

## Ohne Herkunft keine Zukunft

**Das „Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten“ (1985) in der gegenwärtigen Diskussion um die Grundsätze der Bildungsarbeit in Kindertagesstätten / Ada Sasse**

### 1. Vorbemerkungen

Das Buch, das vor mir liegt, hat einen blauen, leicht ausgebleichten Einband und ist auf ein inzwischen gelbliches Papier gedruckt, dem feine Spuren seiner Holzhaltigkeit anzusehen sind. Ein „Ostprodukt“, allerdings eines, das eine besondere Karriere hat. Denn anders als andere Ostprodukte war es nicht im Sommer 1990 zunächst spurlos aus den Regalen verschwunden, um ein paar Jahre später mit dem Slogan „Gutes aus der Heimat“ erneut aufzutauchen. Im Gegenteil: das „Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten“ aus dem Jahr 1985, verkürzt auch „Plan“ oder mit etwas ironischer Distanz „Blaues Wunder“ genannt, war eigentlich nie aus dem Bewusstsein der Kindergärtnerinnen und aus den Bücherregalen der Kindergärten in den östlichen Bundesländern verschwunden, um ein paar Jahre später freudig wieder erkannt zu werden. Im Gegenteil: Der „Plan“ war immer gegenwärtig.

Diese anhaltende Präsenz verdankt sich jedoch nicht einer uneingeschränkt positiven, sondern eher einer sehr widersprüchlichen Bewertung, die eine Besonderheit aufweist: Diese Widersprüchlichkeit wird zumeist nicht

im Gespräch *zwischen verschiedenen Personen* deutlich, indem es klare Verfechter/innen und klare Gegner/innen dieses Bildungsprogramms gäbe. Vielmehr scheint Widersprüchlichkeit oftmals *in einer Person* aufgehoben zu sein. Zum Vorschein kommt diese widersprüchliche persönliche Einschätzung auch bei Kindergärtnerinnen, die auf der Grundlage dieses Bildungsprogramms selbst gearbeitet haben. Da ist zum einen die positive Bewertung: Sie wird beispielsweise mit Blick auf die Bildungsarbeit in Kindertagesstätten der westlichen Bundesländer wirksam – etwa mit der Einschätzung, dass man in der DDR mit dem Bildungsprogramm einfach „weiter“ gewesen sei. Zum anderen gibt es da auch negative Bewertungen, indem etwa die politisch-ideologischen Ziele des gleichen Bildungsprogramms abgelehnt werden: „Das haben wir einfach überblättert“, sagen Kindergärtnerinnen häufig, wenn sie auf bestimmte Inhalte des Sachgebietes „Bekanntmachen mit dem gesellschaftlichen Leben“ angesprochen werden.

Sowohl hinsichtlich des Bildungsprogramms als auch hinsichtlich des pädagogischen Alltags in den Kindergärten der DDR wird häufig zusammengefasst, dass „nicht alles schlecht gewesen“ sei. In dieser Aussage schwingt die oben beschriebene Widersprüchlichkeit mit, die als ein deutlicher Hinweis darauf verstanden werden kann, dass eine abschließende Bewertung noch aussteht. So wie jedoch die

widersprüchliche Haltung gegenüber dem „Plan“ das vorläufige Ergebnis des *individuellen* Nachdenkens ist, so ist auch die Suche nach einer ausgewogenen Einschätzung dieses Programms zunächst ein *individuelles*, auch berufsbiographisch bedeutsames Thema für Kindergärtnerinnen, deren frühere Berufspraxis durch den „Plan“ geprägt war, und die sich heute im gleichen Beruf, aber in einem veränderten pädagogischen Arbeitsfeld vor einem völlig veränderten sozialen und gesellschaftlichen Kontext befinden. Beeinträchtigt wurde diese Möglichkeit der professionellen Selbstverständigung in den vergangenen vierzehn Jahren auf der einen Seite durch nostalgische Beschönigungen und auf der anderen Seite, indem die „Ost-Kindheit als trübe, düstere Phase des Beginns einer autoritär gesteuerten Entwicklungsfrustration und Persönlichkeitsdeformation als Massenerscheinung“ Erwähnung findet, wobei „Partei, Stasi und Kinderkrippe gleichsam in einem Atemzug genannt“ werden (vgl. Schmidt 1992, 149).

Angesichts solcher nostalgischen oder aber dämonisierenden Vorstellungen, deren Korrektur mühsam und aufwändig ist, könnte man zu dem Entschluss kommen, dass es besser sei, unter diese Debatte einen Schlussstrich zu ziehen um sich dem pädagogischen Tagesgeschäft zuzuwenden. Denn der „Plan“ ist heute ein historisches Dokument aus einer nicht mehr existenten Gesellschaft. Jedoch: Die Auffassung, dass „nicht alles schlecht gewesen“ sei, steht im Raum und bewegt zum Weiterdenken: Es bleibt von Interesse, was denn schlecht, was besser und was gut gewesen sein könnte – und

warum. Es kommt also darauf an, die Aussage „es war nicht alles schlecht“ einer genaueren Analyse zu unterziehen.

## 2. Berufsbiographische Kontexte

Beide oben genannten Positionen, die nostalgische als auch die dämonisierende, sind ohne Frage in gleichem Maße problematisch. Beide Positionen habe ich in den letzten Jahren mit besonderem Interesse verfolgt, weil sie meine eigenen berufsbiographischen Erfahrungen betreffen: 1985 hatte ich die Ausbildung an einer Pädagogischen Fachschule für Kindergärtnerinnen absolviert. In diesem Jahr erschien auch die Neufassung des „Programms für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten“; ehrfurchtsvoll angekündigt von den Fachschuldozenten und fortan beständige Grundlage der Wochen- und Monatspläne in dem Kindergarten, in dem ich zu arbeiten begonnen hatte. Der „Plan“ vereinfachte die Strukturierung der pädagogischen Angebote enorm, denn für jede Situation im Alltag ließen sich Bildungsziele, methodische und didaktische Hinweise nachschlagen; selbst das zu verwendende Material war hier akribisch aufgelistet. So verwundert es nicht, dass ich mich, nach beruflicher Neuorientierung und der Aufnahme eines Studiums 1990, an meine Arbeit als Kindergärtnerin zumeist mit dem diffusen Gefühl erinnerte, zwar nicht perfekt, aber mit den Kindern doch systematisch gearbeitet zu haben. Die Debatte um die Pädagogik in den DDR-Kindergärten hatte ich zunächst nicht verfolgt. An Kitas in den westlichen Bundesländern nahm ich – als Differenzenerfahrung – hauptsächlich die unzureichende Versorgung mit Kindergarten-

plätzen, die kuriosen Öffnungszeiten oder das Fehlen von geregelten Mahlzeiten wahr.

Während des Studiums kam ich nun in Berührung mit den Ideen des französischen Reformpädagogen Célestin Freinet (1896-1966). Er vertrat eine interessante Auffassung von Erziehung, die mir sofort einleuchtete: „Das Individuum selbst muss die festen Grundlagen seines Lernens schaffen, wobei es die Möglichkeit haben sollte, auf Erwachsene und ein Milieu zurückzugreifen, die ihm *hilfreich* zur Seite stehen: In diesem Fall sprechen wir von *Erziehung*. Wenn man von außen dem Kind einen Rahmen von Verhaltensmaßregeln auferlegt, die seinen natürlichen Bedürfnissen fremd sind, sprechen wir von *Dressur*.“ (in: Freinet, E. 1981, 132) Der pädagogische Entwurf Freinets ist auch deshalb so interessant, weil er neben dem Bezug des Kindes auf die Gemeinschaft der Gleichaltrigen auch dem Individuum und seiner Selbstreflexion eine umfassende Bedeutung zuspricht. Denn als Voraussetzung für Erziehung sieht Freinet Handlungen an, die für jedes einzelne Kind einen individuellen Sinn haben und seine individuelle Kritikfähigkeit zu schärfen vermögen.

So überzeugend für mich Freinets Erziehungsverständnis war, so wenig bot es zunächst einen Anlass, über meine eigene frühere Arbeit, über den „Plan“ und den pädagogischen Alltag im Kindergarten neu nachzudenken. Kurz vor dem Ende des Studiums, im Jahr 1995, ergab sich hierzu die passende Gelegenheit. Hans-Dieter Schmidt, Professor für Entwicklungspsychologie an der Berliner Humboldt-Universität, lud mich ein, an einer Studie mit dem Titel „Erziehungsbe-

dingungen in der DDR: Offizielle Programme, individuelle Praxis und *die Rolle der Pädagogischen Psychologie*“ mitzuarbeiten (Schmidt 1996). Unversehens sah ich mich zu Hause am Schreibtisch nach Jahren wieder mit dem „Plan“ konfrontiert. Beeindruckt durch die Erziehungsauffassung Freinets und während des Studiums mit modernen Bildungsvorstellungen konfrontiert, die selbstverständlich Kritikfähigkeit und Selbstreflexivität einschlossen, war meine Überraschung groß, den „Plan“ nun anders zu lesen, als ich ihn in Erinnerung hatte.

In Erinnerung geblieben waren mir bis dahin vor allem die nach Altersgruppen systematisch geordneten und pädagogisch-didaktisch kommentierten Aufgaben für Beschäftigten. Bis dahin *nicht* erinnert hatte ich das im „Plan“ implizit enthaltene *Bild vom Kind* sowie das damit korrespondierende *Bild der Erzieherin*. Exemplarisch für beide Bilder kann aus dem Bildungsprogramm ein Ziel für das Sachgebiet „Bekanntmachen mit dem gesellschaftlichen Leben“ für die Jüngere Gruppe benannt werden: „Den Kindern sind Vorstellungen über die Tätigkeit der Angehörigen der bewaffneten Organe zu vermitteln. Sie sollen erfahren, dass diese das Leben der Menschen und die DDR schützen, weil es immer noch Feinde gibt, die alles zerstören wollen. Die Kinder sollen Menschen begegnen und kennen lernen, die uns schützen. Der Stolz der Kinder auf solche Menschen, auch auf ihre Väter, die den bewaffneten Organen angehören oder bereits gedient haben, ist zu entwickeln.“ (1985, 51)

An dieser Stelle soll nun nicht an unangemessene Positionen aus den frühen 90er

Jahren angeschlossen werden, die fragwürdige monokausale Zusammenhänge herstellen – etwa zwischen den rechtsradikalen Übergriffen ostdeutscher Jugendlicher auf Asylbewerberheime und der von diesen Jugendlichen in ihrer frühen Kindheit erlebten rigiden Sauberkeitserziehung in den Krippen der DDR. Hinzuweisen bleibt aber darauf, dass dem o.g. Ziel ein bestimmtes Bild der Erzieherin zugrunde liegt: sie „vermittelt“ den Kindern Erfahrungen und Vorstellungen, sie „entwickelt“ den Stolz der Kinder. Eine Eigenständigkeit des Kindes ist hier nicht mitgedacht. Denn die Inhalte der Erfahrungen und Vorstellungen sowie der Bezugspunkt der erwünschten stolzen Haltung sind vorgeschrieben. Hier gibt es keine Wahl und keine Alternativen. Damit ist zugleich ein bestimmtes Bild vom Kind verbunden: Es interessiert sich für diejenigen Dinge, die ihm von der Erzieherin nahe gebracht werden. Behauptet wird mithin die Übereinstimmung der Bildungsziele mit den Interessen der Kinder und den Interessen der Erzieherin. Zu kritisieren ist also nicht allein der ideologische Inhalt des oben genannten Bildungszieles, mit dem Kinder im Alter zwischen drei und vier Jahren hoffnungslos überfordert waren. Zu kritisieren ist ebenso die diesem Bildungsziel zugrunde liegende Auffassung von Bildung resp. Erziehung: Individueller Sinn, Kritikfähigkeit und Selbstreflexivität, wie sie im Erziehungsverständnis Célestin Freinets verankert sind, finden hier keinerlei pädagogisch positive Berücksichtigung.

Wie Kindergärtnerinnen mit solchen Bildungszielen umgegangen sind, ist in verschiedenen empirischen Studien in den vergangenen

knapp anderthalb Jahrzehnten untersucht worden. Neben der kritiklosen Übernahme solcher Bildungsziele in Monats- und Wochenpläne bis in die einzelne Beschäftigung hinein gab es auch Distanzierungen, wie eine Erzieherin im Rahmen einer Studie des Deutschen Jugendinstituts München (Krug/Pelzer 1995, 122) berichtet: „Im Bildungs- und Erziehungsplan war für die Mittlere Gruppe festgelegt: ‘die Kinder lernen Erich Honecker kennen’ ... Nun hing er ja überall in den Schaufenstern; und als ich mit meinen Kindern spazieren ging und fragte: ‚Wer ist der Mann dort?‘ Da krieg ich die Antwort: ‚Du, der Opa wohnt bei mir im Haus!‘ Dann hab ich für mich beschlossen: Das lässt du bleiben.“

### 3. Notwendige Differenzierungen

Diese Erinnerung macht darauf aufmerksam, dass für die kritische Sichtung des „Bildungs- und Erziehungsprogramms für den Kindergarten“ Differenzierungen erforderlich sind. Zum einen ist zwischen der „Papierform“, also den im „Plan“ festgeschriebenen Bildungsvorstellungen/Bildungszielen und der tatsächlich stattgefundenen Erziehungspraxis in den Kindergärten der DDR zu unterscheiden. Das o.g. Beispiel eines Bildungsziels aus dem Sachgebiet „Bekanntmachen mit dem gesellschaftlichen Leben“ für die Jüngere Gruppe verweist auf eine weitere notwendige Differenzierung: Hinsichtlich der im „Plan“ formulierten Bildungsziele sind zum einen die konkreten Bildungsinhalte von Interesse; zum anderen ist zu analysieren, welches „Bild vom Kind“ und welches „Bild der Erzieherin“ in diesen Bildungszielen enthalten ist. Die Feststel-

lung, dass „nicht alles schlecht gewesen sei“, kann mithin auf den folgenden drei Ebenen geprüft werden:

weiter gebracht. In diesem Fall verweist nun Weniger an gleicher Stelle darauf, dass man sich „vielfach mit seiner besonderen Not

Bildungstheoretische Ebene	Normative Bildungsvorstellungen, die im „Plan“ explizit ausformuliert und hinsichtlich des Bildes vom Kind von des Bildes von der Erzieherin implizit enthalten sind
Pädagogisch-didaktische Ebene	Konkrete Bildungsziele, wie sie im „Plan“ für die Bereiche ‚Gestaltung des Lebens im Kindergarten‘, ‚Spiel‘, ‚Arbeit‘ und ‚Beschäftigung‘ genannt werden
Ebene der individuellen Praxis	Tatsächliche Relevanz der unter a) und b) genannten Bildungsvorstellungen und -Ziele im pädagogischen Alltag der Kindergärten

### 3.1 Bildungstheoretische Ebene

Hinsichtlich der bildungstheoretischen Ebene erfolgt von Praktiker/innen nicht selten der Einwand, dass alle Theorie grau und die bunte Wahrheit allein in der Praxis auffindbar sei. Diese Haltung hat Erich Weniger (1975, S. 33 ff.) schon in den zwanziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts wie folgt beschrieben: „Im Grunde ... denkt der Praktiker, wenn er die ihm entgegengebrachte Theorie ablehnt, immer an seine praktische Erfahrung; wir haben die praktische Erfahrung und ihr habt, wie man dann sagt, die Theorie.“ Dass allein der Austausch praktischer Beispiele bei der bildungstheoretischen Analyse nicht hilfreich ist, tritt in Diskussionen mit Praktiker/innen meist schnell zu Tage. So kann zu jedem Beispiel ideologischer Indoktrination im Kindergarten der DDR ein Beispiel dafür benannt werden, dass diese Indoktrination nicht stattfand oder sogar bewusst vermieden wurde. Am Ende solcher Debatten stehen sich für gewöhnlich die aufgezählten negativen und positiven Beispiele gegenüber und haben doch in der kritischen Analyse nicht

(quält), während eine theoretische Besinnung das Typische der Lage aufhellen und die geeignete Hilfe nachweisen könnte“. Zugleich erinnert Weniger übrigens daran, dass die praktische „Erfahrung in Wahrheit immer das Ergebnis einer – wenn auch nicht ausdrücklichen – Theorie (ist). Jeder Praktiker, der Erfahrungen macht, hat eine Voreinstellung, mit der er an das Tun, an den Vollzug des pädagogischen Aktes herangeht“.

Als bildungstheoretischer Bezugspunkt der Analyse wird hier das im Bildungsprogramm enthaltene Bild vom Kind bzw. von der Erzieherin gewählt. Moderne Bildungsauffassungen sehen das Kind vor dem Kontext seiner aktuellen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten immer schon als ein *kompetentes* Kind an, das nicht ein Objekt der Erziehungsabsichten Erwachsener, sondern ein Subjekt seiner eigenen Entwicklung ist, fähig zur Reflexion der Umwelt und sich selbst. Das im Bildungsprogramm implizit enthaltene Bild des Kindes ist ein anderes; wie unter 2. bereits dargestellt, setzte der „Plan“ eine Übereinstimmung zwischen den Bil-

ungszielen, den Interessen der Erzieherinnen und den Lernbedürfnissen der Kinder voraus: Die hier benannten Ziele waren für die Erzieherinnen verbindlich, selbst benannte Interessen der Kinder nicht vorgesehen. Die Aufgabe der Erzieherin bestand in der „Hinführung“ der Kinder zu bestimmten Themen, und die Aufgabe der Kinder bestand darin, ihr zu folgen. In diesem Zusammenhang ist nicht selten der Einwand zu vernehmen, dass man es „damals nicht besser wissen konnte, weil die Vorgaben eben so gewesen sind“.

Ein Blick in vor 1989 in der DDR erschienene Veröffentlichungen zeigt jedoch, dass neben dem „Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten“ von 1985 durchaus auch andere Positionen verfügbar waren. So der bekannte, von Schmidt/Schneeweiß (1985) herausgegebene Band „Schritt um Schritt“, der in den darauf folgenden Jahren bis zum Ende des Jahrzehnts in drei weiteren Auflagen erschien. In dem Kapitel „Die Entwicklung des Kindes als Tatsache und Aufgabe“ (12ff.) wurde beispielsweise kritisiert, was für das im gleichen Jahr erschienene Bildungsprogramm geradezu selbstverständliche Grundlage war: „Ein auch heute ... anzutreffendes Bild vom Kinde lässt sich als ‚Defizit‘-Vorstellung bezeichnen. Der Erzieher geht von sich selbst ... aus, benutzt sich als Maßstab und empfindet dann das Kind als unfertig, unfähig, ‚unbemittelt‘ – als in jeder Hinsicht ihm unterlegen.“ Im Unterschied hierzu sahen Schmidt/Schneeweiß (1985, 9f.) Kinder als „verletzliche, oft rätselhafte Wesen“, deren Erzieher „von vornherein große Schwierigkeiten“ haben, „die eigentümlichen,

ihm oft fremdartig erscheinenden oder gar unverständlichen Fühl-, Denk- und Handlungsweisen dieser Kinder zu verstehen“. Diese Position war in der DDR nicht erst seit 1985 öffentlich zugänglich. Grundsätzliche Kritik am Bild des Kindes in der DDR-Pädagogik war schon drei Jahre zuvor in einem Beitrag in der Zeitschrift ‚Neue Deutsche Literatur‘ nachlesbar gewesen (Schmidt 1982). Hier benannte der Autor pädagogisch problematische Positionen, die er als „Konstruktionsfehler“ im Bild vom Kind bezeichnete. Hierzu zählte er das „Übersehen, Unterschätzen oder Ignorieren bestimmter stammesgeschichtlich angelegter Bedürfnisse und Ansprüche des Kindes“ oder die „organisierte Überdeckung des kindlichen Spiels durch das vorschulische und schulische Lernen“ (Schmidt 1982, 73 ff; Schmidt 1997, 76ff.). Dem pädagogischen Defizitbild vom Kind entsprach das Bild der Erzieherin als kompetenter Erwachsenen, die politisch den richtigen Standpunkt vertrat, die Entwicklung der ihr anvertrauten Kinder vollständig erfasste und wirksam beeinflussen konnte: Die Erzieherin war für das Lernen und die Entwicklung der Kinder verantwortlich. Dass ein solches, an Allmachtsphantasien grenzendes Bild auch der Bewertung der pädagogischen Arbeit von Kindergärtnerinnen zu Grunde gelegt wurde, lässt sich in den ihnen ausgestellten Beurteilungen und Zeugnissen nachlesen. So hieß es in meiner Abschlussbeurteilung zu den praktischen Prüfungen an der Pädagogischen Fachschule für Kindergärtnerinnen am 11.04.85: „Beim Spiel gelang es FrI. Sasse noch nicht immer, alle Spielgruppen indirekt zu *lenken*. Sie muss noch mehr als Mitspie-

lende auf die Kinder einwirken. Bei der *Führung* des ganztägigen Prozesses gelang es FrI. Sasse schon etwas besser, vielfältige Methoden einfließen zu lassen. Ein systematisches Vorgehen ist deutlich bei der *Durchführung* aller Organisationsformen zu merken.“ (Hervorhebung A.S.)

### 3.2 Pädagogisch-didaktische Ebene

Wo Kindergärtnerinnen *lenken, führen und durchführen* sollen, wird den Kindern die Verantwortung für die Mitgestaltung des gemeinsamen Alltags quasi abgenommen. So heißt es im Bildungsprogramm (1985, 8): „Das Spiel der Kinder ist so zu lenken, dass sich ihre Vorstellungen und schöpferischen Fähigkeiten entwickeln, dass sie ihre Erfahrungen und Kenntnisse in das Spiel einbringen und auf diese Weise das Leben tiefer begreifen ... Im inhaltsreichen Spiel sind der Charakter der Kinder, ihr Wille, ihr Gefühl, ihre kollektiven Beziehungen, ihre geistigen und sittlichen Kräfte sowie Interessen und Neigungen auszubilden.“ Das Kind erscheint in dieser Zielstellung als passiv und zugleich uneingeschränkt offen gegenüber den Erziehungsabsichten der Erwachsenen. Das Eigeninteresse des Kindes am Spiel, seine Kompetenzen, die es *selbst* entwickelt, finden keine Berücksichtigung. In dieser Konstellation wird der Erzieherin eine enorme Verantwortung aufgebürdet. Sie muss ständig bemüht sein, alles vollständig, unmissverständlich und richtig darzustellen bzw. zu regeln, weil die Kinder sonst etwas unvollständig, missverständlich oder falsch auffassen könnten.

Das Bemühen, für die Kinder „mitdenken“ zu wollen, wird in zahlreichen Selbstbeschrei-

bungen von Erzieherinnen deutlich, die in der Zeitschrift „Neue Erziehung“ nachgelesen werden können. So teilt eine Kindergärtnerin (Suba 1978, 4) zum Aufenthalt im Freien mit: „Eine starke Bindung der Kinder zur Natur erreiche ich z.B. dadurch, dass ich die Kinder befähige, viel auf den Spaziergängen im Wald, Park und auf den Wiesen zu *sehen*.“ (Hervorh. A.S.) Die aus der pädagogischen „Führungsposition“ resultierende Verantwortung, den Kindern alles „richtig“ vermitteln zu wollen, führte offenbar auch dazu, dass die pädagogische Absicht der Kindergärtnerin als identisch mit der Wahrnehmung der Kinder angesehen wurde. So notiert eine Kindergärtnerin (Ratzlow, 1978, 6): „Herzliche Beziehungen nahmen die Kinder auch zu zwei Arbeiterinnen auf, die in unserem Wohngebiet die Grünanlagen gestalteten. Die Kinder erlebten, wie flink und gewissenhaft sie ihre Arbeit verrichten und halfen ihnen, die jungen Pflanzen zu gießen. Die beiden Frauen erzählten den Kindern, dass sie ihre Arbeit sehr gern machten, weil sich alle Menschen über die schönen Anlagen freuen.“

In diesem Erziehungsverständnis war nicht vorgesehen, dass Kinder zunächst selbst erforschen, ausprobieren und aushandeln. Mit der Beobachtung hatte ihnen die Kindergärtnerin stattdessen schon die richtige Interpretation des Gesehenen zu vermitteln. Diese Besonderheiten auf der Ebene der Beziehungen zwischen Erzieherin und Kind blieben nicht ohne Auswirkungen auf die pädagogisch-didaktische Ebene. Die im „Plan“ konkret formulierten Bildungsziele spiegeln diese asymmetrische Beziehung wieder. Selbst bei der für Vorschulkinder so bedeutenden Spiel-

handlung wird der Kindergärtnerin die Verantwortung übertragen; für die Jüngere Gruppe sinngemäß: Sie stellt Spielzeug zur Verfügung; bietet Material an; stellt neues Spielzeug vor; berät mit Kindern, was man damit spielen kann; lenkt das Interesse auf Spielzeug; ist darum bemüht, den Kindern ihre Rolle bewusst zu machen; befähigt die Kinder, Konflikte zu lösen; trägt Sorge, dass aus den Spielvorhaben ein Bedürfnis nach Spielpartnern und weiteren Materialien erwächst; sichert die Freude am Spiel (1985, 25f.).

An dem hier angeführten Beispiel mag die Notwendigkeit eines Perspektivwechsels weg von der Erzieherin und hin zu den Kindern besonders einleuchtend erscheinen. Dieser Perspektivwechsel schließt ein, dass die Bildungsziele nicht als normative Vorgaben für ein jeweils klar definiertes Alter, sondern als Entwicklungsperspektiven für die gesamte Vorschulzeit formuliert werden. Eine Neuformulierung der o.g. Bildungsziele aus der Perspektive der Kinder und als Entwicklungsaufgabe der Vorschulzeit könnte umfassen, dass die Kinder: in kleinen Gruppen gemeinsam spielen; verschiedene Spielmaterialien nach eigenem Ermessen benutzen; an der Verwirklichung eigener Spielideen und an der Übernahme spielerischer Rollen interessiert sind; Interesse am Spiel anderer haben; neue Spielpartner gewinnen und neue Spielmaterialien erproben.

Hinsichtlich der Unterstützung der Eigenaktivität der Kinder ist von Kindergärtnerinnen nicht selten der Hinweis zu hören: „Das haben wir schon immer so gemacht!“ Schließlich wurden im Bildungsprogramm „Aktivität und Selbstständigkeit“ (z.B. 1985, 18) fort-

während gefordert und in der alltäglichen pädagogischen Praxis in den Kindergärten auch konsequent unterstützt. Dieses Argument trifft wohl uneingeschränkt auf denjenigen Bereich zu, der als „Selbstbedienung“ des Kindes bezeichnet wurde und alltägliche Verrichtungen wie das An- und Ausziehen, das Essen, das Holen sowie das Aufräumen von Spielzeug und Materialien u.ä. betraf. Selbstverständlich sind Kinder immens aktiv, aber die im „Plan“ geforderte Aktivität war wohl überwiegend als *angeleitete* Aktivität erwünscht, indem die Kinder sich in demjenigen Rahmen aktiv zeigten, den die Kindergärtnerin ihnen setzte. Ohne Zweifel war darüber hinaus im Kindergartenalltag auch jene Aktivität enthalten, die Freinet meint, wenn er davon ausgeht, dass sich das Kind „die festen Grundlagen seines Lernens (selbst) schaffen muss“, also selbst gewählten Interessen folgt, Dinge ohne direkte Anleitung von Erwachsenen auskundschaftet und beim Ausprobieren auch Fehler und Misserfolge riskieren kann. Diese *primär vom Kind ausgehende* Aktivität lässt sich auch durch ein Bildungsprogramm nicht abschaffen, sie blieb somit im pädagogischen Alltag enthalten – aber ihre nachdrückliche Unterstützung und Wertschätzung durch die Erzieherin war kein vordringliches pädagogisches Anliegen.

Erst nach der Kritik ideologischer Bildungsziele, nach einem Perspektivwechsel, der zugunsten des Kindes auf die zentrale Position der Kindergärtnerin verzichtet und erst nach der Neuformulierung normativer Bildungsvorstellungen in Entwicklungsperspektiven für die gesamte Vorschulzeit können ausgewählte Ziele des „Bildungsprogramms für den Kin-

dergarten“ auch heute noch in die pädagogische Arbeit einfließen. Von hier aus lässt sich wenigstens vorläufig die Frage beantworten, inwiefern „nicht alles schlecht“ gewesen sei. Als nach wie vor zeitgemäß bleibt der – heute außerordentlich modern erscheinende – Anspruch, dass pädagogische Arbeit in vorschulischen Institutionen als *Bildungsarbeit* zu gestalten ist. Die im „Plan“ enthaltenen ideologisch überformten Bildungsziele sind jedoch einer heute nicht mehr existenten Gesellschaftsform verpflichtet. Darüber hinaus ist das in den Zielen und Inhalten des Bildungsprogramms festgeschriebene asymmetrische Verhältnis zwischen Kind und Erwachsenen mit modernen Bildungskonzepten nicht mehr vereinbar. Kritische Distanz zu diesem Verhältnis hatte Hans-Dieter Schmidt bereits 1982 im Zusammenhang mit dem Bild des Kindes in der DDR wie folgt formuliert: „Ich begreife Erziehung als Kooperation von Erzieher und Kind bei der Lösung von *Entwicklungsaufgaben*, als Partnerschaft auf der Basis der Problematisierung des sachlichen Inhalts solcher Aufgaben, und dies durch *beide Partner*.“

Als durchaus zeitgemäß kann hingegen der im Bildungsprogramm enthaltene Anspruch bezeichnet werden, klare Bildungsvorstellungen sowie geeignete pädagogisch-didaktische Materialien zu empfehlen. Die im Bildungsprogramm in ausgewählten Sachgebieten genannten Bildungsziele sind jedoch heute danach zu befragen, inwiefern sie für Kinder lebensbedeutsame Entwicklungsaufgaben enthalten, die in sachgebietsübergreifenden Projekten und in Kooperation mit den Erwachsenen zu bewältigen wären. Hier sind

unter anderem in den Sachgebieten Muttersprache und Kinderliteratur, Bekanntmachen mit der Natur, Entwicklung mathematischer Vorstellungen u.a. fundierte Anregungen enthalten. Kritisch bleibt in den hier aufgelisteten Zielen allerdings zweierlei: zum einen die starren Vorgaben für altershomogene Lerngruppen und zum anderen die Tatsache, dass auf solche Bildungsinhalte weitgehend verzichtet wurde, die auf die *eigenständige* Auseinandersetzung mit der Umwelt und sich selbst setzen (wie z.B. die Fähigkeit, sich selbst Aufgaben wählen und sie aus eigenem Interesse heraus zu bewältigen).

### 3.3 Ebene der individuellen Praxis

Die bis hierher diskutierte „Papierform“ der Erziehung in Form des Bildungsprogramms von 1985 ist nun deutlich abzugrenzen von dem pädagogischen Alltag, wie er in den Kindergärten der DDR tatsächlich stattgefunden hat. Dass zwischen „Papierform“ und Realität Differenzen bestanden haben müssen, liegt auf der Hand. Denn eine Reihe von Bildungsinhalten und – Zielen des Bildungsprogramms überforderten ohne Zweifel die kognitiven Möglichkeiten jüngerer Kinder und konnten schon aus diesem Grund nicht praxisrelevant werden. So heißt es beispielsweise im Abschnitt „Ziele und Aufgaben der Erziehung“ (1985, 84), dass „vor allem solche moralischen Eigenschaften der Kinder auszubilden (sind) wie Pflichtbewusstsein, Verantwortungsgefühl, Wahrheitsliebe, Aktivität, Selbstständigkeit, Anstrengungsbereitschaft, Ordnungsliebe und diszipliniertes Verhalten“. Dieser Katalog preußischer Tugenden dürfte schon an Erwachsene außerordentlich hohe

Ansprüche stellen – wie sollten ihm Vorschulkinder gerecht werden können? Aus entwicklungspsychologischer Perspektive ähnlich absurde Zielvorstellungen sind bekanntermaßen im Sachgebiet „Bekanntmachen mit dem gesellschaftlichen Leben“ aufzufinden. Hier ist für Kinder der Älteren Gruppe beispielsweise vorgesehen, „die Liebe der Kinder zu ihrem sozialistischen Vaterland ... und zum Frieden zu vertiefen“; darüber hinaus sollen „die Kinder begreifen, dass sie in ihrer sozialistischen Heimat sicher und geborgen leben, weil die DDR ein sozialistisches Land ist, in dem die Werktätigen bestimmen und alle Menschen, ... vor allem die Genossen, alles tun, damit sich die Kinder und alle Bürger wohl fühlen“ (1985, 175). Die in dieser Zielstellung enthaltenen begrifflichen Strukturen „Staat“, „Nation“, „Partei“, „Sozialismus“, „sozialistische Demokratie“, „Bürger“ und „Genosse“ dürften für Vorschulkinder kaum transparent, die politische Indoktrination daher nicht besonders wirksam gewesen sein. Zu differenzieren bleibt innerhalb des Praxisfeldes auch aus einem anderen Grund: Bekanntermaßen existierten neben besonders „linientreuen“ Kindergärten, Leiterinnen und Erzieherinnen auch solche, die es mit den Zielen des Sachgebietes „Bekanntmachen mit dem gesellschaftlichen Leben“ nicht sonderlich exakt nahmen – bis hin zu Einrichtungen, die etwa in kleineren, abgelegenen Orten ein weitgehend unangefochtenes Nischendasein führen konnten. Welchem Spektrum sich die einzelne Erzieherin zugehörig fühlte, hing neben schwer beeinflussbaren äußeren Faktoren auch von ihrer persönlichen Orientierung ab. Aus diesen Gründen

kommt Hans-Dieter Schmidt (1996, 41) zu der Einschätzung, dass es „ein fundamentaler Irrtum (wäre) anzunehmen, die Erziehungsrealität in der DDR sei ausschließlich durch die ... offiziellen Intentionen, Induktionen und Indoktrinationen determiniert worden. Persönlichkeitsstruktur, Erleben und Verhalten der Heranwachsenden waren primär durch inoffizielle Konzepte beeinflusst, die im öffentlichen Meinungsalltag sozialer Netzwerke ihres Lebensraums, in den Köpfen ihrer Eltern, aber auch einer Vielzahl staatlich angestellter professioneller Pädagogen mit ihrem ‚gesunden Menschenverstand‘ präsent waren.“ So zutreffend also die Erinnerung an die Kindergärtnerin ist, die am Elternabend empfahl, mit den Kindern die Fernsehübertragung der Militärparade auf dem Roten Platz zu verfolgen, so zutreffend ist auch die Erinnerung an die Kindergärtnerin, die die angelieferten Spielzeugpanzer im Quarantäneraum des Kindergartens abstellte. Beide Situationen waren alltäglich, quasi zwei Seiten ein und derselben Medaille; zu fragen bleibt nach den Gründen und Konsequenzen der einen und der anderen Möglichkeit, sich zu verhalten.

Kommen wir – nun im Zusammenhang mit dem pädagogischen Alltag in den Kindergärten der DDR – noch einmal kurz auf das Bild des Kindes zurück. Schmidt hat das übergreifende Bild der ‚allseitig und harmonisch entwickelten sozialistischen Persönlichkeit‘, das auch dem Bild vom Kind zu Grunde lag, analysiert. Diese Bild ist nach Schmidt (vgl. 1996, 28) sinngemäß durch folgende Aspekte zu beschreiben:

- Dominanz des Umweltbezuges (gegenüber dem reflexiven Selbstbezug)

- Betonung der engagierten Aktivität (gegenüber Muße, Innehalten, Reagieren)
- Betonung der produktiven Leistung (gegenüber dem spielerischen Tätigsein)
- Akzentuierung der kognitiven Bewusstheit (gegenüber emotionaler Gestimmtheit)
- Bevorzugung der Solidarität (vor der Vereinzelung)
- Wertschätzung der Pflicht (mehr als der Neigung).

Diese Beschreibung des *theoretischen* Persönlichkeitskonzepts deckte sich nach meiner Einschätzung überraschend deutlich mit der *praktischen* pädagogischen Arbeit: mit der erzieherischen Absicht, Kinder auf die Interessen der Gruppe zu orientieren, sie zu Leistungen zu motivieren, sich pflichtbewusst zu verhalten, nicht dem Impuls sondern der rationalen Überlegung zu fügen. Der zeitliche Abstand zum Kindergarten der DDR erlaubt uns heute genauer, die „Blindstellen“ dieser Praxis wahrzunehmen: auch in sich selbst hineinzuhören, mal zu faulenzten, etwas allein aus Freude an der Sache und ohne herzeigbares Ergebnis zu unternehmen, einem Gefühl nachzugeben und etwas nur für sich allein tun zu können.

#### 4. Fazit

Nicht nur die Bewertung des Bildungsprogramms aus dem Jahr 1985 fällt zwiespältig aus. Auch die Veränderungen, die die Institution Kindergarten seit 1989 erreicht haben, sind ambivalent: Einerseits haben Erzieherinnen auf der Grundlage ihrer bisherigen professionellen Kompetenzen und Erfahrungen die neu gewonnenen pädagogischen Möglichkeiten der letzten anderthalb Jahrzehnte

genutzt und sich für ihren Kindergarten ein unverwechselbares, pädagogisch interessantes Profil erarbeitet. Vieles, was bis 1989 undenkbar war, kann ausprobiert und dauerhaft etabliert werden. Darüber hinaus existieren in fast allen Bundesländern gegenwärtig mehr oder weniger intensive Bemühungen, verbindliche pädagogische Orientierungen für die Bildungsarbeit im vorschulischen Bereich zu entwickeln. *Andererseits* sind in Folge der dramatisch gesunkenen Geburtenrate in den östlichen Bundesländern Kindergärten geschlossen, Plattenbau-Kindergärten abgerissen und Erzieherinnen entlassen worden; oder sie befinden sich in Teilzeitarbeitsverhältnissen und damit in einer weniger komfortablen Einkommensdimension.

Diese aufgrund sinkender Geburtenraten und verarmender öffentlicher Kassen sich vollziehenden Strukturveränderungen sind ohne Frage außerordentlich misslich. Sie stehen in deutlichem Kontrast zu den gesicherten Arbeits- und Einkommensverhältnissen von Kindergärtnerinnen in der DDR. Beide Situationen sind jedoch mit ihren Sicherheiten *und* ihren Unwägbarkeiten, mit ihren Chancen und mit ihren Beschränkungen sowie vor dem jeweils *konkreten zeitgeschichtlichen Kontext* zu betrachten: Ein problematisches Bild vom Kind kann nicht gegen eine gesicherte berufliche Existenz argumentativ aufgerechnet werden. Ein modernes Bildungskonzept kann ebenso nicht gegen die Tatsache aufgerechnet werden, dass etwa Kinder erwerbsloser Eltern täglich weniger Stunden in ihrem Kindergarten spielen und lernen können als die Altersgleichen mit Eltern in Erwerbsarbeit. Sorgfältige, durch theoretische Bezüge abgesicherte

Differenzierungen bleiben somit nicht nur hinsichtlich des „Bildungsprogramms für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten“ von 1985, sondern in gleichem Maße beim Nachdenken über die Zukunft von Bildungsangeboten für alle Kinder im Vorschulalter erforderlich.

### **Literatur**

Freinet, E.: Erziehung ohne Zwang. Der Weg Célestin Freinets. Stuttgart, Klett-Cotta 1981  
Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik/Ministerium für Volksbildung: Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten. Berlin, Volk und Wissen 1985

Ratzlow, R.: Die Verbindung zu werktätigen Menschen und die Herausbildung von Gefühlen der Liebe zur sozialistischen Heimat. In: Neue Erziehung, Heft 2/3 1978 (6-7)

Schmidt, H.-D.: Das Bild des Kindes – eine Norm und ihre Wirkungen. In: Neue Deutsche Literatur 30. Jg. Heft 10/1982 (71-81)

Schmidt, H.-D./Schneeweiß, B. (Hg.): Schritt um Schritt. Die Entwicklung des Kindes bis ins 7. Lebensjahr. Berlin, Volk und Gesundheit 1985

Schmidt, H.-D.: Frühe Kindheit in der ehemaligen DDR im Spannungsfeld Familie/Krippe. In: Psychologie, Erziehung, Unterricht. 39. Jg., 1992 (149-155)

Schmidt, H.-D.: Texte zwischen Ja und Nein. Selbstbefragung eines DDR-Psychologen. Bielefeld, Kleine 1997

Schmidt, H.-D. (unter Mitarbeit von Ada Sasse und Markus Obstück): Erziehungsbedingungen in der DDR: Offizielle Programme, individuelle Praxis und die Rolle der Pädago-

gischen Psychologie und der Entwicklungspsychologie. In: Trommsdorff, G. (Hg.): Sozialisation und Entwicklung von Kindern vor und nach der Vereinigung. Band 4.1 der Beiträge zu den Berichten der Kommission für die Erforschung des sozialen und politischen Wandels in den neuen Bundesländern (KSPW)

Suba, W.: Zu Fragen der geistigen Entwicklung der Vorschulkinder. In: Neue Erziehung, Heft 2/3 1978 (4)

Weniger, E.: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Weinheim/Basel 1975

### **Zur Autorin:**

**Dr. Ada Sasse, Wissenschaftliche Assistentin an der Universität Erfurt, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, FG Sonder- und Sozialpädagogik**