

**Ada Sasse**

**Programme kindlicher Bildung – historische und  
systematische Perspektiven**

## Inhaltsverzeichnis

|                                                                                                             |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Inhaltsverzeichnis.....                                                                                     | 1  |
| 1. Angaben zur Autorin .....                                                                                | 2  |
| 2. Einleitung.....                                                                                          | 2  |
| 3. Historische Kontexte – Bildungskonzepte und Bildungspläne in der<br>DDR und in der Bundesrepublik .....  | 3  |
| 3.1 Die gemeinsame Vorgeschichte .....                                                                      | 3  |
| 3.2 Bildungskonzepte und Bildungspläne in der Sowjetischen<br>Besatzungszone/in der DDR.....                | 9  |
| 3.2.1 Strukturelle und rechtliche Rahmenbedingungen frühkindlicher<br>und vorschulischer Bildung .....      | 9  |
| 3.2.2 Bildungspläne und Bildungsprogramme für den Kindergarten .....                                        | 11 |
| 3.2.3 Rezeption nach 1989.....                                                                              | 17 |
| 3.3 Bildungskonzepte und Bildungspläne in den Westlichen<br>Besatzungszonen und in der Bundesrepublik ..... | 19 |
| 3.3.1 Rückbesinnung auf die Weimarer Republik.....                                                          | 19 |
| 3.3.2 Kompensatorische Erziehung, Vorklassen und<br>Schulkindergärten .....                                 | 20 |
| 3.3.3 Die Entwicklung von Curricula und die Etablierung alternativer<br>Kindergärten .....                  | 24 |
| 3.3.4 Institutionelle und professionelle Entwicklungen.....                                                 | 27 |
| 4. Bildungspläne und Bildungsprogramme in der Bundesrepublik seit<br>2000 .....                             | 31 |
| 4.1 Erarbeitung, Implementierung, Geltung, Zielstellung und<br>Verbindlichkeit .....                        | 31 |
| 4.2 Erziehungswissenschaftliche Grundlegung und Bildungsbereiche ....                                       | 38 |
| 4.3 Gemeinsamkeiten und Unterschiede exemplarisch diskutiert: Das<br>Beispiel der Literacy-Erziehung .....  | 40 |
| 5. Verzeichnis der Bildungspläne und Bildungsprogramme der<br>Bundesländer .....                            | 44 |
| 6. Literatur .....                                                                                          | 46 |

## 1. Angaben zur Autorin



Ada Sasse (Jahrgang 1966) war als Kindergärtnerin und Sprachheilpädagogin berufstätig. Sie hat das Abitur auf dem zweiten Bildungsweg erworben, ein Lehramtsstudium absolviert und war als wissenschaftliche Mitarbeiterin sowie als Juniorprofessorin für Sonder- und Sozialpädagogik an der Universität Erfurt tätig. Seit 2005 ist sie Vorsitzende des Wissenschaftlichen Konsortiums

für den „Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre“. Im Wintersemester 2007/08 hat sie ihre Tätigkeit als Professorin für Grundschulpädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin aufgenommen. Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind: Schriftspracherwerb/Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb; Gemeinsamer Unterricht von Kindern/Jugendlichen mit und ohne Behinderungen; Integrations- und sonderpädagogische Infrastrukturen im sozialen und demographischen Wandel.

## 2. Einleitung

Der vorliegende Studienbrief informiert über Bildungspläne und Bildungsprogramme für den Bereich der Früh- bzw. Elementarpädagogik in der Bundesrepublik. Die seit 2002 in allen Bundesländern veröffentlichten Pläne und Programme haben eine lange Vorgeschichte, ohne deren Kenntnis der aktuelle Stand der Fachdiskussion sich nicht erschließt. In Kap. 3: „Historische Kontexte – Bildungskonzepte und Bildungspläne in der DDR und in der Bundesrepublik“ wird zunächst die Vorgeschichte der Frühkindlichen Bildung in beiden deutschen Staaten erörtert. Hieran schließt die Darstellung der jeweils besonderen Entwicklung von Bildungsvorstellungen für Kinder bis zum Eintritt in die Schule in der DDR und in der Bundesrepublik an. Auf dieser Grundlage werden die bis heute erkennbaren Disparitäten in den frühkindlichen und vorschulischen Bildungskulturen der östlichen und der westlichen Bundesländer verständlich, die sich auf spezifische Modernisierungsvorsprünge und Modernisierungsrückstände in beiden deutschen Staaten zurückführen lassen. Das Kap. 4: „Bildungspläne und Bildungsprogramme in der Bundesrepublik seit 2000“ informiert über die Entstehungsbedingungen sowie über Gemeinsamkeiten und Unterschiede der einzelnen Bildungspläne und Bildungsprogramme, die heute in der Bundesrepublik in allen

Bundesländern in Kraft getreten sind. Außerdem erfolgt in diesem Kapitel die kritische Sichtung der Pläne und Programme entlang der Frage, wie die Literacy-Erziehung Berücksichtigung gefunden hat. Die Beantwortung dieser Frage informiert nicht nur über konzeptionelle Differenzen, sondern auch über qualitative Unterschiede im bundesweiten Vergleich. Im Kap. 5: „Verzeichnis der Bildungspläne und Bildungsprogramme der Bundesländer“ sind die grundlegenden bibliographischen Angaben enthalten; außerdem einige Hinweise auf begleitende Materialien, die in einzelnen Bundesländern bislang herausgegeben wurden. Der Studienbrief schließt mit einem Literaturverzeichnis, in dem einschlägige Grundlagenwerke zur Früh- bzw. Elementarpädagogik Berücksichtigung gefunden haben. Die in diesem Studienbrief enthaltenen Grundwissensbestände sollen es der Leserin/dem Leser ermöglichen, die aktuellen Diskurse um Bildungsvorstellungen für Kinder aus historischer wie aus systematischer Perspektive sachkundig und kritisch zu verfolgen.

### **3. Historische Kontexte – Bildungskonzepte und Bildungspläne in der DDR und in der Bundesrepublik**

#### **3.1 Die gemeinsame Vorgeschichte**

In der Alltagstheorie ebenso wie im Familienbild einiger konservativer Sozial- und Bildungspolitiker hält sich bis heute hartnäckig die Vorstellung, dass Kinder in früheren Jahrhunderten im Verband der Großfamilie von verschiedenen Generationen erzogen worden seien. Erst im Zuge der Industrialisierung im 19. Jahrhundert sei die Großfamilie als Instanz der Kindererziehung verschwunden. Mit der Industrialisierung hätte sich der Verbund von Familienangehörigen unterschiedlicher Generationen unter einem Dach aufgelöst, der bis dahin all diejenigen Aufgaben bewältigt hätte, die in der Arbeitsteilung moderner Gesellschaften von spezialisierten Institutionen zu leisten sind: die Vermittlung beruflichen Wissens, Krankenpflege, Alten- und Kinderbetreuung und vieles andere mehr.

Gegen dieses sozialromantische Bild der Großfamilie sprechen zunächst die bekannten Fakten der europäischen Bevölkerungsentwicklung: Krankheiten, Naturkatastrophen, Kriege und Hungersnöte führten zu einer vergleichsweise niedrigen Lebenserwartung. Dies traf nicht nur auf sozial benachteiligte Bevölkerungsgruppen zu, sondern durchaus auch auf „europäische Herr-

scherfamilien“, die im 16. Jahrhundert eine Lebenserwartung bei Geburt von 34 Jahren“ hatten; „im 17. Jahrhundert waren es 30,9 und im 18. Jahrhundert 37,1 Jahre“ (Livi Bacci 1999, 79). In den „begünstigten europäischen Ländern“ stieg in der Gesamtbevölkerung „die Lebenserwartung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts auf 40 Jahre“ (a. a. O., 83). Nur einem kleinen Bevölkerungsanteil war es noch im 19. Jahrhundert vergönnt, das Alter von Großeltern zu erreichen; einem noch kleineren Teil, die Enkel über die Kindheit hinaus aufwachsen zu sehen. Die Zahl der Generationen, die sich an der Erziehung von Kindern beteiligen konnten, war also überschaubar. Zweifel an der Großfamilie als Erziehungsinstanz werden auch aus einem anderen Grund laut. „Die Dauer der Kindheit“, so Philippe Ariès „war auf das zarteste Kindesalter beschränkt ...; das Kind wurde also, kaum dass es sich physisch zurechtfinden konnte, übergangslos zu den Erwachsenen gezählt“ (Ariès 1994, 46). Die historische Großfamilie, die drei oder vier Generationen umfasste und die die Kindererziehung selbstverständlich leistete, muss also als ein Mythos angesehen werden: zum einen, weil die Mitglieder eines Familienverbundes eine bedeutend geringere Lebenserwartung hatten als heute; zum anderen, weil die Wertschätzung der Kindheit als Lebensabschnitt mit eigenen Entwicklungsaufgaben erst in den modernen Gesellschaften des 20. Jahrhunderts zu einem übergreifenden Konsens wurde.

Darüber hinaus ist in den letzten Jahrhunderten keineswegs von einer schleichenden „Reduktion gesamtfamilialer Betreuungspotentiale“ (Reyer 2006, 60) auszugehen. Nicht erst im Kontext der Industrialisierung, sondern schon vorher konnte die angemessene Betreuung von Kindern erwerbstätiger Eltern nicht innerhalb der Familie geleistet werden, denn: „Ebenso wenig wie die Kinderarbeit war die Erwerbsarbeit von Frauen, insbesondere auf dem Land, etwas neues ... Kleine Kinder wurden häufig zu Hause eingesperrt ... was zu Unfällen führen konnte, oder sie wurden von ihren älteren Geschwistern beaufsichtigt, die deswegen nicht zur Schule gingen“ (ebd.). Auch Maria Montessoris „Casa dei Bambini“ war im Jahr 1906 gegründet worden, weil es die Besitzer von Mietwohnhäusern störte, dass die Kinder, „wenn ihre Eltern zur Arbeit gingen“, ihre „Erfindungsgabe für so viele kleine vandalistische Handlungen ein(setzten), wie ihnen nur einfielen“; weshalb sie schließlich „alle an einem Ort zu sammeln und dort den ganzen Tag zu beschäftigen“ seien (Kramer 2004, 135). Montessori erhielt den Auftrag, eine entsprechende Betreuungsmöglichkeit zu entwickeln.

Die hier beschriebene Situation traf auf den Großteil der Bevölkerung zu; jedoch nicht auf die gesellschaftliche Elite. Für gutsituierte bürgerliche Familien galt, dass „die frühe Kindheit ungeteilt in die Privatsphäre der Familie gehöre“; weshalb die „öffentliche Veranstaltung der Kleinkindererziehung wie auch die Erwerbstätigkeit von Müttern“ aus bürgerlicher Perspektive „als etwas sehr Unnatürliches und Künstliches“ wirkte (Reyer 2006, 61). Nicht, um die Erwerbstätigkeit von Frauen explizit zu unterstützen, sondern weil sie sich für die Mehrheit der Bevölkerung als unabdingbar erwies, entstanden in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts „bürgerliche Vereine“, die „sich sozialen Aufgaben, insbesondere auch der Armenpflege“ widmeten (Aden-Grossmann 2002, 24). In diesem Kontext erfolgte die Eröffnung von Strickschulen, Kleinkinderschulen, Kinderbewahranstalten und ähnlich benannten Einrichtungen zur Beaufsichtigung der Kinder berufstätiger Mütter. Im Verlauf des 19. Jahrhunderts etablierten sich insgesamt drei große Trägergruppen kindlicher Betreuungsangebote, die sich nicht nur mit Blick auf den Bildungsauftrag, sondern auch hinsichtlich der religiösen bzw. weltanschaulichen Orientierung deutlich voneinander unterschieden:

1. „die ‚christlichen Kleinkinderschulen‘ auf evangelischer Seite“,
2. „die ‚Kleinkinderbewahr-Anstalten‘ auf katholischer Seite“ sowie
3. „die ‚Kinder-Gärten‘ der Fröbel-Bewegung“ (Reyer 2006, 95).

Das Selbstverständnis der Einrichtungen in konfessioneller Trägerschaft war auf den Status als „Nothilfe“-Einrichtung hin ausgerichtet: Kleinkinderschulen und Kleinkinderbewahr-Anstalten sollten vorübergehende Einrichtungen sein, deren Existenzberechtigung zu dem Zeitpunkt endete, zu dem die Berufstätigkeit der Frau nicht mehr erforderlich sei und die Kindererziehung durch die Mutter im häuslichen Umfeld geleistet werden könnte. Die einschlägigen Einrichtungen wurden deshalb als Ergänzungsangebot zur Erziehung in der Familie mit familienähnlichem Charakter angesehen. Aus diesem Grund sollte es „allen Bezugspersonen der Kinderbewahranstalten beispielsweise eine ‚ernste Sorge‘ sein, dass ... in diesen Ersatzeinrichtungen der Familienerziehung neben den sonstigen Bedingungen gedeihlicher Erziehung auch Religiosität ... herrsche, jene Art und jener Geist der religiös-sittlichen Erziehung, den wir von der Familie, zumal von der christlichen Mutter erwarten““ (Krieg 1987, 169).



Von dem hier beschriebenen Selbstverständnis wichen die auf der Pädagogik Friedrich Fröbels (1782–1852; vgl. Heiland 1987) begründeten „Kindergärten“, die sich in der Minderheit befanden, deutlich ab. Fröbel hatte Materialien („Spielgaben“) und Spiele explizit für junge Kinder entwickelt. Er wies eindrücklich auf die Bedeutung des Spiels sowie auf die Bedeutung der Selbsttätigkeit für die kindliche Entwicklung hin und regte die Nutzung seines pädagogischen Konzepts in Einrichtungen an, die sich auf die Bedürfnisse von Kindern spezialisierten. Die von ihm entwickelten pädagogischen Materialien und Spiele hatte er jedoch ursprünglich für den häuslichen Gebrauch in der Familie vorgesehen; deshalb trägt sein heute wohl bekanntestes Buch den Namen „Mutter- und Koselieder“. Die von Fröbel entwickelten pädagogischen Ideen, institutionellen Lösungen und didaktischen Materialien können insgesamt als ein frühes und sorgfältig ausdifferenziertes Programm kindlicher Bildung angesehen werden.

Schließlich regte Fröbel selbst „die Gründung von Elternvereinen an, die die Initiatoren und Träger der ersten Kindergärten wurden“ (Aden-Grossmann 2002, 39). Die von Fröbel und seinen Nachfolgern ins Leben gerufenen Institutionen zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen trugen entscheidend zur Professionalisierung des Berufes und zur dauerhaften Etablierung des Kindergartens bei. Nicht die Berufstätigkeit der Mütter und die daraus folgende Notwendigkeit der Kinderbetreuung, sondern der Wunsch, „‘alle Kinder der Gemeinde, welche das vorschulpflichtige Alter haben, 4–5 Stunden täglich zu versammeln, ihren Thätigkeitstrieb zu beleben, den freundlichen Verkehr untereinander zu vermitteln und sie für das Wahre, Schöne und Gute zu gewinnen‘“, war von vorrangigem Interesse, so „der Gründer und Direktor des 1857 in Gotha errichteten Kindergärtnerinnen-Seminars, August Köhler“ (Reyer 2006, 97). Der Kindergarten bestand im Verständnis der Fröbelianer also keineswegs als eine Notlösung, sondern als eine ausbaufähige Bildungsinstitution, die prinzipiell allen Kindern aus den unterschiedlichsten sozialen Milieus offenstehen sollte. Zugleich war für den Kindergarten die religiöse Erziehung kein Kern pädagogischer Arbeit, denn Fröbel vertrat „wie auch seine Lehrer Rousseau und Pestalozzi ... die Auffassung, dass Kinder von Natur aus gut seien“ (Taylor Allen 1996, 24); die religiöse Unterweisung im Kindergarten war somit entbehrlich.

Bis in das 20. Jahrhundert hinein blieben Kindergärten in der Tradition Fröbels selten (in der Mitte des 19. Jahrhunderts wurden sie aus politischen Gründen sogar für ein knappes Jahrzehnt verboten). Die überwiegende An-

zahl der Einrichtungen für Kinder im Vorschulalter befand sich in konfessioneller Trägerschaft. Für die Institutionalisierung und Professionalisierung Frühkindlicher Bildung waren jedoch die Kindergärten, Seminare zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen, die Fröbelvereine sowie der 1873 gegründete „Deutsche Fröbel-Verband“ insgesamt außerordentlich bedeutsam. So korrespondierte der von den Fröbelianern vertretene Bildungsanspruch für alle Kinder mit der Forderung der Frauenbewegung, Berufsfelder für Mädchen und junge Frauen aus bürgerlichen Familien zu erschließen, wofür der Beruf der Kindergärtnerin geradezu prädestiniert war. Sollte sich der Kindergarten als Bildungsinstitution für alle Kinder durchsetzen, erschloss sich hier nicht nur in quantitativer, sondern auch in qualitativer Hinsicht ein weit aus umfangreicheres Berufsfeld als in der Perspektive der konfessionellen Träger, die Kindereinrichtungen lediglich als Nothilfeeinrichtungen im Ausnahmefall ansahen (vgl. a. a O., 22).

Waren die ersten „Betreuungs- und Erziehungseinrichtungen für Kinder ... in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts ... parallel zum Ausbau des Volksschulwesens entstanden“, so entwickelten sich beide Institutionen – Kinderbetreuungseinrichtungen und Schulen – auch weiterhin getrennt voneinander (vgl. Reyer 2006, 47). Zwar hatte es schon Mitte des 19. Jahrhunderts Bestrebungen gegeben, die Einrichtungen für Kinder im vorschulischen Alter in das Bildungssystem zu integrieren. So wurde „bei einer Lehrerversammlung, die 1848 im thüringischen Rudolstadt stattfand, ... an die Frankfurter Nationalversammlung ... eine Petition gerichtet, den Fröbelschen Kindergarten in das zukünftige nationale Schulsystem zu integrieren“ (a.a.O., 54).

Mehr als 70 Jahre später, im Kontext der Neuordnung des Bildungssystems der Weimarer Republik, wurden abermals Forderungen nach Verankerung des Kindergartens im Bildungsbereich laut. Doch im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) von 1922 erfolgte die Zuordnung des Kindergartens zum Kinder- und Jugendhilfebereich und die Übertragung seiner Beaufsichtigung an die neu geschaffenen Jugendämter. Die Betreuung von Kindern in spezialisierten Institutionen entwickelte sich zu einem „Eigenwert“ (Reyer 2006, 18) neben der Erziehung in der Familie. Und während sich „die Fröbelschen Kindergärten familienfürsorgerischen Fragen öffneten“, begannen die „konfessionellen Anstalten“ damit, „ihre Defizite auf dem Gebiet der Frühpädagogik durch Orientierung an der Fröbelschen Spielpädagogik“ abzutragen (ebd.). In der Weimarer Republik differenzierte sich nicht nur die Trägerlandschaft, sondern auch das Spektrum der pädagogischen Ansätze



weiter aus. Reformpädagogische Kindereinrichtungen wie Montessori-Kinderhäuser und Waldorf-Kindergärten etablierten sich. Neben den esoterisch inspirierten Vorstellungen Steiners über das erste „Jahrsiebt“ des Kindes (vgl. Lippert 2001, 88 ff.) existierte mit dem pädagogischen Konzept Montessoris (vorbereitete Umgebung, didaktische Materialien, pädagogisch reflektierte Vorstellungen über die Rolle von Kindern und Erwachsenen bei kindlichen Lernprozessen) schon in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts ein umfassender und stringenter pädagogischer Handlungsansatz für die Bildung von Kindern (vgl. Montessori 2007).

Diese strukturellen und pädagogisch-konzeptionellen Ausdifferenzierungen aus der Zeit der Weimarer Republik unterlagen nach 1933 weitgehend der „Gleichschaltung“. Reformpädagogische Einrichtungen wurden geschlossen. Die konfessionellen Träger bewältigten in den zwölf Jahren des Nationalsozialismus, wie es Reyer konstatiert, einen Weg „von der Anpassungsbereitschaft über Enttäuschung zum Widerstand“ (Reyer 2006, 169). Zugleich blieb der Status des Kindergartens unverändert: „Wie die konfessionellen Träger sahen die Nationalsozialisten im Kindergarten eine Hilfseinrichtung für die Familie; eine Verallgemeinerung des Kindergartenbesuchs für alle Kinder wurde nicht verfolgt“ (a. a. O., 173).

In der Zeit vom Ende des Zweiten Weltkrieges bis zur Wiedervereinigung im Jahr 1990, also über einen Zeitraum von viereinhalb Jahrzehnten, bildeten sich in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik sehr unterschiedliche Strukturen und pädagogische Orientierungen der Frühkindlichen Bildung heraus. Die divergenten Entwicklungen in beiden deutschen Staaten stellen die Reflexionsfolie für die gegenwärtige Diskussion um Bildungspläne für Kinder bis 6 bzw. für Kinder bis 10 Jahre dar und verdienen aus diesem Grund eine vertiefende Betrachtung.

Zusammenfassend kann konstatiert werden: Die Definition eines eigenen Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsauftrags für den Kindergarten, die prinzipielle Offenheit für unterschiedliche pädagogische Konzepte sowie die Trägervielfalt für die Institutionen der kindlichen Bildung in der Gegenwart haben historische Ursachen. Der normative Bezugspunkt für vorschulische Bildung in Deutschland war nicht die Schule, sondern die Familie. Eine mögliche Nähe zur Schule oder konkrete Bildungsabsichten in Vorbereitung auf die Schule widersprachen dem weithin anerkannten „Notlösungscharakter“ der Kinderbewahr-Anstalten und der Kleinkinderschulen und blieben

unerwünscht. Weil die Betreuung von Kindern im vorschulischen Alter nicht primär als vom Staat zu lösende Aufgabe bestand, etablierten sich zahlreiche freie bzw. private Träger mit je eigenen konzeptionellen Orientierungen. Diese historischen Entwicklungslinien wirken bis heute auf die Struktur und auf das pädagogische Selbstverständnis der Institutionen Frühkindlicher Bildung nach.

### **3.2    Bildungskonzepte und Bildungspläne in der Sowjetischen Besatzungszone/in der DDR**

#### **3.2.1    Strukturelle und rechtliche Rahmenbedingungen frühkindlicher und vorschulischer Bildung**

Schon unmittelbar nach Kriegsende, im Frühsommer 1945, nahmen die ersten Kindergärten in der Sowjetischen Besatzungszone ihre Arbeit wieder auf. Ein Jahr später, im Sommer 1946, trat hier das „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ in Kraft. In diesem Gesetz „wurde der Kindergarten in Deutschland, zum ersten Mal in seiner Geschichte, als unterste Stufe einem allgemeinen Bildungssystem zugeordnet“ (Reyer 2006, 183). Im §3 (Aufbau und Gliederung der demokratischen Einheitsschule) dieses Gesetzes hieß es eingangs: „Die demokratische Einheitsschule umfasst die gesamte Erziehung vom Kindergarten bis zur Hochschule“; als „Vorstufe“ kommt dem Kindergarten die „Aufgabe (zu), die Kinder zur Schulreife zu führen“ (Marquard 1978, 519). Mit der Eingliederung des Kindergartens in das Bildungssystem im Jahr 1946 endete in den Ländern der Sowjetischen Besatzungszone die Trägervielfalt und damit auch die weltanschauliche und pädagogische Pluralität, die sich im Bereich der Kinderbetreuung seit dem 19. Jahrhundert herausgebildet hatte.

Da die 1949 gegründete Deutsche Demokratische Republik zentralistisch verfasst war, besaßen auch alle bildungspolitischen Entscheidungen zentralistischen Charakter. Die für die föderal verfasste Bundesrepublik typische „Länderhoheit“ in Bezug auf das Bildungssystem war in der DDR unbekannt. 1952 erfolgte hier die territoriale Neuordnung der Verwaltungsstruktur, die bis dahin aus fünf Ländern bestanden hatte (Brandenburg, Sachsen, Thüringen, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg) und von nun an 14 Bezirke vorsah, die sich wiederum in einzelne Kreise gliederten (vgl. Lehmann 1995). Die Verwaltung und die Fachaufsicht der Kinderkrippen und Kindergärten

oblag den einschlägigen Abteilungen („Volksbildung“; „Gesundheit und Soziales“) bei den Räten der Kreise bzw. bei den Räten der Bezirke der DDR.

Mit der Eingliederung des Kindergartens in das Bildungssystem erfolgte seine Zuordnung zum „Ministerium für Volksbildung“. Das erste Papier, in dem Bildungsvorstellungen für den Kindergarten in der DDR umfassend ausformuliert wurden, erschien bereits 1952 (vgl. Kap. 3). Kinderkrippen blieben, auch wenn sie seit 1965 (mit Inkrafttreten des „Gesetzes über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“) nominell dem Bildungsbereich zugehörten, dem Ministerium für Gesundheitswesen unterstellt. Für die Kinderkrippen traten erste ausdifferenzierte Bildungsvorstellungen erst Ende der 1960-er Jahre, und somit 15 Jahre nach den ersten Bildungsvorstellungen für den Kindergarten, in Kraft (vgl. Weber 1996, 198). Bildungsprogramme und Rechtsverordnungen für beide Institutionen kindlicher Bildung erhielten landesweite Gültigkeit; ihre Einhaltung wurde von Fachberaterinnen vor Ort überprüft. Auch die Ausbildung der Krippenerzieherinnen und der Kindergärtnerinnen erfolgte landesweit nach einheitlichen Vorgaben. Eine dreijährige Fachschulausbildung für Kindergärtnerinnen existierte seit 1953, für Krippenerzieherinnen seit 1971.

Die sozial- und bildungspolitische Doppelfunktion von Kinderkrippe und Kindergarten (Ermöglichung von Erwerbsarbeit für Mütter und Bildung für die Kinder) war bereits im 19. Jahrhundert in den Kinder-Gärten der Fröbelbewegung strukturell angelegt; sie hatte auch in der DDR Bestand. In der 1949 beschlossenen Verfassung der DDR hieß es in Artikel 7, der die „Gleichberechtigung von Mann und Frau“ fest schrieb: „Durch Gesetze der Republik werden Einrichtungen geschaffen, die es gewährleisten, dass die Frau ihre Aufgabe als Bürgerin und Schaffende mit ihren Pflichten als Frau und Mutter vereinbaren kann“ (Grotewohl zit. nach Barow-Bernstorff 1977, 431). Entsprechend hieß es in dem 1965 verabschiedenden „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“: „Die Kindergärten ... nehmen Kinder ... besonders von berufstätigen und studierenden Müttern auf“ (Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem, zit. nach Hammer Schmidt/Rückert 1981, 24). Die Doppelfunktion von Kinderkrippe und Kindergarten – einerseits die Erwerbstätigkeit von Frauen zu sichern; andererseits Bildung und Betreuung von Kindern zu ermöglichen – hatte in der DDR bis 1989 Bestand. Sie ist nicht systemimmanent, sondern in modernen Gesellschaften systemübergreifend relevant, wie an den aktuellen Diskussi-

onen um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie in der Diskussion um die Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder von 0 bis 6 Jahre zu erkennen ist.

### **3.2.2 Bildungspläne und Bildungsprogramme für den Kindergarten**

Unmittelbar nach dem Krieg erfolgte in der sowjetischen Besatzungszone die Anknüpfung an die „Traditionen des Fröbelschen Kindergartens ... , wie sie bis 1933 in Deutschland lebendig waren“; hierzu gehörte „die Planung täglicher Beschäftigungen nach dem ‚Monatsgegenstand‘ oder dem Wochenthema“ (Barow-Bernstorff 1977, 430). Diese Planungsstruktur blieb bis 1989 verbindlich. Der Bezug zum pädagogischen Konzept des Fröbelschen Kindergartens war jedoch, insbesondere in den späten Jahrzehnten der DDR, eher rhetorischer denn faktischer Natur. So fanden sich in den Kindergärten zahlreiche Fröbel-Materialien (die Bausteine der „Gaben“, Flechtblätter u. ä.); ohne jedoch, dass die pädagogische Intention Fröbels oder auch seine Position als „Vorläufer“ der Reformpädagogik den Kindergärtnerinnen in besonderer Weise geläufig gewesen wäre. In den ersten Jahren nach Kriegsende konnten sich vereinzelt noch reformpädagogische Ansätze behaupten, die aber im Zuge der Vereinheitlichung und auch der „Sowjetisierung“ des Bildungssystems von der Bildfläche verschwanden.

Spätestens mit dem Beschluss des SED-Politbüros von 1952, „die Jugend zu allseitig entwickelten Persönlichkeiten zu erziehen, die fähig und bereit sind, den Sozialismus aufzubauen und die Errungenschaften der Werktätigen bis zum Äußersten zu verteidigen“ (a. a O., 437), traten eine „Pädagogik vom Kind aus“ und die damit verbundene Akzeptanz der Individualität kindlicher Bildungs- und Entwicklungsprozesse in den Hintergrund. Das nun offiziell bevorzugte Bildungsverständnis ließ die differenzierte Wahrnehmung individueller Besonderheiten nicht mehr als opportun erscheinen.

Dem von der Gesellschaft, nicht vom Kind aus formulierten Bildungsanspruch von Kinderkrippe und Kindergarten entsprach ein bestimmtes „Bild vom Kind“: Kinder benötigten die Anleitung durch kompetente Erwachsene um zu aktiven, pflichtbewussten, rational handelnden, am gesellschaftlich Notwendigen orientierte Persönlichkeiten heranwachsen zu können. Das hier beschriebene Bild vom Kind kritisierte der Berliner Entwicklungspsychologe Hans-Dieter Schmidt bereits 1982 öffentlich und musste in Folge dessen auch politisch motivierte Einschränkungen seiner beruflichen Tätigkeit als Professor hinnehmen (vgl. Schmidt 1982, 1997). Dieses von Schmidt kriti-



sierte Bild vom Kind, das den Erziehungskonzeptionen der DDR-Pädagogik zugrunde lag, wies insbesondere die folgenden Aspekte auf:

- Betonung des Umweltbezuges (vor reflexivem Selbstbezug),
- Betonung der engagierten Aktivität (vor Muße und Innehalten),
- Betonung der produktiven Leistung (vor spielerischem Tätigsein),
- Betonung der Rationalität (vor emotionaler Gestimmtheit),
- Bevorzugung von Solidarität (vor der Vereinzelung) sowie
- Wertschätzung der Pflicht (mehr als Neigung) (vgl. Schmidt 1996, 29).

Mit dem offiziellen „Defizitbild“ vom Kind (als „unvollständiger Erwachsener“) korrespondierte das Bild der Erzieherin: Sie hatte als leitende und führende Erwachsene zu handeln, die die Aktivitäten der Kinder plante und strukturierte. Bildung und Erziehung wurden als Prozesse aufgefasst, in denen Kinder eher als Objekte der Erziehungsabsichten, weniger als Subjekte ihrer eigenen Entwicklung agieren sollten.

Das hier beschriebene Erziehungsverständnis fand seit dem Beginn der 1950er-Jahre in die programmatischen Dokumente für die Arbeit in Kindergärten Eingang. Im Jahr 1952 erschien zunächst ein Papier mit dem Titel „Ziele und Aufgaben der vorschulischen Erziehung“ als verbindliche Arbeitsgrundlage für alle Kindergärten des Landes. Diesem Papier folgte 1961 ein „Bildungs- und Erziehungsplan für den Kindergarten“, der in den kommenden zwei Jahrzehnten mehrere Auflagen erlebte (vgl. Ministerium für Volksbildung 1967, Ministerium für Volksbildung 1979). In überarbeiteter Fassung erschien der Plan letztmalig im Jahr 1985 mit dem Titel „Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten“ (vgl. Ministerrat der DDR/Ministerium für Volksbildung 1985). Das Programm enthielt zwei Abschnitte. Ein erster Abschnitt fasste knapp die „Hauptaufgaben der Bildung und Erziehung im Kindergarten“ zusammen. Ein zweiter, sehr umfassender Abschnitt enthielt die Bildungs- und Erziehungsziele sowie pädagogische Angebote für die drei normativ festgelegten Altersgruppen im Kindergarten („Jüngere Gruppe“, „Mittlere Gruppe“, „Ältere Gruppe“). Für jede der hier genannten Altersgruppen erfolgte die Darstellung der Bildungsziele und Bildungsinhalte nach Sachgebieten geordnet. Diese Sachgebiete weisen von ihrem Zuschnitt her Ähnlichkeit mit den „Bildungsbereichen“ auf, wie sie auch in den heute gültigen Bildungsprogrammen enthalten sind. Das



„Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten“ war, wie schon sein Vorläufer, der „Bildungs- und Erziehungsplan für den Kindergarten“, in die folgenden „Sachgebiete“ gegliedert:

- Muttersprache,
- Turnen,
- Bekanntmachen mit dem gesellschaftlichen Leben,
- Bekanntmachen mit der Kinderliteratur,
- Bekanntmachen mit der Natur,
- Bekanntmachen mit Mengen – Vergleichen von Längen, Breiten und Höhen,
- Malen, Zeichnen, Formen, Bauen und Basteln sowie
- Musik

(vgl. Ministerrat der DDR/Ministerium für Volksbildung 1985).

Die in den Sachgebieten aufgelisteten Bildungsinhalte bezogen sich auf Wissensbestände, die für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren als interessant und kognitiv angemessen eingeschätzt wurden. Sie enthielten, wie Diskowski mit einer zeitlichen Distanz von zweieinhalb Jahrzehnten feststellte, „sehr reichhaltige und wertvolle Anregungen für die pädagogische Arbeit“ (Diskowski 2008, 54). Diese Bildungsinhalte stellten die Grundlage für die Quartals- und Wochenpläne sowie für die Themen der täglichen „Beschäftigungen“ dar. In den 1970er- und 1980-er Jahren erschienen zahlreiche Fachbücher und methodische Handreichungen als Hilfestellung für Kindergärtnerinnen bei der Vorbereitung der Beschäftigungen und weiterer pädagogischer Angebote. Beispielhaft seien hier die Bände „Spaß und Spiel“ (Borde-Klein u. a. 1980), „Die Natur erlebt und beobachtet mit Vorschulkindern“ (Arndt u. a. 1983), „Sieben Blumensträüße“ (Tiede 1983) sowie „Spiele im Freien“ (Singer 1989) genannt, die auch in der Bundesrepublik bei interessierten Erzieherinnen Beachtung fanden. Ausgewählte Monographien zur Bildungsarbeit in den Kindergärten der DDR erschienen auch als Lizenzausgabe in der Bundesrepublik. Zu den Rezeptionsbedingungen sei exemplarisch aus dem Vorwort der Verlagsredaktion des Klett-Verlages zu dem Standardwerk „Muttersprache im Kindergarten“ (Brumme 1970) zitiert: „Die Autorin hat mit über 30 Kollegen aus Leipzig ein vorbildliches Unterrichtswerk geschaffen. Manche Ausführungen und Beispiele lassen sich – bedingt durch die unterschiedliche Gesellschaftsordnung – nicht ohne weite-

res auf unsere Verhältnisse übertragen. Wir meinen aber, dass das Werk dennoch ungekürzt hier in der Bundesrepublik erscheinen sollte, um die Auseinandersetzung mit der Sprachbildung im Vorschulbereich mit konkreten Vorschlägen zu unterstützen. Dem kritischen Leser wird es nicht schwerfallen, für seine Erziehungs- und Bildungsarbeit die entsprechenden Beispiele umzusetzen“ (Klett-Verlagsredaktion in: Brumme 1970, 13).

Die pädagogische Grundorientierung des „Programms für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten“ musste jedoch schon seit dem Beginn der 1980er-Jahre auch in der DDR als nicht mehr zeitgemäß bezeichnet werden. Denn Bildung wurde, wie bereits beschrieben, als vom Erwachsenen geplanter und strukturierter Prozess angesehen. Die Vorstellung, dass Bildung als Selbstbildung, als vom Kind ausgehende Aktivität aufgefasst werden könnte, war im Bildungsverständnis des Programms nicht enthalten. Deshalb fanden beispielsweise solche entwicklungspsychologischen Positionen, die die subjektiven Anteile von Bildung betonten und die auch in der DDR-Psychologie zunehmend an Bedeutung gewannen (vgl. Schmidt/Richter 1980, Schmidt/Schneeweiß 1985), in den regierungsamtlichen Bildungsvorstellungen keine Berücksichtigung.

Neben den o. g. Sachgebieten des Bildungsprogramms wurden für die Jüngere, Mittlere und Ältere Gruppe außerdem Bildungsziele und Bildungsinhalte für die Alltagsbereiche im Kindergarten formuliert. Hierbei handelte es sich um folgende Bereiche:

- Gestaltung des Tagesablaufes (Tagesbeginn, Vormittagsgestaltung, Nachmittagsgestaltung, Tagesausklang),
- Spiel (Rollenspiel, Didaktische Spiele, Bewegungsspiele, Handpuppenspiel, Spiel mit Bausteinen und Naturmaterial),
- Arbeit (Selbstbedienung, in der Garderobe, im Gruppenraum und im Waschraum, im Haus und auf dem Spielplatz, im Garten, in der Naturecke),
- Beschäftigung,
- Körperpflege,
- Mahlzeiten,
- Mittagsschlaf,
- Spaziergang sowie
- Feste und Feiern

(vgl. Ministerrat der DDR/Ministerium für Volksbildung 1985).

In diesen Alltagsbereichen des Kindergartens sollten Kinder klar bestimmte Fähigkeiten und Verhaltensweisen erwerben. Bei der Lektüre der Bildungsziele für die hier genannten Alltagsbereiche fällt übrigens die deutliche Betonung klassischer Primärtugenden (Fleiß, Ordnung und ggf. auch Unterordnung, Rücksichtnahme usw.) auf.

Die im „Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten“ insgesamt sehr differenziert und kleinschrittig entfalteten Bildungsziele und Bildungsinhalte wurden von den Kindergärtnerinnen bis 1989 nicht nur als hilfreiche Gliederung gesehen, sondern zum Teil auch als starr festgelegter Rahmen, in den sich die konkreten Gegebenheiten vor Ort, die Bildungsbedürfnisse der Kinder und die Interessen der Kindergärtnerinnen nur bedingt einpassen ließen. In den Jahren von 1990 bis 2002, in denen die Kindergärtnerinnen in den neuen Bundesländern ohne ein vergleichbares Bildungsprogramm arbeiten mussten und deshalb mit Blick auf ihren professionellen pädagogischen Auftrag eine starke Verunsicherung empfanden, konnten die vormals einengenden Vorgaben dann eher positiv erinnert werden.

Neben dem offenkundigen institutionellen Modernisierungsvorsprung (Ausbau der Versorgungsangebote für Kinder bis 6 Jahre und Veröffentlichung von Bildungsprogrammen) kindlicher Bildung ist zugleich nachdrücklich auf eine Besonderheit des Bildungsprogramms für den DDR-Kindergarten hinzuweisen, die als pädagogischer Modernisierungsrückstand bezeichnet werden muss. Ihm lag nämlich die Vorstellung einer „pädagogischen Einbahnstraße“ vom Erwachsenen zum Kind zugrunde: Die Erzieherin „vermittelt“ den Kindern Erfahrungen und Vorstellungen; sie „entwickelt“ den Stolz der Kinder. Eine mögliche Eigentätigkeit des Kindes fand hier keine pädagogisch positive Berücksichtigung. Denn die Inhalte der Erfahrungen und Vorstellungen sowie der Bezugspunkt der erwünschten stolzen Haltung waren vorgeschrieben. Das Kind hatte sich für diejenigen Dinge zu interessieren, die ihm von der Erzieherin nahegebracht wurden. Behauptet wurde mithin die Übereinstimmung der Bildungsziele mit den Interessen der Kinder und der Erzieherin.

Die auf diese Weise angelegte „pädagogische Einbahnstraße“ war offen für Ideologisierungen. In den o. g. Alltagsbereichen und Sachgebieten (z.B. „Bekanntmachen mit dem gesellschaftlichen Leben“) des „Programms für die Bildungs- und Erziehungsarbeit für den Kindergarten“ ließ sich eine ideologische Überfrachtung von Bildungsinhalten unschwer erkennen. So hieß es für die Jüngere Gruppe: „Den Kindern sind Vorstellungen über die

Tätigkeiten 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 bereits gedient haben, ist zu entwickeln“ (Ministerrat der DDR/Ministerium für Volksbildung 1985, 51). Die hier beabsichtigte Indoktrination von Kindern musste schon wegen der mangelnden „Anschlussfähigkeit“ solcher Bildungsinhalte an das kognitive Vermögen und insbesondere an die Abstraktionsfähigkeit von jüngeren Vorschulkindern ins Leere laufen. Eine vergleichbare Ideologisierung der Bildungsziele lässt sich übrigens im „Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen“ von 1986 nicht nachweisen. Hier hat die Einsicht in die kognitiven Entwicklungsbesonderheiten der 1- bis 3-jährigen Kinder offenbar davor geschützt, ähnlich absurde Zielstellungen wie das o. g. zu entwickeln (vgl. Ministerium für Gesundheitswesen 1986).

Wie Kindergärtnerinnen mit solchen Bildungszielen umgegangen sind, ist in verschiedenen empirischen Studien in den vergangenen zwei 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 berichtet: „Im Bildungs- und Erziehungsplan war 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“ (Krug/Pelzer 1995, 122).

Das o. g. Zitat verweist darauf, dass die kritische Sichtung der Bildungsprogramme für den DDR-Kindergarten nicht ohne Differenzierungen auskommt. Erforderlich ist insbesondere eine Unterscheidung zwischen der "Papierform“, also den im Plan festgeschriebenen Bildungsvorstellungen/Bildungszielen und der tatsächlich stattgefundenen Erziehungspraxis in den DDR-Kindergärten. Hans-Dieter Schmidt gab mit Blick auf diese ideologischen Überfrachtungen zu bedenken: „Es wäre ein fundamentaler Irrtum anzunehmen, die Erziehungsrealität in der DDR sei ausschließlich durch die ... offiziellen ... Indoktrinationen determiniert worden. Persönlichkeitsstruktur, Erleben und Verhalten der Heranwachsenden waren primär durch inoffi-

zielle 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“ (Schmidt 1996, 41).

### **3.2.3 Rezeption nach 1989**

Zu Beginn der 1990-er Jahre war aus Richtung der „alten“ Bundesländer zu vernehmen, die frühkindliche und vorschulische Bildung in den Krippen und Kindergärten der DDR sei in erster Linie menschenfeindlich und manipulierend gewesen. So erschien die „Ost-Kindheit als trübe, düstere Phase des Beginns einer autoritär gesteuerten Entwicklungsfrustration“ und die „Persönlichkeitsdeformation als Massenerscheinung“, wobei „Partei, Stasi und Kinderkrippe gleichsam in einem Atemzug genannt“ wurden (Schmidt 1992, 149). Nicht nur die in Teilen wenig differenzierte Rezeption der pädagogischen Praxis und der Bildungspläne durch Experten aus den alten Bundesländern, hauptsächlich die konkreten Veränderungen infrastruktureller und tarifpolitischer Art führten nach der Wiedervereinigung für die in den Kindereinrichtungen beschäftigten Erzieherinnen zu erheblichen Verunsicherungen: „Die traditionellen berufsständischen Unterschiede zwischen Kindergärtnerin und Grundschullehrerin waren in der DDR erheblich eingeebnet, weil die Zugangsvoraussetzungen zur Ausbildung als Unterstufenlehrerin (für die ersten vier Schuljahre) gleich waren. Aus der Perspektive der Erzieherin kam die Umstellung auf westdeutsche Verhältnisse einer Dequalifizierung gleich ..., weil ihre Ausbildung gering geschätzt wurde, und ... weil die Ausbildung zur Grundschullehrerin ... nun an Pädagogischen Hochschulen oder Universitäten stattfand“ (Reyer 2006, 189). Die in der DDR etablierte Ausbildung der Krippenerzieherin (eine dreijährige Fachschulausbildung an Medizinischen Fachschulen) und die ebenfalls dreijährige Ausbildung der Kindergärtnerinnen (an Pädagogischen Fachschulen für Kindergärtnerinnen) erfuhren nach der Wiedervereinigung nicht die gleiche akademische Aufwertung wie die Ausbildung der Grundschullehrerinnen. Auf die Arbeit in Krippe oder Kindergarten bereitete nun keine – auf 0–3 bzw. 3–6 Jahre alte Kinder – spezialisierte Ausbildung mehr vor, sondern eine „Breitbandausbildung“ für Erzieher oder Ausbildungsgänge wie der zur „Kinderpflegerin“. Zum Erleben der von Reyser konkret beschriebenen „Dequalifizierung“ trug außerdem bei, dass Kindergärten nach der Wiedervereinigung nicht mehr dem Bildungssystem, sondern der Kinder- und Jugendhilfe zuge-



ordnet wurden. In dem gesamten Jahrzehnt von 1990 bis 2000 gab es zudem in keinem der neuen Bundesländer bildungspolitische oder erziehungswissenschaftliche Bemühungen, das „Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten“ von 1985 durch einen neuen Orientierungsrahmen zu ersetzen. Der rasante Geburtenrückgang sowie die anhaltende Abwanderung junger Menschen in die alten Bundesländer seit 1989 bewirkten die Schließung zahlreicher Kindereinrichtungen und den Abriss von Zweckgebäuden, die erst wenige Jahrzehnte zuvor für Krippen und Kindergärten errichtet worden waren.

Dass der Kindergarten nun seit Bekanntwerden der ersten PISA-Ergebnisse im Jahr 2001 explizit als Bildungseinrichtung aufgewertet werden soll, erscheint aus diesen Gründen als Forderung lediglich aus rein westdeutscher Perspektive besonders aktuell, in der ausgeblendet ist, was in der Sowjetischen Besatzungszone bzw. in der DDR bereits strukturell realisiert war. Die Schwierigkeiten einer ausgewogenen Rezeption von Bildungskonzeptionen und Bildungsplänen der DDR-Pädagogik für die Früh- und Vorschulpädagogik hat der Entwicklungspsychologe Hans-Dieter Schmidt beschrieben, indem er Annette von Droste-Hülshoff – mit einem Verweis auf einen völlig anderen historischen Zusammenhang, aber gleichwohl außerordentlich zutreffend – wie folgt zitiert: „Es ist schwer, jene Zeit unparteiisch ins Auge zu fassen; sie ist seit ihrem Verschwinden entweder hochmütig getadelt oder albern gelobt worden, da den, der sie erlebte, zu viel teure Erinnerungen blenden und der Spätgeborene sie nicht begreift“ (Schmidt 1996, 15).

Zusammenfassend kann festgestellt werden: In der DDR existierten seit 1952 in basaler; seit 1961 dann in sehr ausdifferenzierter Form Bildungsvorstellungen für Kinder im Alter zwischen 3 und 6 Jahren. Der Bildungsplan (ab 1985 das Bildungsprogramm) schrieb landesweit fest, welche Bildungsangebote für Kinder in diesem Alter verbindlich vorzuhalten waren. Weil in den alten Bundesländern erst nach dem „PISA-Schock“ im Jahr 2001 die ersten umfassenden Bildungspläne für den Elementarbereich vorgelegt wurden, kann hier von einem institutionellen Modernisierungsvorsprung gesprochen werden, der sich auch auf die Ausstattung der neuen Bundesländer mit Betreuungsangeboten für Kinder bis zum Eintritt in die Schule beziehen lässt. Zugleich muss jedoch hinsichtlich der Bildungsvorstellungen, die im „Bildungs- und Erziehungsplan für den Kindergarten“ und ab 1985 im „Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten“ enthalten

waren, ein pädagogischer Modernisierungsrückstand konstatiert werden: Kinder fanden eher als „Objekte“ der Erziehungsabsichten Erwachsener und weniger als Subjekte ihrer eigenen Entwicklung Berücksichtigung. Deshalb wurde den Erwachsenen eine leitende, führende Rolle im Erziehungsgeschehen zugeschrieben. Dieses Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern unterstellte implizit eine Interessenübereinstimmung zwischen den Bildungsbedürfnissen von Kindern und den pädagogischen Intentionen der Erwachsenen. An dem hier beschriebenen Bild vom Kind gab es bereits Anfang der 1980er-Jahre Kritik aus entwicklungspsychologischer Perspektive. Nach 1989 gerieten die Bildungspläne bzw. das Bildungsprogramm besonders wegen der Ideologisierung von Bildungszielen und Bildungsinhalten in die Kritik. Diese Ideologisierungen wirken heute, unter grundlegend anderen gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen, außerordentlich befremdlich. Bei der Rezeption dieser ideologiebezogenen Bildungsinhalte ist jedoch in der Retrospektive sorgfältig zwischen der „Papierform“ und der realen Erziehungspraxis zu differenzieren.

### **3.3    Bildungskonzepte und Bildungspläne in den Westlichen Besatzungszonen und in der Bundesrepublik**

#### **3.3.1    Rückbesinnung auf die Weimarer Republik**

Auch in den Westlichen Besatzungszonen und in der Bundesrepublik wurde mit Blick auf die Kindergärten zunächst der Entwicklungsstand der Weimarer Republik aufgegriffen. Dies bedeutete, dass die „konfessionellen Träger ... die Nothilfe-Tradition fort(setzten) und das Bildungsmotiv zweitrangig blieb“ (Reyer 2006, 195). Die Kinderbetreuung blieb folglich in grundsätzlicher Weise von schulischer Bildung abgegrenzt: „Im Gegensatz zur Schule ... sollte im Kindergarten nicht die Erreichung irgendeines Ziels, die Erfüllung eines Stoffplans verlangt werden. Nach dem Selbstverständnis des Kindergartens „war es nicht seine Aufgabe, Inhalte zu vermitteln, sondern vielmehr die grundlegenden Fähigkeiten und Verhaltensweisen zu fördern“; wobei „der Eigenwert des Spiels“ besonders interessierte (Grossmann 1974, 84). Die Angebote im Kindergarten unterlagen strikter Reglementierung. Der Tageslauf, die Mahlzeiten, das Spiel, Beschäftigungen und Spaziergänge fanden jeweils in der ganzen Gruppe statt. Struktur und Inhalte der Angebote blieben stark an der Kindergartenpädagogik Fröbels ausgerichtet: Spielen,

Basteln, Feste und Feiern sowie Naturerfahrungen im Jahresverlauf bildeten grundlegende Orientierungspunkte. Dass sich einzelne Kinder in Kleingruppen zusammenfanden oder sich Kinder auch allein nach ihren Interessen und ihrem Zeitempfinden betätigten, war nicht vorgesehen: „Selbst das gemeinsame Austreten ist in den Ablauf eingeplant“ (a. a. O., 86). Das im Kindergarten der 1950er- und 1960er-Jahre vertretene Erziehungskonzept bewirkte, dass die „Spontaneität des Kindes eingeschränkt“ wurde; es war auf „äußerliche Anpassung und Disziplinierung ausgerichtet ..., Gewöhnungen an bestimmte Verhaltensweisen“ waren gefordert; „nicht aber selbständige Problemlösungsversuche“ (Aden-Grossmann 2002, 124).

### **3.3.2 Kompensatorische Erziehung, Vorklassen und Schulkindergärten**

Von den bildungsreformerischen Initiativen, die sich seit dem „Sputnikschock“ im Jahr 1958 und in der Folge insbesondere nach der Veröffentlichung des Bandes „Die deutsche Bildungskatastrophe“ von Georg Picht im Jahr 1964 in Gang kamen, blieb der Kindergarten zunächst unberührt. Die Diskussion um die „Ausschöpfung der Begabungsreserven“ kreiste zunächst eher um die Erhöhung der Abiturquote sowie um die Ausweitung und die Verbesserung der Ausbildung an Hochschulen und Universitäten.

Außerhalb der Bundesrepublik kamen jedoch bereits in den späten 1950er- und frühen 1960er-Jahren Entwicklungen in Gang, die die Profilierung des Kindergartens zu einer Bildungseinrichtung unterstützten und die unter dem Begriff „kompensatorische Erziehung“ bekannt wurden. In den USA interessierten sich schon in den 20-er Jahren des vergangenen Jahrhunderts Psychologen und Soziologen für die Lebensbedingungen von Kleinkindern. Dreißig Jahre später kam es, ebenfalls in den USA, zu einer „Verbreitung und Differenzierung von Sozialisationsforschung in vieler Hinsicht: Ein breites Spektrum des Erziehungsverhaltens und der Eltern-Kind-Beziehungen“ sowie die „Auswirkungen der Sozialstruktur auf die Sozialisationsprozesse“ wurden seit den 50-er Jahren erforscht (vgl. Hradil 1987, 105). Erste praktische Konsequenzen folgten Ende der 1950er-Jahre: Die „kompensatorische Erziehung“ wurde nun „planmäßig als Mittel“ genutzt, „um die unheilvollen Wirkungen aufzufangen, die Armut für das Aufwachsen von Kindern hat“ (Bronfenbrenner 1982, 17). 1965 begann das berühmte Head-Start-Programm, an dem schon im ersten Jahr hunderttausende Kinder teilnahmen. Es umfasste Vorschulbildung, Gesundheitspflege sowie die Versorgung mit

Mahlzeiten. Neben klar strukturierten Programmen zur sprachlichen und zur kognitiven Förderung umfasste das Angebot auch eher offene Vorschulprogramme. Außer der Förderung in Institutionen etablierten sich Unterstützungsmodelle für das häusliche Umfeld.

In der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre erschienen in der Bundesrepublik die ersten Veröffentlichungen zur kompensatorischen Erziehung. Zu diesem Zeitpunkt gelangte auch die in den USA konzipierte „kompensatorische“ Kinder-Fernsehsendung „Sesamstraße“ hierzulande in die Wohnzimmer. Hieran schloss sich die Publikation zahlreicher Arbeitsmappen für Kinder an, die die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten und der Intelligenz unterstützen sollten. Diese Mappen enthielten „farbige Bildblätter“ mit „vielseitig und leicht zu erlernenden Einsatzmöglichkeiten“, die eine „unendliche Vielfalt der ... verbindbaren Spiele und Übungen“ eröffnete, weshalb sie „zu einer begierig aufgenommenen Hilfe für Spielstuben, Kindergärten, Stützkurse und ähnliche Einrichtungen“ gerieten (Iben 1973, 292). Zu besonderer Bekanntheit gelangten die „Arbeitsmappen zum Sprachtraining und zur Intelligenzförderung“ (Schüttler-Janikulla/Quart 1968) sowie die Materialien „Begabung, Sprache und Emanzipation“ (Schüttler-Janikulla/Weber 1972).

Zwar führte die differenzierte Kritik aus der Erziehungswissenschaft (vgl. Paschen/Roeder 1971) und aus der Entwicklungspsychologie (vgl. Rauh 1973) an den Programmen kompensatorischer Erziehung zu einer deutlich realistischeren Erwartungshaltung gegenüber den Effekten dieser Programme. Aber das allgemeine Interesse an kompensatorischer Erziehung hatte den Kindergarten seit der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre in die öffentliche Wahrnehmung rücken lassen. „Damit jedes Individuum, auch das Kind der Unterschicht, optimal gefördert wird, muss institutionalisierte Erziehung bereits im Vorschulalter einsetzen“, stellte Baumgartner fest (Baumgartner 1972, 25).

Obwohl die grundsätzlichen Unterschiede zwischen Kindergarten und Grundschule weiterhin bestanden, begann „die Gruppe der 5- bis 6-jährigen Kinder innerhalb des Kindergartens“ eine „Sonderstellung“ einzunehmen. Diese Gruppe sollte mit dem „Wandel zum Schulkind“ auch „von der Spielhaltung zur Arbeitshaltung“ gelangen (Aden-Grossmann 2002, 123). Neben besonderen Vorschulgruppen in den Kindergärten entstanden in der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre auch Schulkindergärten bzw. Vorklassen an Grundschulen. Aufgabe der pädagogischen Arbeit dieser Einrichtungen war es,



entwicklungsverzögerten und vom Schulbesuch zurückgestellten Kindern die Gelegenheit zu bieten, ihre „Defizite“ innerhalb eines Jahres auszugleichen. Die Zahl der Kinder, die Schulkindergärten bzw. Vorklassen besuchten, blieb vergleichsweise gering; „im Jahr 1970 konnten in Hessen nur 36% der zurückgestellten Kinder eines Aufnahmejahrgangs in Schulkindergärten gefördert werden“ (a. a. O., 127).

Für die Profilierung der Kindergärten zu Bildungseinrichtungen müssen die Schulkindergärten bzw. Vorklassen an Grundschulen trotzdem als bedeutsam angesehen werden. Denn diese speziellen Institutionen zeichneten sich durch explizit formulierte Bildungsvorstellungen für Kinder aus. So beispielsweise in Berlin, wo 1969 ein „Vorläufiger Rahmenplan für die Vorklasse“ entstand, der in redigierter Form 1973 erschien (vgl. Senator für Schulwesen Berlin 1973). Dieser Rahmenplan enthielt die Beschreibung von „Verfahrensweisen“ – also Formen pädagogischen Handelns, die von der bis dahin üblichen Gruppenzentriertheit der herkömmlichen Kindergartenarbeit abwichen. Weil „in der Vorklasse ... auf die individuellen Bedürfnisse jedes Kindes Rücksicht genommen“ werden müsse, seien „Individualisierung und Differenzierung“ erforderlich; beispielsweise dadurch, dass „neben dem Spiel in der Gruppe und dem Partnerspiel ... auch die Beschäftigung des auf sich gestellten Kindes mit dem Material ermöglicht werden“ (a. a. O., 6 f.). Im Rahmenplan war nicht explizit von Bildung, sondern von Lernen die Rede; dieser Lernbegriff schloss jedoch auch ein, was gegenwärtig unter „kindlichen Bildungsprozessen“ zu subsumieren ist.

Der Rahmenplan enthielt die Beschreibung von Lernzielen, Lerninhalten und Lernmaterialien nach Lernbereichen geordnet. Diese Lernbereiche wiesen in ihrer Struktur und auch in ihrer Bezeichnung Ähnlichkeit zu den Sachgebieten des damals gültigen „Bildungs- und Erziehungsplans für den Kindergarten“ in der DDR auf (siehe unten stehende Tabelle):

| <b>Vorläufiger Rahmenplan für die Vorklasse in Berlin/West (vgl. Senator für Schulwesen Berlin 1973)</b> | <b>Bildungs- und Erziehungsplan für den Kindergarten in der DDR (vgl. Ministerium für Volksbildung 1967)</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Hören und Sprechen                                                                                       | Muttersprache                                                                                                |
|                                                                                                          | Kinderliteratur                                                                                              |
| Bewegung                                                                                                 | Turnen                                                                                                       |
| Sachbegegnung/<br>Sozialverhalten                                                                        | Bekanntmachen mit dem gesellschaftlichen Leben                                                               |
|                                                                                                          | Bekanntmachen mit der Natur                                                                                  |
| Einführung in mathematische Grundproble-                                                                 | Bekanntmachen mit Mengen-Vergleichen                                                                         |



|                              |                                               |
|------------------------------|-----------------------------------------------|
| me                           | von Längen, Breiten und Höhen                 |
| Bildnerisches Tun            | Malen, Zeichnen und Formen, Bauen und Basteln |
| Musikalisch-rhythmisches Tun | Musik                                         |

Ein Vergleich der pädagogisch-didaktischen Hinweise zu den Lernbereichen im „Vorläufigen Rahmenplan für die Vorklasse“ (Berlin/West) mit den pädagogisch-didaktischen Hinweisen zu den Sachgebieten im „Bildungs- und Erziehungsplan für den Kindergarten/Ältere Gruppe“ (DDR) führt zu der Feststellung, dass das zuletzt genannte Papier wesentlich ausdifferenzierter formuliert war; ansonsten jedoch wiesen beide Papiere viele inhaltliche Gemeinsamkeiten auf.

Anfang der 1970er-Jahre erfolgte in weiteren Bundesländern im Rahmen von Modellversuchen zur Vorschulerziehung (insbesondere für Kinder im letzten Kindergartenjahr vor der Einschulung) die Erarbeitung konkreter Bildungsvorstellungen. Diese Modellversuche umfassten jeweils auch ein Curriculum, das in bestimmte Lernbereiche untergliedert war. In einem Stuttgarter Modellversuch, der „vier Modellklassen an Grundschulen für Fünfjährige“ einbezog (vgl. Gebauer u. a. 1971, 62), waren Bildungsinhalte für die folgenden Arbeitsbereiche ausdifferenziert: Spiel, Spracherziehung, Kognitive Förderung, Umweltbegegnung, Musikerziehung, Bewegungserziehung, Bildnerisches Gestalten, Religiöse Erziehung. In einem Hamburger Modellversuch wurde zwischen „allgemeinen“ und „spezifischen Lern- und Aktivitätsfeldern“ unterschieden. Die allgemeinen Lern- und Aktivitätsfelder umfassten 1. Leben in sozialen Bezügen, 2. Gesprächsförderung, 3. Spielen; während die speziellen Lern- und Aktivitätsfelder die folgenden Lernbereiche umfassten: 1. Natur und Sachwelt, 2. Mathematik, 3. Musik, 4. Ästhetische Erziehung, 5. Sport (vgl. Grossmann 1974, 152). Die Ähnlichkeiten der hier genannten Arbeitsbereiche bzw. Lernfelder mit den in der oben stehenden Tabelle genannten Lernbereichen bzw. Sachgebieten sind unübersehbar. Außerdem fällt auf, dass die Mehrzahl der Bezeichnungen für die genannten Bereiche große Ähnlichkeiten mit dem Zuschnitt sowie mit der Bezeichnung von Schulfächern in der Grundschule hatten.

Dies lässt sich als Indiz dafür interpretieren, dass sich in den 1960er- und 1970er-Jahren ein Wandel im Selbstverständnis des Kindergartens abzeichnen begann: Galt er vormals als eine „sozialfürsorgerische Einrichtung“ und „nicht als eine pädagogische Institution mit eigenem Bildungs- und Erziehungsauftrag“ (a. a. O., 105), so profilierte er sich nun, zumindest in den

Einrichtungen, die an Modellprojekten teilnahmen, zu einer explizit pädagogischen Institution. Der Prozess der Pädagogisierung und der zunehmenden erziehungswissenschaftlichen und entwicklungspsychologischen Reflexion ist beispielsweise in der Dokumentation der Modellversuche für das Vorschulalter in Baden-Württemberg (Gebauer u. a. 1971) überzeugend dargestellt. Zugleich erschienen umfangreiche Dokumentationen von Beispielen guter Praxis: mit vielen Fotos und pädagogisch-didaktischen Kommentaren, um exemplarisch zu verdeutlichen, wie eine gute Vorschulerziehung gestaltet werden kann (Hoenisch u. a. 1969; Dübbers u. a. 1978). In den 1970er-Jahren setzte auch die vertiefte Rezeption der DDR-Vorschulpädagogik in der Bundesrepublik ein (vgl. Baumgartner/Günther 1973).

Die Bedeutung der Modelle kompensatorischer Erziehung des Auslands für vorschulpädagogische Innovationen in der Bundesrepublik ging allmählich zurück. Auch bei den in der Bundesrepublik mit vorschulischen Modellprojekten gesammelten Erfahrungen zeichnete sich Kritik an den praktischen Handlungsansätzen der kompensatorischen Erziehung ab. Befürchtet wurde unter anderem, „dass in naher Zukunft zwei oder drei Millionen Kinder dieses Landes, proletarische und bürgerliche Kinder gleichermaßen, sich in Kindergärten und Vorschulklassen versammeln und, an runden Tischen sitzend, mit zunehmend zahmer Kreativität sich mit der vierundzwanzigsten Version der logischen Blöcke herumschlagen, den Unterschied zwischen drei Pappeln und einer Eiche angeben, die Vokabeln der eigenen Sprache pauken und farbige Plättchen auf ihr Glockenspiel kleben, um nach dem Motto ‚liebe liebe Sonne komm ein bisschen runter‘ die Regeln klassischer Harmonielehre zu verinnerlichen“ (Zimmer 1973, 7). Die von Zimmer an gleicher Stelle ausgesprochene Warnung „Es droht eine falsche Vorschulerziehung. Es droht eine Erziehung im alten Stil an neuen Inhalten“ markierte die Unverzichtbarkeit der konzeptionellen Weiterentwicklung in der Vorschulpädagogik der Bundesrepublik (a.a.O, 7).

### **3.3.3 Die Entwicklung von Curricula und die Etablierung alternativer Kindergärten**

Im Kontext der o. g., vorschulischen Modellprojekte setzte sich die Überzeugung durch, dass es „erforderlich (ist), ein Curriculum zu entwerfen“, wenn im Kindergarten ... zielgerichtete Lernprozesse in Gang gesetzt werden sollen“ (Grossmann 1974, 123). Seit Beginn der 1970er-Jahre entstand eine Diskussion darum, welche Lernerfahrungen Kinder im Vorschulalter

benötigen (vgl. Geulen 1975, 14): Auf welchem Weg sollten geeignete Lernziele bestimmt werden? Wie lassen sich die ausgewählten Lernziele erziehungswissenschaftlich legitimieren? Welche materiellen, räumlichen und sächlichen Voraussetzungen müssen erfüllt sein, damit Kinder Lernerfahrungen machen können? Und wie unterscheidet sich das vorschulische Lernangebot von dem der Schule? Diese Fragen wurden in den 1970er-Jahren auf die Gruppe der Vorschulkinder, also auf die Kinder im letzten Kindergartenjahr vor dem Eintritt in die Schule fokussiert; noch nicht auf die Früh- bzw. Elementarpädagogik insgesamt. Hauptsächlich mit Blick auf die Gruppe der Fünfjährigen entstanden unterschiedliche curriculare Ansätze, die Aden-Grossmann wie folgt in insgesamt vier Gruppen ordnet:

1. der „funktionsorientierte Ansatz“, der seinen Schwerpunkt „in der Verbesserung einzelner psychischer Funktionen“ (wie zum Beispiel Kognition, Wahrnehmung, Sprachfähigkeit usw.) hat,
2. der „wissenschafts- oder disziplinentorientierte Ansatz“, der seinen Schwerpunkt „in der Einführung in bestimmte wissenschaftliche Disziplinen oder unterrichtliche Bereiche“ hat (wie zum Beispiel Natur, Mathematik, Musik, Bewegung und Sport, Bildnerisches Gestalten usw.),
3. der „situationsorientierte Ansatz“, der seinen Schwerpunkt „im Auffinden und Bearbeiten bestimmter Lebenssituationen des Kindes“ (wie zum Beispiel durch die Erkundung der Arbeitswelt der Eltern, des Gemeinwesens im Heimatort usw.) hat sowie
4. der „sozialisationsorientierte Ansatz“, der seinen Schwerpunkt in der „Orientierung an allgemeinen Aufgaben der Sozialisation, wie sie von der Sozialisationsforschung aufgezeigt wurden“, hat (vgl. Aden-Grossmann 2002, 187).

Die in der DDR von 1952 bis 1976 entstandenen Bildungspläne und das Bildungsprogramm von 1985 lassen sich eindeutig dem „wissenschafts- bzw. disziplinentorientierten Ansatz“ zuordnen. Elemente der anderen drei Ansätze waren in der pädagogischen Alltagspraxis der DDR-Kindergärten bedeutungslos. In der Bundesrepublik dagegen gewann der „situationsorientierte Ansatz/Situationsansatz“ erhebliche Bedeutung. Er „will nicht Funktionen schulen, sondern die Kinder auf die Bewältigung von Lebenssituationen vorbereiten“ (Reyer 2006, 198f.). Als Lern- und Bildungsanlässe ließen sich typische Situationen nutzen, die in der Lebensumwelt von Kindern ent-

halten sind; in denen sie sich bewähren und in denen sie zu sinnvollen und kreativen Problemlösungen gelangen. Als typische Lebenssituationen wurden beispielsweise die folgenden angesehen: „ – ich bin abends allein zu Hause, – ich habe mich im Kaufhaus oder in der Stadt verlaufen, – ich habe einen Bruder oder eine Schwester bekommen, – die Eltern sind umgezogen – ich komme in eine neue Kinder-Gruppe, – ich bin krank: ich komme ins Krankenhaus, – ich komme in die Schule, – Wochenende, – Einschlafrituale, – Fernsehen“ (Hemmer 1975, 77). Mit seinem Bezug zu den alltäglichen Lebenswelten und den Alltagssituationen und Alltagsproblemen von Vorschulkindern stellte sich der Situationsansatz (vgl. auch Zimmer 1972) als ein explizit „sozialpädagogischer Denkansatz“ dar (Reyer 2006, 199). Das Problem der Anknüpfung an Begriffe wie „Lebenswelt“ und „Alltag“, so Reyner an gleicher Stelle, besteht darin, dass „diese Begriffe eher für ein Leitbilddenken stehen, das wenig über Ziele noch Methoden in einer wissenschaftlich reflektierten Weise Auskunft gibt“ (ebd.). Für Reyner lassen sich die Veränderungen im Bereich der Vorschulerziehung seit den 1970er-Jahren wie folgt zusammenfassen: „Am ergiebigsten wirkte sich das Reformklima im Bereich der Konzeptions- und curricularen Entwicklung aus. Die erfolgreichste, aber bis heute umstrittenste Konzeption ist der sog. Situationsansatz“ (a. a. O., 198).

Trotz – oder wegen – dieser erziehungswissenschaftlichen Unbestimmtheit konnte sich der Situationsansatz in den Kindergärten der Bundesrepublik durchsetzen, und zwar über die unterschiedlichsten Träger und über die unterschiedlichsten Konzepte hinweg. Darüber hinaus hat er nach 1989 auch in den neuen Bundesländern breite Beachtung gefunden. Hier war nach dem politischen Umbruch und in den institutionellen und pädagogischen Veränderungsprozessen große Unsicherheit darüber entstanden, als wie tragfähig sich der wissenschafts- oder disziplinentorientierte Ansatz des „Bildungsprogramms für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten“ künftighin erweisen würde. Die grundsätzliche Verunsicherung über das Bildungs- und Erziehungskonzept der DDR-Kindergartenpädagogik führte, auch im Kontext der ideologischen Überfrachtung des „Bildungsprogramms“, bei einem Teil der in den Kindergärten tätigen Erzieherinnen zu einer abrupten Abkehr von diesem Ansatz und zu einer Hinwendung zu offenen Ansätzen. Hier erwies sich der Situationsansatz als besonders anschlussfähig.

Seit den späten 1960er-Jahren hat die konzeptionelle Vielfalt im Bereich der Früh- und Elementarerziehung in der Bundesrepublik beständig zugenom-



men. Im Kontext der Studentenunruhen entstanden – bevorzugt in den Universitätsstädten der Bundesrepublik – antiautoritäre Kinderläden. Die Legitimation der unkonventionellen pädagogischen Arbeit dieser Einrichtungen speiste sich aus marxistischen und psychoanalytischen Ansätzen (vgl. Aden-Grossmann 2002, 132). Neben Kindergärten, die sich auf der Grundlage der „klassischen Reformpädagogiken“ von Montessori und Steiner (vgl. Patzlaff/Saßmannshausen 2005, Kardel u. a. 2006) profilierten, etablierten sich zunehmend auch Kindergärten mit einer konzeptionellen Ausrichtung entlang „neuer Reformpädagogiken“ wie zum Beispiel der Reggio-Pädagogik (vgl. Lingenauber 2004; Krieg 2004; Krieg/Krieg 2009). In den vergangenen zwei Jahrzehnten sind weitere Ansätze wie z.B. Waldkindergärten, Kneipp-Kindergärten, ökologisch bzw. vegetarisch ausgerichtete Einrichtungen und Kindergärten mit besonderen Schwerpunkten (Frühenglisch, künstlerische Bildung, mathematisch-technische Schwerpunkte, interkulturelle, integrative bzw. inklusive Akzentuierung usw.) hinzugekommen. Der pädagogischen Alltagspraxis in diesen Einrichtungen, die in den vergangenen Jahrzehnten entstanden, lag in der Regel kein ausbuchstabiertes Bildungsprogramm zugrunde, sondern eher eine allgemein gehaltene Einrichtungskonzeption, die den pädagogischen Grundkonsens nach innen und nach außen transparent werden ließ. Die einzelnen der oben genannten Schwerpunkte sind nicht bestimmten Trägern zuzuordnen, sondern sie werden Träger übergreifend gewählt, so dass eine außerordentlich reiche, ja unübersichtliche Landschaft im Bereich der Früh- und Elementarpädagogik entstanden ist. Mit Blick auf die bislang geschätzte Vielfalt von Trägern und ihren jeweiligen pädagogischen Konzepten wird in den letzten Jahren jedoch zunehmend eine „Verabschiedung von der Beliebigkeit, die wir Buntheit nennen“, gefordert (Diskowski 2004, 60).

### **3.3.4 Institutionelle und professionelle Entwicklungen**

Während sich mit der Etablierung wissenschaftlicher Modellprojekte und der Ausdifferenzierung pädagogischer Konzeptionen seit den 1970er-Jahren eine Profilierung des Kindergartens als originär pädagogische Institution allmählich herauskristallisierte, änderte sich am gesellschaftlichen Status des Kindergartens nichts grundsätzlich. Zwar hatte der Kindergarten im „Strukturplan für das deutsche Bildungswesen“ 1970 auf dem Papier als Elementarstufe Eingang in das Bildungssystem gefunden, aber hierdurch wurde ihm nur „nominell der Status einer Bildungseinrichtung eingeräumt; bildungspo-



litisch und von der rechtlichen Zuordnung her ist er aber bis heute eine Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe geblieben“ (Reyer 2006, 181 f.).

Kann den Bildungsplänen bzw. dem Bildungsprogramm des DDR-Kindergartens ein pädagogischer Modernisierungsrückstand im Erziehungsverständnis bei gleichzeitigem infrastrukturellen Modernisierungsvorsprung bescheinigt werden, so galt für die Bundesrepublik das Gegenteil: Ein Modernisierungsvorsprung in den pädagogischen Konzepten und zugleich ein infrastruktureller Modernisierungsrückstand beim Ausbau der Betreuungsangebote, im Fehlen übergreifender Bildungspläne sowie bei der pädagogischen Qualifikation des Personals. „Im Jahr 1965“, so Reyher, als „die DDR einen Versorgungsgrad von 56,6% aufzuweisen hatte, besuchten in der BRD 28 von 100 Kindern einen Kindergarten. Bis 1970 wuchs der Versorgungsgrad nur auf 32,9% an“ (a. a. O., 195). Der historisch bedingte Nachholbedarf beim Ausbau der Betreuungsangebote nicht nur im Vorschulbereich, sondern auch für Kinder unterhalb des dritten Lebensjahres besteht in den alten Bundesländern fort. Honig listet auf, dass „am 31.12.1998 in den alten Bundesländern für 86,6 Prozent, in den neuen Bundesländern für 111,8 Prozent der 3- bis unter 6,5-Jährigen (Kindergarten)Plätze zur Verfügung standen“, während „die Versorgungsquote“ bei den 0–3-Jährigen „2,8 Prozent ... in den alten“ und „36,3 Prozent ... in den neuen Bundesländern“ betrug (Honig 2003, 99). Wenn auch der Ausbau der Betreuungsangebote im letzten Jahrzehnt in den alten Bundesländern Fortschritte gemacht hat, so lässt sich das hier beschriebene Ost-West-Gefälle doch bis heute beobachten. Davon überzeugen auch die empirischen Ergebnisse, die in dem von der Bertelsmann-Stiftung im Jahr 2008 veröffentlichten „Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme“ enthalten sind (vgl.: [www.kinder-frueherfoerdern.de](http://www.kinder-frueherfoerdern.de)). Auch die Ausbildung des pädagogischen Personals für die Institutionen kindlicher Bildung steht in der Diskussion; insbesondere das „Spezifische der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher ...“, dass (sich) schnell mit einem Blick ins europäische Ausland, aber auch mit einem Blick zurück in die DDR erschließt: ... eine sog. Breitband-Ausbildung, d.h. sie soll nicht nur für die Erziehungs- und Bildungsarbeit in einer vorschulischen Einrichtung, sondern für ein breites Spektrum sozialpädagogischer Arbeitsfelder“ qualifizieren (Reyer 2006, 200).

So wie der „Sputnik-Schock“ am Ende der 1950er-Jahre bildungspolitische Auswirkungen auf die Bildungsarbeit mit Vorschulkindern hatte, so bewirkte auch der „PISA-Schock“ ab 2001, dass die Früh- und Elementarpädagogik

wieder in den Fokus der öffentlichen Aufmerksamkeit und des politischen Gestaltungswillens rückte. Gegenwärtig materialisieren sich diese Entwicklungen in drei Bereichen: bei der Entwicklung von Bildungsplänen für Kinder von 0 bis 6 bzw. von 0 bis 10 Jahren in allen Ländern der Bundesrepublik, bei der beginnenden Akademisierung der einschlägigen Berufsgruppen durch neue Studiengänge an Fachhochschulen sowie durch die qualitative Verbesserung der pädagogischen Arbeit in den Institutionen kindlicher Bildung. Die drei hier genannten Entwicklungsbereiche korrespondieren mit einer Verwissenschaftlichung des Nachdenkens über kindliche Bildungsprozesse. Insbesondere die in den vergangenen Jahren veröffentlichten Arbeiten markieren nicht nur eine theoriegeleitete Reflexion kindlicher Bildung (vgl. z.B. Laewen/Andres 2002 a, b) sondern auch die Operationalisierung der Qualität von Bildungsangeboten (vgl. Tietze 1998). „Heute“, so Diskowski „werden Themen diskutiert, die noch vor wenigen Jahren kaum verhandelbar waren, wie z.B. die grundsätzliche Messbarkeit von pädagogischer Qualität, die Berechtigung einer fachlichen Einflussnahme des Staates und das Erfordernis der Überprüfung der Wirkungen pädagogischer Angebote“ (Diskowski 2008, 50).

Welche grundlegenden Veränderungen sich hinsichtlich der Wahrnehmung der Institutionen für Kinder bis 6 Jahre in den letzten drei Jahrzehnten insgesamt vollzogen, lässt sich an den in regelmäßigen Abständen erscheinenden Berichten zum Bildungswesen der Bundesrepublik des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung ablesen. In dem Bericht von 1980 fand der Kindergarten keine Erwähnung (vgl. Projektgruppe Bildungsbericht 1980). In dem vierzehn Jahre später vorgelegten Bericht wurde der Kindergarten auf wenigen Seiten berücksichtigt (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994). Die damals getroffene Prognose, dass sich die „zwischen BRD und DDR“ bestehenden „ausgeprägten Unterschiede ... seit der Vereinigung ... im Sinne einer allmählichen Angleichung an die westdeutschen Verhältnisse einzuebnen scheinen“ stellt sich aus heutiger Perspektive als erfreulich unzutreffend heraus (vgl. a. a. O., 293). In welchem Ausmaß in den alten Bundesländern der institutionelle und in den neuen Bundesländern der pädagogische Modernisierungsrückstand im Bereich der Bildung für Kinder im Alter von 0 bis 6 Jahren bislang aufgeholt wurde, und wie sich die Entwicklung in der Bundesrepublik im Kontext internationaler Tendenzen darstellt, kann schließlich in dem 2008 vorgelegten Bericht des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (vgl. Cortina u. a. 2008) in einem eigenen Kapitel nachgelesen wer-

den (vgl. Roßbach 2008, 283 ff.). An dieser Stelle entscheidet sich der Autor übrigens dafür, dass „der Begriff Kindergarten ... anderen Bezeichnungen (z.B. Kindertagesstätte) vorgezogen (wird), da er in der Tradition von Friedrich Fröbel ... immer schon explizit dem Bildungsgedanken verpflichtet ist“ (a.a.O., 283).

Nicht nur in den einzelnen Bundesländern, auch auf Bundesebene ist Frühkindliche Bildung zu einem virulenten bildungspolitischen Thema geworden. So veröffentlichte das Bundesministerium für Bildung und Forschung in seiner Reihe „Bildungsreform“ den Band „Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung“ (vgl. Fthenakis u. a. 2005). Kindliche Bildung wird hier in einem umfassenden Kontext der Entwicklung von Kompetenzen (insbesondere der lernmethodischen Kompetenz) betrachtet. War der Kompetenzbegriff bis dahin eher ein originärer Begriff der Schule, so erfuhr er hier seine Ausweitung auf den Bereich des Kindergartens. Diese Transformation schulischer Kategorien und die Notwendigkeit der pädagogischen Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule (vgl. z.B.: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 2008) haben dazu geführt, dass der bislang weitgehend unkritisch kommunizierte „eigenständige Bildungsauftrag des Kindergartens“ nun zur Diskussion steht. Gemeint ist hier nicht eine beabsichtigte Verschulung des Kindergartens. „Wenn“ aber, so Reyer „der Kindergarten seinen Platz als unterste Stufe des Bildungssystems einnehmen soll, dann kann sein Bildungsauftrag nur innerhalb dieses Systems definiert sein. Das aber bedeutet, dass die traditionsbedingte Abgrenzung gegenüber der Schule aufgegeben werden muss. Innerhalb des Systems ist aber genug Platz für Eigenständigkeit“ (Reyer 2008, 903).

Zusammenfassend kann resümiert werden: In den 1950er- und 1960er-Jahren knüpfte die Vorschulerziehung in der Bundesrepublik zunächst an die Konzepte der Weimarer Republik an. Die starke Strukturierung der Angebote für die gesamte Kindergruppe bei weitgehendem Verzicht auf individualisierende Angebote für Kleingruppen oder für einzelne Kinder war in dieser Zeit selbstverständlich. Eine stärkere Orientierung an den Bedürfnissen des Kindes setzte Ende der 1960er- und Anfang der 1970er-Jahre mit der Etablierung der kompensatorischen Erziehung und der Eröffnung alternativer Betreuungsangebote ein. Auch die Vorschulgruppen an Kindergärten und die Schulkindergärten an Grundschulen trugen zu einer Ausdifferenzierung der

Sozialformen und der pädagogischen Angebote bei. Mit der Errichtung von Modellprojekten zur vorschulischen Bildung von Fünfjährigen entstanden erziehungswissenschaftlich reflektierte und sorgfältig ausformulierte curriculare Entwürfe. In den vergangenen drei Jahrzehnten hat die konzeptionelle Vielfalt erheblich zugenommen. Spezielle Konzepte und thematische Schwerpunkte für Kindergärten bildeten sich im Rahmen sehr unterschiedlicher Träger heraus. Bis zum Ende der 1990er-Jahre hatte sich ein außerordentlich breites, ja unübersichtliches Spektrum an Einrichtungen entwickelt.

#### **4. Bildungspläne und Bildungsprogramme in der Bundesrepublik seit 2000**

##### **4.1 Erarbeitung, Implementierung, Geltung, Zielstellung und Verbindlichkeit**

Die Veröffentlichung der ersten PISA-Befunde Ende 2001 löste einen Schock aus. Es waren zwei Befunde, die besondere Unruhe verursachten und die in der Öffentlichkeit und in den Medien intensiv diskutiert wurden: 23% aller 15-Jährigen in der Bundesrepublik verfügen über schriftsprachliche Kompetenzen auf den Kompetenzstufen 2, 1 und darunter. Damit beherrscht knapp ein Viertel der Schülerinnen und Schüler in dieser Altersgruppe die Schrift auf einem Niveau, das völlig unzureichend ist, um im Alltag zurecht zu kommen. Außerdem ist in keinem anderen PISA-Teilnehmerland der Zusammenhang zwischen dem Bildungserfolg und der sozialen Herkunft von Schülern so groß wie in Deutschland. Von den negativen Auswirkungen dieses engen Zusammenhangs sind die Schüler aus sozial benachteiligten Familien besonders betroffen. Es gelingt dem deutschen Schulsystem nicht, diesen Schülern Bildungsangebote in einer Weise zu unterbreiten, die sie unabhängig von ihrer sozialen Herkunft beim Erwerb schulischer Bildung erfolgreich werden lässt (vgl. Edelstein 2007, 123 ff.).

Die Publikation erster PISA-Befunde sorgte sofort für eine anhaltende Diskussion nicht nur unter Fachleuten, sondern vielmehr in der breiten Öffentlichkeit. Obwohl in PISA keine empirischen Befunde zur Frühkindlichen Bildung enthalten waren, forderten Arbeitgeberverbände, Gewerkschaften, Parteien und auch Fachwissenschaftlerinnen umgehend die Verbesserung aller Bildungsangebote und damit auch eine Aufwertung und qualitative Verbesserung der Frühkindlichen Bildung. Die Wirkung des „PISA-Schocks“ war ähnlich der Wirkung des



„Sputnik-Schocks“ ein halbes Jahrhundert vorher: Bildung gelangte in den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses und zahlreiche Initiativen zur Verbesserung von Bildungsangeboten folgten. Die Diskussionen finden noch immer in einem besonderen Kontext statt, der sich mit den Kategorien Armut an Kindern und Kinderarmut umreißen lässt. Durch die steigende Zahl von Familien, in denen nur ein Kind aufwächst, und durch die steigende Zahl von Haushalten ohne Kinder schrumpft die Bevölkerung. In den kommenden Jahrzehnten wird es wesentlich mehr ältere und alte Menschen geben als heute – und wesentlich weniger Kinder. Zugleich sind heute mehr Kinder und Jugendliche von Armut betroffen als jemals zuvor in der Geschichte der Bundesrepublik. Gegenwärtig leben ca. 2,5 Millionen Kinder und Jugendliche von Hartz IV (vgl. Klundt 2007, 135)! Beide Prozesse – das Ansteigen der Kinderarmutsquote und die sinkende Geburtenrate – lassen sich in der gesamten Bundesrepublik, besonders deutlich jedoch in den neuen Bundesländern, beobachten (vgl. Sasse 2006). Sozial- und bildungspolitische Anstrengungen, um beiden Entwicklungen entgegenzuwirken, werden häufig in einem Atemzug genannt, so zum Beispiel von Kaufmann, der als „zentrale Reformpostulate“ die Folgenden benennt: „Zum einen geht es darum, die Realisierbarkeit von zwischen Familienorientierung und Berufsorientierung divergierenden Lebensentwürfen junger Frauen zu unterstützen; zum zweiten geht es darum, die Kinderarmut zu bekämpfen und die Bildungsleistungen vor allem im Vor- und Elementarschulalter zu verbessern“ (Kaufmann 2005, 18).

Die Einführung verbindlicher Rahmenvorgaben für die Bildung von Kindern im Alter von 0 bis 6 Jahren erfolgte ab 2002 in den alten und in den neuen Bundesländern gleichermaßen; jedoch in Ost und West mit je spezifischen Voraussetzungen. In den neuen Bundesländern war die Gestaltung des pädagogischen Alltags auf der Grundlage eines Bildungsplans bzw. Bildungsprogramms über vier Jahrzehnte Normalität und auch nach 1989 im professionellen Selbstverständnis von Kindergärtnerinnen noch verankert. Dass die ersten, ab 2002 vorgelegten Bildungspläne für den Elementarbereich in der Fachöffentlichkeit und in den Medien als absolute Novitäten präsentiert wurden, sorgte bei den Kindergärtnerinnen in den neuen Bundesländern für Erstaunen. Ihnen war die Situation der alten Bundesländer fremd, wo „der Staat ... sich zurückzuhalten“ und „die Trägerhoheit zu achten und zu fördern“ hatte; weshalb hier „die Einführung von Bildungsplänen eine neue und mit den Traditionen radikal brechende Entwicklung“ darstellte (Diskowski 2008, 47). In den alten Bundesländern muss als „das wirklich Neue ... der durch die Bildungspläne eingeleitete Abschied von der



Unverbindlichkeit angesehen werden“ (a. a. O., 50). Diese grundsätzlich unterschiedlichen Ausgangslagen in den östlichen und in den westlichen Bundesländern sorgten für Irritationen und Missverständnisse, die bei dem hohen Tempo der gesamtgesellschaftlichen Veränderungen nach 1989 sowie bei der Komplexität der Ereignisse im Kontext der Erarbeitung der Bildungspläne ab 2002 offenbar nicht immer die gebotene und notwendige Berücksichtigung fanden.

In dem erstaunlich kurzen Zeitraum von 2002 bis 2006 entstanden in allen Bundesländern Bildungsvorstellungen für die Frühkindliche Bildung. Schon am Titel der einzelnen Papiere lässt sich erkennen, dass ihr Charakter sich von Bundesland zu Bundesland unterscheidet. Während in Bayern, Hessen, Sachsen und Thüringen jeweils von einem Bildungs- und Erziehungsplan oder von einem Rahmenplan (Mecklenburg-Vorpommern) die Rede ist, existiert in Berlin, in Bremen, im Saarland sowie in Sachsen-Anhalt jeweils ein Bildungsprogramm. In anderen Ländern gibt es einen „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung“ (Baden-Württemberg und Niedersachsen), „Grundsätze der Förderung elementarer Bildung ...“ (Brandenburg), „Bildungsempfehlungen“ (Hamburg), eine „Vereinbarung zu den Grundsätzen über die Bildungsarbeit ...“ (Nordrhein-Westfalen), „Bildungs- und Erziehungsempfehlungen ...“ (Rheinland-Pfalz) beziehungsweise „Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“ (Schleswig-Holstein) (vgl. Kap. 5: Bibliographische Angaben zu den Bildungsplänen und Bildungsprogrammen der Bundesländer). Um die Lesbarkeit des unten folgenden Textes zu gewährleisten, sind die hier genannten unterschiedlichen Begriffe unter der Formulierung „Bildungspläne und Bildungsprogramme“ zusammengefasst.

Die Erarbeitung der Pläne und Programme wurde in fast allen Bundesländern durch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler Kooperation mit Vertretern der pädagogischen Praxis geleistet und gelegentlich auch durch einen Fachbeirat kritisch begleitet. In einigen Bundesländern erfolgte die Erarbeitung des Manuskripts durch Vertreter der Träger in Kooperation mit Pädagogen und Elternvertretern. Nach der Erstellung einer Entwurfsfassung fanden in allen Bundesländern öffentliche Diskussionen und/oder Erprobungsphasen im Zusammenhang mit zahlreichen Informations- und Fortbildungsveranstaltungen statt, bevor jeweils eine endgültige Fassung beschlossen wurde. In der Regel war bzw. ist die Veröffentlichung der Endfassung mit der Einrichtung einer Implementierungsphase verbunden.

In der unten stehenden Tabelle ist als Beispiel die – explizit partizipatorisch angelegte – Genese des „Thüringer Bildungsplans für Kinder bis 10 Jahre“ zu-

sammengefasst (vgl. Börner/Buchholz 2009, 70). Sie verdeutlicht exemplarisch, dass die Erarbeitung eines Bildungsplans nicht „von oben nach unten“, sondern nur in Kooperation mit allen Beteiligten in einem breit angelegten und öffentlichen Verfahren gelingen kann. Da die Verbesserung der Bedingungen für kindliche Bildung ein öffentliches Thema ist, und da die verschiedenen Akteure zum Teil ähnliche, zum Teil auch divergierende Interessen einbringen, muss in der Erarbeitungs- und Erprobungsphase breiter Raum für Aushandlungs- und Verständigungsprozesse vorhanden sein:

| Zeitraum                       | Akteure/Aktivitäten                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|--------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Frühjahr 2005                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Gründung eines Wissenschaftlichen Konsortiums</u> (bestehend aus 6 Thüringer Hochschullehrer/innen und 3 Wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen)</li> <li>- <u>Einberufung eines Fachbeirates</u> (bestehend aus 30 Vertretern der Träger von Institutionen kindlicher Bildung, Vertretern der Fachministerien, von Verbänden und Vereinen, Personen des öffentlichen Lebens)</li> </ul> |
| September 2005 bis Juni 2006   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Erarbeitung der Erprobungsfassung</u> durch das Konsortium</li> <li>- <u>Diskussion</u> des Manuskripts mit dem Beirat</li> <li>- <u>Veröffentlichung</u> der einzelnen Kapitel nach der Diskussion im Beirat auf der Netzseite (<a href="http://www.thueringer-bildungsplan.de">www.thueringer-bildungsplan.de</a>)</li> </ul>                                                        |
| Juli 2006                      | - <u>Verabschiedung der Erprobungsfassung</u> durch den Beirat; <i>Drucklegung</i> der Erprobungsfassung                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| September 2006                 | - <u>Auswahl von 111 Praxispartnern</u> (Krippen, Kindergärten, Grund- und Förderschulen, Tagesmütter, Frühförderstellen, Familien usw.) für die Erprobungsphase                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| November 2006 bis April 2008   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Erprobung</u> des Bildungsplans mit den Praxispartnern (Fachtagungen, Gruppendiskussionen, Fragebogenerhebungen usw.)</li> <li>- Veröffentlichung der Erprobungsergebnisse im Beirat und auf der Netzseite</li> </ul>                                                                                                                                                                  |
| April 2008 bis Juli 2008       | - <u>Erstellung und Verabschiedung der Endfassung</u> in Kooperation mit dem Beirat                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| August 2008                    | - <u>Veröffentlichung und Inkrafttreten</u>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| September 2008 bis August 2010 | - <u>Implementierung</u> durch Multiplikatoren im Rahmen hausinterner Fortbildungen                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

Die Implementierung der Bildungspläne und Bildungsprogramme folgt in jedem Bundesland etwas anderen Prämissen. Immer wird jedoch der Weg des Plans bzw. Programms in die Praxiseinrichtungen durch umfangreiche Fortbildungsphasen und Möglichkeiten zum Erfahrungsaustausch begleitet. Die Bezugspunkte der angebotenen Fortbildungen können verschieden sein, hier ist ein breites Spektrum von hausinternen, lokal oder regional bezoge-

nen bis hin zu zentralen Begleit- und Fortbildungsveranstaltungen zu beobachten. Während in einigen Bundesländern wie in Sachsen der Implementierung ein klar umrissenes Fortbildungscurriculum zugrunde liegt (vgl. Sächsisches Jugendamt 2004), sind zum Beispiel in Hessen speziell qualifizierte Multiplikatoren auf der Grundlage eines ausgearbeiteten Qualifikationsprogramms (vgl. Hessisches Sozialministerium/Hessisches Kultusministerium 2007) tätig. In Thüringen wird die Implementierungsphase ebenfalls von speziell qualifizierten Multiplikatoren gestaltet, die auf der Grundlage von erziehungs- und sozialwissenschaftlichen sowie entwicklungspsychologischen Wissensbeständen, die klar beschrieben sind, hausinterne Fortbildungen durchführen. Einige Bundesländer verknüpfen die Implementierungsphase schließlich mit der Erhebung der pädagogischen Wirksamkeit des Bildungsprogramms.

In vielen Bundesländern war die Erarbeitung und Erprobung der Bildungspläne und Bildungsprogramme mit intensiven Auseinandersetzungen um die generellen Qualifikations- und Fortbildungsmöglichkeiten für Erzieherinnen und Lehrerinnen verbunden. Ein Mangel an einschlägigen Angebotsstrukturen, der auch schon vor der Erarbeitung der Pläne und Programme bestand, zeichnete sich insbesondere in den folgenden Schwerpunktthemen ab: Pädagogisch positive Berücksichtigung von Heterogenität; Verhaltensschwierigkeiten; Bildungsangebote für Kinder aus Migrationsfamilien und aus sozial benachteiligten Familien; Grundlagenwissen zur Literacy-Erziehung; Möglichkeiten der Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule; Verfahren der Lernstanderhebung und Lernförderung, Integration von Kindern mit Behinderungen usw.. In den Fortbildungsveranstaltungen, die mit der Implementierung der Bildungspläne verbunden sind, werden also generelle Qualifikationserfordernisse sichtbar. Diese lassen sich jedoch nicht im Rahmen von Fortbildungen, sondern nur in einer grundlegenden qualitativen Verbesserung der Ausbildung von Erzieherinnen (Akademisierung) leisten. Schließlich führt die öffentliche Diskussion um Bildungspläne und Bildungsprogramme auch dazu, dass sich Politiker, Vertreter von Berufsverbänden und Gewerkschaften für bessere Rahmenbedingungen kindlicher Bildung und für eine deutlich bessere Bezahlung der Erzieherinnen aussprechen. Die Auseinandersetzungen um die Erarbeitung, Erprobung und Implementierung von Bildungsplänen beinhalten somit auch grundlegende Diskussionen um den Stellenwert kindlicher Bildung in der Gesellschaft und um

die Frage, wie dieser Stellenwert finanzpolitische sowie bildungs- und sozialpolitische Berücksichtigung findet.

Auch die Geltung der Bildungsprogramme und Bildungspläne ist sehr unterschiedlich geregelt. Zunächst trifft zu, „dass die Altersgruppe der Kinder im Kindergartenalter die Hauptbezugsgruppe ... darstellt; schon die Tatsache, dass diese Altersgruppe den Hauptteil der Kinder in der Kindertagesbetreuung ausmacht, legt dies nahe. Bemerkenswert ist ... für die westlichen Bundesländer, dass die Bildungsarbeit mit jüngeren Kindern in einigen Bundesländern mitbedacht wird“ (Diskowski 2008, 53). Von einem Geltungsbereich, der seinen Akzent bei den 3- bis 6-Jährigen, also bei den „Kindergartenkindern“ hat und gelegentlich jüngere Kinder von der Geburt an mit einbezieht, weichen einige Bundesländer in unterschiedlicher Weise ab. Der in Rheinland-Pfalz vorgelegte „Orientierungsrahmen“ bezieht sich auf Kinder und Jugendliche im Alter von 0 bis 14 Jahren. Der in Mecklenburg-Vorpommern gültige „Rahmenplan für die zielgerichtete Vorbereitung von Kindern in Kindertageseinrichtungen auf die Schule“ widmet sich ausschließlich dem letzten Jahr vor Eintritt in die Schule. In Hessen und Thüringen sind schließlich Bildungspläne für Kinder im Alter von 0 bis 10 Jahren in Kraft. Für Bildungspläne, die das gesamte erste Lebensjahrzehnt umfassen, sprechen zahlreiche Argumente: eine übergreifende Bildungsvorstellung unterstützt die Konsistenz in der Bildungsbiographie von Kindern und kann Übergänge von der Familie in die Institutionen kindlicher Bildung sowie von hier in die Grundschule erleichtern. Die Eigenthemen von Kindern bleiben schließlich über die institutionellen Grenzen hinweg erhalten, was für die Entwicklung von Institutionen übergreifende Bildungsvorstellungen spricht. Bildungspläne, die das erste Lebensjahrzehnt umfassen, können (wie der Thüringer Bildungsplan) auf Altersangaben verzichten und stattdessen Bildungsphasen definieren, um den Ausschluss von Kindern, die den Altersvorgaben nicht entsprechen, zu vermeiden. Solche Pläne können Institutionen unabhängig formuliert und für Krippe, Kindergarten und Grundschule gleichermaßen verbindlich werden (vgl. Sasse 2009, 18).

Aus pädagogischer und entwicklungspsychologischer Perspektive wären Bildungspläne für Kinder bis 12 Jahre eher gerechtfertigt, weil sie den Übergang von der Kindheit in die Pubertät besser berücksichtigen. In Bundesländern, die eine vierklassige Grundschule haben, ist dieser Altersbereich jedoch nicht kompatibel. Von Erzieherinnen und Lehrerinnen, die sich an der Erprobung des „Thüringer Bildungsplans für Kinder bis 10 Jahre“ betei-



ligt haben, wurde der Vorschlag eingebracht, diesen Plan für die bis 18-Jährigen fortzuschreiben, weil er dann die gesamte Pflichtschulzeit sowie den Übergang in die Berufsausbildung oder das Studium einschließen könnte. Dieser Vorschlag ist an anderer Stelle bereits weitgehend realisiert in dem aus dem Schwedischen übertragenen Bildungsplan „Der Baum der Erkenntnis“ für Kinder und Jugendliche bis zum 16. Lebensjahr (vgl. Berger/Berger 2003).

Die Zielstellung der Bildungspläne und Bildungsprogramme wird sehr unterschiedlich benannt. Ein sehr offenes Ziel ist mit dem „Orientierungsplan“ des Landes Baden-Württemberg verbunden, in dessen Vorwort es heißt, dass er „Impulse zur pädagogischen Begleitung kindlicher Entwicklung im Alter zwischen drei und sechs Jahren“ bieten soll (Rau/Stolz 2005, 8). In der Einleitung zu den „Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen“ heißt es, dass diese Empfehlungen „gedacht (sind) als ein Handwerkszeug, das zur systematischen Weiterentwicklung der bereits erreichten Qualität beiträgt“ (Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz Hamburg 2006, 9). Im Vorwort zum „Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung“ heißt es bündig: „Die zentralen Ziele des Plans sind die Stärkung der Kinder, der kindlichen Autonomie und der sozialen Mitverantwortung. Von besonderer Bedeutung ist dabei die Förderung grundlegender Kompetenzen und Ressourcen, die die Kräfte des Kindes mobilisieren und es befähigen, ein Leben lang zu lernen“ (Stewens 2007, 9). Der „Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre“, der auch die ersten vier Schuljahre aller Kinder mit einbezieht, markiert „das Recht des Kindes, ... seine Anforderungen an die Gesellschaft und an angemessene Bildungsbedingungen und -inhalte“ (Sasse 2008, 10). Jede der hier genannten Zielstellungen akzentuiert anderes; ein Vergleich der Zielstellungen in den 16 Bildungsprogrammen und Bildungsplänen aller Länder zeigt ein breites Spektrum unterschiedlicher Ziele auf.

Die disparaten Ziele gehen schließlich mit unterschiedlichen Vorstellungen über die Verbindlichkeit der Programme einher. Diese Verbindlichkeit lässt sich durch „rechtliche und finanzielle Bindung“, durch „Bindung durch Konsens“ sowie durch „Mittelwege und Suchbewegungen“ herstellen (Diskowski 2008, 52). Eine rechtliche Bindung ist, wie Diskowski an gleicher Stelle ausführt, in „Brandenburg, Thüringen und Schleswig-Holstein“ erreicht, indem „der Bildungsplan jeweils durch Gesetz zur verbindlichen



Grundlage der Arbeit erklärt wurde“; in Berlin hingegen existiert eine finanzielle Bindung, „indem die Finanzierungsvereinbarung der Stadt mit den freien Trägern an den Beitritt zur Qualitätsvereinbarung geknüpft ist“ (ebd.). Eine Bindung durch Konsens hat in Rheinland-Pfalz Bestand, weil die ausgearbeiteten Empfehlungen in einem partizipativ angelegten Prozess ausgehandelt wurden. Die „meisten Länder bewegen sich“ jedoch „hinsichtlich des Verbindlichkeitsgrads“ zwischen der rechtlichen und finanziellen Bindung und der Bindung durch Konsens; „zuweilen deuten sie Verbindlichkeit an, ohne auszuführen, was denn jeweils in welcher Form verbindlich werden soll und was ggf. die Konsequenzen bei Nichteinhaltung sind“ (ebd.).

#### **4.2 Erziehungswissenschaftliche Grundlegung und Bildungsbereiche**

Ein Vergleich des Aufbaus der Bildungspläne und Bildungsprogramme verdeutlicht, dass sie zwei grundlegende Elemente enthalten. Dies ist zum einen eine erziehungswissenschaftliche Grundlegung. Sie umfasst das Bildungsverständnis, auf dem der jeweilige Plan basiert. Hier finden sich entweder deutliche Verweise auf den Selbstbildungscharakter kindlicher Bildung und/oder deutliche Verweise darauf, dass dem Verständnis und der Gestaltung von pädagogischen Angeboten für Kinder eine ko-konstruktivistische Auffassung von Bildungs- und Lernprozessen zugrunde liegen sollte (vgl. Krieg/Krieg 2009, 39). In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion wird darüber gestritten, inwiefern die Kategorie der Ko-Konstruktion als Erklärungs- und Handlungsansatz bei kindlicher Bildung herangezogen werden kann. Diskowski resümiert mit Blick auf den Bayerischen Bildungsplan, „dessen Verfasser insbesondere auf einer Abgrenzung zu einem vermeintlich dekontextualisierten Selbstbildungskonzept bestehen“, dass der Plan selbst „ein vielfältiges und reichhaltiges Anregungsmaterial“ beinhaltet, bei dem „die Erzieherin ... zuweilen als Belehrende, als Wissen- und Einsichten-Vermittelnde“ erscheint; insofern sei mit der Kategorie „Ko-Konstruktion“ lediglich die soziale Bedingtheit des Bildungsprozesses“ gemeint (Diskowski 2008, 55). Das Konzept von „Bildung als Selbstbildung“ ist in nahezu allen Plänen enthalten; exemplarisch sei hier der Thüringer Bildungsplan zitiert: „Neugierig und forschend erschließt sich das Kind die Welt. Es setzt sich mit ihr auseinander, erfährt und begreift das Geschehen um sich herum ... Bildung (ist) ein vom Kind ausgehendes aktives Geschehen, in das Individualität und Sozialität gleichermaßen eingebunden sind“ (Thüringer Kultusministerium 2008, 14).

In der erziehungswissenschaftlichen Grundlegung aller Bildungspläne finden sich Hinweise auf die sozioökonomischen und soziokulturellen Kontexte der Bildung von Kindern in modernen Gesellschaften; also auf die Tatsache, dass Kinder in armen und reichen Familien, in religiösen und nicht religiösen Familien, in ländlichen und städtischen Räumen, mit Behinderung oder mit besonderen Talenten usw. aufwachsen (vgl. z.B. Thüringer Kultusministerium 2008, 22 ff.). Alle Bildungspläne enthalten in ihrer erziehungswissenschaftlichen Grundlegung auch Vorschläge für die pädagogisch positive Berücksichtigung der hier genannten Heterogenität in den Lernausgangslagen der Kinder. Deshalb finden sich hier auch Hinweise darauf, wie kindgemäße Lern- und Bildungskulturen beschaffen sein müssen (mit Blick auf Kinderrechte, Teilhabe und Mitbestimmung, auf Spiel, Lernen, Literacy-Erziehung usw.) (vgl. z.B. Thüringer Kultusministerium 2008, 27 ff.).

Neben der erziehungswissenschaftlichen Grundlegung sind in allen Bildungsprogrammen und Bildungsplänen Bildungsbereiche beschrieben, die umreißen, welche konkreten Bildungserfahrungen Kinder in den unterschiedlichsten Feldern benötigen. Die Bezeichnung der einzelnen Bildungsbereiche besitzt noch immer große Ähnlichkeit mit den Bezeichnungen, die in den Bildungsplänen der DDR sowie in den Curricula der bundesdeutschen Modellprojekte für Fünfjährige in den 1970er-Jahren enthalten waren. Ein Blick in die Inhaltsverzeichnisse der Bildungspläne (siehe Kap. 5) lässt das je Typische in der Bezeichnung und im Zuschnitt der Bildungsbereiche schnell erkennen. Während die Bezeichnungen der Bildungsbereiche sehr ähnlich sind, unterscheiden sich die Inhalte der einzelnen Bereiche in Umfang und Qualität gravierend. In einigen Bildungsplänen sind pädagogisch-didaktische Hinweise außerordentlich knapp abgehandelt; in anderen Plänen werden zu den einzelnen Bildungsbereichen Fragen formuliert, die es Erwachsenen erleichtern, über kindliche Bildungsprozesse nachzudenken. Weitere Pläne beinhalten außerordentlich sorgfältig ausdifferenzierte Vorschläge für Themen und Angebote in den jeweiligen Bildungsbereichen. Angesichts des außerordentlich disparaten Ausbildungs- und Qualifikationsstands des pädagogischen Personals in den Institutionen kindlicher Bildung sind differenzierte und gut begründete pädagogisch-didaktische Hinweise zu den einzelnen Bildungsbereichen besonders sinnvoll. Wie unterschiedlich gründlich sie jedoch in den Bildungsplänen und Bildungsprogrammen eingearbeitet sind, lässt sich nicht nur am Umfang der einzelnen Werke (von 60 bis knapp 500 Seiten!) ablesen; auch die Beantwortung der Frage, wie ein-

schlägige fachwissenschaftliche und fachdidaktische Wissensbestände in die Bildungsbereiche der Bildungspläne einfließen oder ihnen grundgelegt sind, lässt sich bei einer komparativen Lektüre unterschiedlicher Pläne schnell feststellen. Unterschiede und Gemeinsamkeiten sollen schließlich am Beispiel eines ausgewählten Schwerpunkts der sprachlichen Bildung – der „Literacy-Erziehung“ – verdeutlicht werden.

#### **4.3 Gemeinsamkeiten und Unterschiede exemplarisch diskutiert: Das Beispiel der Literacy-Erziehung**

Die gelungene Einsozialisation von Kindern in die Schrift- und Buchkultur sowie ein gelungener Schriftspracherwerb sind die notwendigen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn. Der Bereich der „Literacy-Erziehung“ hat deshalb in allen Bildungsprogrammen und Bildungsplänen – wenn auch in sehr unterschiedlicher Weise – Eingang gefunden (die bibliographischen Angaben für die Bildungspläne und Bildungsprogramme befinden sich im Kap. 5). „Für den aus dem anglo-amerikanischen Raum stammenden Begriff Literacy gibt es keine adäquate Übersetzung“, so Füsse-  
nich/Geisel (2008, 4), die an dieser Stelle Ulich mit der Formulierung zitieren, dass „Literacy-Erziehung kindliche Erfahrungen rund um Buch-, Erzähl-, Reim- und Schriftkultur“ beinhaltet (a.a.O., 4).

Kinder setzen sich vom ersten Lebensjahr an mit Schrift auseinander. Sie entwickeln sukzessive eine kognitive Klarheit über Funktion und Struktur von Schrift (vgl. Sasse 2007, 10 ff.). Zur kognitiven Klarheit über die Funktion von Schrift gehört die Einsicht, dass mit Schrift die gesprochene Sprache fixiert und über Raum und Zeit hinweg übermittelt werden kann sowie Wissen darüber, was Erwachsene oder ältere Kinder tun, wenn sie von sich sagen, dass sie lesen oder schreiben. Zur kognitiven Klarheit über die Struktur von Schrift gehört die Fähigkeit über Sprache und Schrift nachzudenken (Anlaute feststellen, Reimwörter suchen, Sprachspiele ausprobieren, spielerisch Wortlängenvergleiche vornehmen, Erfahrungen zur Lese- und Schreibrichtung sammeln, erste Einsichten in die Strukturmerkmale von Schrift gewinnen usw.) (vgl. a.a.O., 10 ff.).

Leider spielen die Vorerfahrungen und das Vorwissen von jungen Kindern über Schrift in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern bislang kaum eine Rolle. Umso bedeutsamer sind sorgfältige pädagogisch-didaktische und fachwissenschaftliche Hinweise in den Bildungsprogrammen und Bildungsplänen, um hier die fehlenden Vorerfahrungen der Päd-

gogen ausgleichen und gezielte, gut begründete Anregungen geben zu können. Die kritische Sichtung der Programme und Pläne ergibt, dass sie sich insgesamt drei Gruppen zuordnen lassen: Eine erste Gruppe enthält Programme mit umfangreichen schriftbezogenen Bildungszielen und -inhalten. Eine zweite Gruppe enthält Programme mit sehr knapp gefassten Angaben und einer dritten Gruppe lässt sich ein Programm zuordnen, das unzureichende Hinweise enthält. Zu den einzelnen Gruppen:

Programme und Pläne mit umfangreichen schriftbezogenen Bildungszielen und -inhalten liegen in Bayern, Berlin, Brandenburg, Hessen, im Saarland, in Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen vor. In vier dieser Programme (Bayern, Hessen, Sachsen, Thüringen) wird explizit auf die Bedeutung eines frühen Zugangs zur Schrift für die Vermeidung von Bildungsungleichheiten verwiesen. Eine explizite Hinwendung zur Schrift empfehlen alle Programme, wenn auch die hier verwendeten Formulierungen hin und wieder so unscharf sind, dass für Erzieherinnen nicht ohne weiteres deutlich wird, was einschlägige Angebote sind. Wenn beispielsweise Fachkräfte die Neugier der Kinder an Schrift oder den spielerischen Umgang mit Zeichen, Symbolen oder Buchstaben fördern sollen, dann erschließt sich nicht ohne ergänzende fachdidaktische Hinweise, was hier gemeint ist (vgl. Hüneke 2009, 12 ff.). In den Bildungsprogrammen der Länder Berlin, Brandenburg, Sachsen und Thüringen finden sich hingegen umfangreiche handlungsbezogene Anregungen, die direkt auf die kindliche Auseinandersetzung mit Sprache führen und konkrete Hinweise dazu enthalten, wie Kinder erste Einsichten in die Funktion und in die Struktur von Schrift gewinnen. Besondere Hervorhebung verdient die Tatsache, dass die Programme einiger Bundesländer (Bayern, Berlin, Saarland, Thüringen) frühe Erfahrungen mit Schrift nicht nur auf Alltagsschriften innerhalb und außerhalb des Kindergartens beziehen, sondern auch das Bekanntmachen mit Zeichen und Symbolen aus der Frühzeit der Schriftgeschichte sowie mit Schriften aus anderen Kulturen berücksichtigen. Außerdem wird in den Programmen einiger Länder (Hessen, Saarland, Schleswig-Holstein) die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit in besonderem Maße betont. Hier ist jedoch kritisch anzumerken, dass die phonologische Bewusstheit lediglich ein Element der kognitiven Klarheit ist und dass diese Bewusstheit nicht allein eine Lernvoraussetzung, sondern auch ein bedeutsamer Lerneffekt ist, der sich im fortschreitenden Schriftspracherwerb zunehmend einstellt (vgl. Scheerer-Neumann 2002, 40 ff.).



Programme mit knapp gefassten schriftbezogenen Bildungsinhalten und -zielen liegen aus den Ländern Bremen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein vor. Sie beschränken sich auf wenige Hinweise zum Bekanntmachen mit Schrift. Die knapp gehaltenen Ausführungen enthalten nur wenige Möglichkeiten, um pädagogische Angebote zur Ausdifferenzierung der kognitiven Klarheit über Funktion und Struktur zu entwickeln.

Ein Programm mit wahrnehmungsbezogenen Bildungszielen und -inhalten ist in Mecklenburg-Vorpommern entwickelt worden. Mit dieser Schwerpunktsetzung nimmt das Programm eine Sonderstellung ein. Der Umgang mit Schriftlichem ist hier (wie dies auch im „Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten“ von 1985 der Fall war) auf die Rezeption von Kinderliteratur fokussiert. Den ausformulierten Bildungszielen und -inhalten mit Blick auf Schrift liegt die Annahme zugrunde, dass der Prozess des Lesen- und Schreiben Lernens nicht vorrangig als Denk-, sondern als Wahrnehmungsentwicklung zu verstehen sei. Folglich werden Empfehlungen für die visuelle und auditive Wahrnehmungsförderung gegeben. Über die Wahrnehmungsförderung hinaus empfiehlt das Programm graphomotorische Übungen zur Vorbereitung der verbundenen Handschrift sowie die Arbeit am Symbolverständnis der Kinder. Bildungsziele, die sich direkt auf die Gewinnung erster Einsichten in die Funktion und Struktur von Schrift beziehen, fehlen.

Der hier exemplarisch am Beispiel der „Literacy-Erziehung“ dargestellte Vergleich von Bildungsinhalten der einzelnen Programme und Pläne könnte auf weitere mögliche Entwicklungsschritte verweisen. Die Veröffentlichung der Bildungsprogramme von 2002 bis 2006 ist uneingeschränkt als ein Durchbruch hin zu einem neuen Verständnis kindlicher Bildung und hin zu einem neuen Verständnis der Institutionen kindlicher Bildung anzusehen. „Man traut sich“ nun, so staunt Diskowski völlig zu Recht, „‘Bildungsbereiche‘ in den Bildungsplänen zu benennen, ohne reflexhaft das Aufkommen von Schulfächern in der Kindertagesstätte zu befürchten“ (Diskowski 2008, 50). Der bedeutsame Schritt hin zu einer verbindlichen Operationalisierung von Bildungsvorstellungen für jüngere Kinder ist auf der Ebene der Bundesländer bewältigt. Nun sind weitere Schritte in den Bereich des Vorstellbaren gelangt: Zum einen die Bearbeitung der erheblichen Unterschiede zwischen den einzelnen Bildungsprogrammen und Bildungsplänen, die nicht ausschließlich als Folge des Föderalismusprinzips in Bildungsfragen, sondern



auch als Qualitätsunterschiede zu diskutieren sind (vgl. Hüneke 2008; 2009). Eine gründliche fachdidaktische und fachwissenschaftliche Reflexion der Inhalte kindlicher Bildung steht noch aus. Die an den Hochschulen und Universitäten der Bundesrepublik für diese Aufgabe zur Verfügung stehenden Ressourcen müssen als absolut unzureichend bezeichnet werden. Zugleich sei die Anmerkung erlaubt, dass der fachwissenschaftliche Stand der Diskussion in der Erziehungswissenschaft, in der Sozialwissenschaft und in der Entwicklungspsychologie (als den drei bedeutsamsten Bezugsdisziplinen für die Entwicklung von Plänen und Programmen für kindliche Bildung) in allen sechzehn Bundesländern in etwa der gleiche sein dürfte. Vorstellbar ist es damit auch, dass die Bundesländer ihre Ressourcen bündeln, um der empirischen und theoretischen Entwicklung der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin „Früh- bzw. Elementarpädagogik“ in der Wissenschaftspolitik endlich den gleichen Stellenwert zuzuweisen, die sie in der Sozial- und Bildungspolitik schon längst eingenommen hat.

Zusammenfassend kann festgestellt werden: Von 2002 bis 2006 wurden in allen Bundesländern Bildungsvorstellungen für Kinder bis zum Eintritt in die Schule bzw. für Kinder bis 10; in einem Bundesland für Jugendliche bis 14 Jahre entwickelt. Sie können als Reaktion auf Bildungsbenachteiligungen sowie als Reaktion auf empirische Befunde aufgefasst werden, die belegen, dass in den ersten Lebensjahren besonders intensive Lern- und Bildungserfahrungen möglich sind. Obwohl sich die einzelnen Pläne in ihren konkreten Zielstellungen voneinander unterscheiden, werden von ihnen doch eine höhere Verbindlichkeit und eine verbesserte Qualität der pädagogischen Arbeit in den Institutionen kindlicher Bildung erwartet. An der Struktur und an den Inhalten der Bildungspläne lässt sich ablesen, dass Bildung in der föderalen Bundesrepublik Ländersache ist: Die einzelnen Pläne und Programme unterscheiden sich nicht nur in ihrem Umfang voneinander; Unterschiede sind auch im Bildungsverständnis und in der Ausdifferenzierung von Bildungsbereichen deutlich erkennbar. Insgesamt stellt die Einführung von Bildungsplänen einen bedeutsamen Entwicklungsschritt für die institutionelle und pädagogische Weiterentwicklung der Bildungsangebote für Kinder dar. Er ist verbunden mit bildungs-, sozial- und finanzpolitischen Forderungen zur Verbesserung der öffentlichen Anerkennung, der Bildungsangebote, der Qualifikation und der Bezahlung von Pädagoginnen und Pädagogen.

## **5. Verzeichnis der Bildungspläne und Bildungsprogramme der Bundesländer**

### **Baden-Württemberg:**

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten – Pilotphase. Berlin, 2007<sup>2</sup>

### **Bayern:**

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hrsg.): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Berlin, 2007<sup>2</sup>

### **Berlin:**

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.): Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. Weimar, 2004

### **Brandenburg:**

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.): Grundsätze elementarer Bildung in den Einrichtungen der Kindertagesbetreuung in Brandenburg. Weimar, 2005

### Zusatzmaterial:

Pesch, Ludgar (Hrsg.): Elementare Bildung. Grundsätze und Praxis. Band 1. Weimar, 2005

Andres, Beate/Laewen, Hans-Joachim/Pesch, Ludger (Hrsg.): Elementare Bildung. Handlungskonzept und Instrumente. Band 2. Weimar, 2005

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (Hrsg.): Umgang mit Differenzen. Entwicklungsbedarfe erkennen – Möglichkeiten fördern. Band 3. Weimar, 2006

### **Bremen:**

Senator für Arbeit, Frauen und Gesundheit, Jugend und Soziales (Hrsg.): Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich. Bremen, 2004

### **Hamburg:**

Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz (Hrsg.): Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen. Hamburg, 2006<sup>2</sup>

### **Hessen:**

Hessisches Sozial- und Kultusministerium (Hrsg.): Bildung von Anfang an – Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. Wiesbaden, 2007

### **Mecklenburg-Vorpommern:**

Sozialministerium Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Rahmenplan für die zielgerichtete Vorbereitung von Kindern in Tageseinrichtungen auf die Schule. Schwerin, 2004 ([www.sozial-mv.de/doku/Rahmenplan\\_010804.pdf](http://www.sozial-mv.de/doku/Rahmenplan_010804.pdf))

### **Niedersachsen:**

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Hannover, 2005

### **Nordrhein-Westfalen:**

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder (Hrsg.): Bildungsvereinbarung NRW 2003 ([www.bildungsportal.nrw.de](http://www.bildungsportal.nrw.de))

### **Rheinland-Pfalz:**

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur (Hrsg.): Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. Weinheim, 2004

**Saarland:**

Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft (Hrsg.): Bildungsprogramm für Saarländische Kindergärten. Weimar, 2006

**Zusatzmaterial:**

Internationale Akademie, INA an der Freien Universität Berlin: Handreichungen für die Praxis zum Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten. Weimar, 2007

Internationale Akademie, INA an der Freien Universität Berlin: Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten. Materialien für die interne Evaluation. Weimar, 2008

**Sachsen:**

Sächsisches Staatsministerium für Soziales (Hrsg.): Der Sächsische Bildungsplan. Ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten, Horten sowie Kindertagespflege. Dresden, 2007

**Sachsen-Anhalt:**

Ministerium für Gesundheit und Soziales Sachsen-Anhalt (Hrsg.): Bildung : elementar – Bildung von Anfang an. Bildungsprogramm für Kindertagesstätten. Magdeburg, 2004

**Schleswig-Holstein:**

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur (Hrsg.): Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. ([www.landesregierung.schleswig-holstein.de](http://www.landesregierung.schleswig-holstein.de))

**Thüringen:**

Thüringer Kultusministerium (Hrsg.): Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre. Weimar, 2008

## 6. Literatur

- Aden-Grossmann, Wilma: Kindergarten. Eine Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik. Weinheim, 2002
- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek, 1994<sup>8</sup>
- Ariès, Philippe: Geschichte der Kindheit. München, 1994<sup>11</sup>
- Arndt, Marga u. a. (Hrsg.): Die Natur erlebt und beobachtet mit Vorschulkindern. Berlin, 1983
- Barow-Bernstorff, Edith u. a. (Hrsg.): Beiträge zur Geschichte der Vorschul-erziehung. Berlin, 1977<sup>5</sup>
- Baumgartner, Alex: Didaktischer Bezugsrahmen einer vorschulischen Erziehung. In: Bechert, Günter/Heermann, Günther (Hrsg.): Chancengleichheit durch Förderung. Referate und Resolutionen aus der 3. Pädagogischen Woche in Unna. Weinheim, 1972
- Baumgartner, Alex/Günther, Klaus: Vorschul-erziehung in der DDR. In: Redaktion betrifft: Erziehung (Hrsg.): Wider die falsche Vorschul-erziehung. Weinheim, 1973, S. 53d–69
- Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz (Hrsg.): Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen. Hamburg, 2006, S. 9–10
- Berger, Marianne/Berger, Lasse: Der Baum der Erkenntnis für Kinder im Alter von 1–16 Jahren. Übertragen aus dem Schwedischen. Bremen, 2003
- Börner, Simone/Buchholz, Thomas: Der Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre. In: Börner, Simone u. a. (Hrsg.): Integration im vierten Jahrzehnt. Bilanz und Perspektiven. Bad Heilbrunn, 2009, S. 66–72
- Borde-Klein, Inge u. a. (Hrsg.): Spaß und Spiel. Anregungen für fröhliche Stunden mit Vorschulkindern. Berlin, 1980
- Bronfenbrenner, Urie: Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung? Wien, 1982
- Brumme, Gertrud Marie: Muttersprache im Kindergarten. Stuttgart, 1970
- Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl Ulrich/Trommler, Luitgart (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek, 2008
- Diskowski, Detlef: Diskussionsbeitrag in: Diskowski, Detlef/Roth, Xenia/Irskens, Beate: Nachdenken über Steuerungsmöglichkeiten durch Bildungsstandards – neue Initiativen aus den Bundesländern. In: Diskowski, Detlef/Hammes-Di Bernardo, Eva (Hrsg.): Lernkulturen und Bildungsstandards. Kindergarten und Schule zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit. Baltmannsweiler, 2004, S. 48–71
- Diskowski, Detlef: Synopse zu den Bildungsplänen der Länder. Aktualisierung der Anlage zum JMK/KMK-Beschluss vom 13./14.05. und 03./04.2004. unter: [www.mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.a.1222.de/rahmen\\_052004.pdf](http://www.mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.a.1222.de/rahmen_052004.pdf) – Download vom 10.01.2009
- Diskowski, Detlef: Bildungspläne für Kindertagesstätten – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument. In: Roßbach, Hans-Günther/Bloßfeld, Hans-Peter: Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11(2008), S. 47–61
- Dübbers, Sabine u. a.: Aktionsanlässe. Situationsorientierte Lernangebote für Fünfjährige. Berlin, 1978

- Edelstein, Wolfgang: Schule als Armutsfalle – wie lange noch? In: Overwien, Bernd/Prengel, Annedore (Hrsg.): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen & Farmington Hills 2007, S. 123-133
- Fthenakis, Wassilios E. u. a.: Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. Bonn, 2005
- Füssenich, Iris/Geisel, Carolin: Literacy im Kindergarten. Vom Sprechen zur Schrift. München, 2008
- Gebauer, Manfred/Müller, Erich/Sagi, Alexander: Begabungsförderung im Vorschulalter. Versuche des Landes Baden-Württemberg. Stuttgart, 1971
- Geulen, Dieter: Probleme vorschulischer Curriculumentwicklung für den Bereich der sozialen Handlungsfähigkeit. In: Baumgartner, Alex/Geulen, Dieter (Hrsg.): Vorschulische Erziehung Band 2: Curriculare und methodische Ansätze. Weinheim, 1975, S. 13–73
- Grossmann, Wilma: Vorschulerziehung. Historische Entwicklung und alternative Modelle. Köln, 1974
- Hammerschmidt, Friedrich/Rückert, Gerhard (Hrsg.): Sozialistisches Bildungsrecht Volksbildung. Allgemeine Bestimmungen. Berlin, 1981
- Heiland, Helmut: Friedrich Fröbel – in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Reinbek, 1987
- Hemmer, Klaus Peter: Merkmale und Verfahren eines situationsorientierten Curriculums. In: Baumgartner, Alex/Geulen, Dieter (Hrsg.): Vorschulische Erziehung Band 2: Curriculare und methodische Ansätze. Weinheim, 1975, S. 74–95
- Hessisches Sozialministerium/Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Interne Unterlagen für Multiplikatorinnen & Multiplikatoren im Rahmen der Entwicklung und Durchführung eines Qualifizierungsprogrammes zur Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. Gießen, 2007
- Hoenisch, Nancy/Niggemeyer, Elisabeth/Zimmer, Jürgen: Vorschulkinder. Stuttgart, 1969
- Honig, Sebastian-Michael: Institutionen und Institutionalisierung. In: Fried, Lilian u. a.: Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim, 2003, S. 86–121
- Hradil, Stefan: Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Von Klassen und Schichten zu Lagen und Milieus. Opladen 1987
- Hüneke, Hans-Werner: Schriftkultur und früher Schriftspracherwerb in Bildungs- und Erziehungsplänen der Bundesländer und in der Ausbildung von Fachkräften für Kindertageseinrichtungen. In: Hofmann, Bernhard/Valtin, Renate (Hrsg.): Checkpoint Literacy. Tagungsband 1 zum Europäischen Lesekongress 2007 in Berlin. Berlin 2008, S. 90–109
- Hüneke, Hans-Werner: Sprache. Bildung. Pläne. Überblick über die Bildungs- und Erziehungspläne im Bereich Sprache. In: Grundschule, Heft (2009), S.12–15
- Iben, Gerd: Überblick über Stand und Problematik der kompensatorischen Erziehung. In: Bennwitz, Hanspeter/Weinert, Franz Emanuel (Hrsg.): CIEL. Ein Förderprogramm zur Elementarerziehung und seine wissenschaftlichen Voraussetzungen. Göttingen, 1973, S. 279–299
- Kaufmann, Franz-Xaver: Schrumpfende Gesellschaft. Vom Bevölkerungsrückgang und seinen Folgen. Bonn, 2005
- Kardel, Telse u. a.: Leitlinien der Waldorfpädagogik für die Kindheit von 3 bis 9 Jahren. Umrisse eines Gesamtbildungskonzepts. Stuttgart, 2006



- Klundt, Michael: (Kinder-) Armut und Bildungsungleichheit in Deutschland. In: Overwien, Bernd/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen & Farmington Hills 2007, S. 134-143
- Kramer, Rita.: Maria Montessori. Leben und Werk einer großen Frau. Frankfurt, 2004<sup>6</sup>
- Krieg, Elsbeth: Katholische Kleinkindererziehung im 19. Jahrhundert. Frankfurt, 1987
- Krieg, Elsbeth (Hrsg.): STEP-Kitapaxis (Bände 1–5). Münster, 2004
- Krieg, Elsbeth/Krieg, Helmuth: Bilden, fördern und gestalten in der Kita. Ergebnisse des STEP-Projektes. Berlin, 2009
- Krug, Marianne/Pelzer, Sabine: Qualifizierungswege von Erzieherinnen in den neuen Bundesländern 1992-1994. Band 2: Selbstvergewisserung auf dem eigenen Weg. München 1995
- Laewen, Hans-Joachim/Andres, Beate (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim, 2000a
- Laewen, Hans-Joachim/Andres, Beate (Hrsg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim, 2000b
- Lehmann, Hans Georg: Deutschland-Chronik 1945 bis 1995. Bonn, 1995
- Lingenauber, Sabine: Handlexikon der Reggio-Pädagogik. Bochum, 2004
- Lippert, Sabine: Steiner und die Waldorfpädagogik. Mythos und Wirklichkeit. Neuwied, 2001
- Livi Bacci, Massimo: Europa und seine Menschen. Eine Bevölkerungsgeschichte. München, 1999
- Marquard, Erwin: Das Gesetz über die demokratische Schulreform. In: Günther, Karl Heinz u. a. (Hrsg.): Quellen zur Geschichte der Erziehung. Berlin, 1978<sup>8</sup>, S. 518–521
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.): Gemeinsamer Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule. Zwei Bildungseinrichtungen in gemeinsamer Bildungsverantwortung beim Übergang vom Elementarbereich in den Primarbereich. Potsdam, 2008
- Ministerium für Gesundheitswesen (Hrsg.): Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen. Berlin, Verlag Volk und Gesundheit 1986<sup>2</sup>
- Ministerium für Volksbildung (Hrsg.): Bildungs- und Erziehungsplan für den Kindergarten. Berlin, 1967
- Ministerium für Volksbildung (Hrsg.): Bildungs- und Erziehungsplan für den Kindergarten. Berlin, 1979
- Ministerrat der DDR/Ministerium für Volksbildung (Hrsg.): Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten. Berlin, 1985
- Montessori, Maria: Die Entdeckung des Kindes. (herausgegeben und eingeleitet von Paul Oswald und Günter Schulz-Benesch). Freiburg, 2007<sup>19</sup>
- Paschen, Harm/Roeder, Peter Martin: Vorwort. In: Gahagan, D./Gahagan, G.: Kompensatorische Spracherziehung in der Vor- und Grundschule. Düsseldorf, 1971, S. 7–28
- Patzlaff, Rainer/Saßmannshausen, Wolfgang: Leitlinien der Waldorfpädagogik für die Altersstufe von 3 bis 9 Jahren. Stuttgart, 2005
- Projektgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik. Daten und Analysen, Band 1 und 2. Reinbek, Rowohlt, 1980
- Rau, Helmut/Stolz, Monika: Vorwort. In: Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten. Berlin, 2005, S. 7–9

- Rauh, Helgard: Psychologische Grundlagen und Probleme der Elementarerziehung. In: Bennwitz, Hanspeter/Weinert, Franz Emanuel (Hrsg.): CIEL. Ein Förderprogramm zur Elementarerziehung und seine wissenschaftlichen Voraussetzungen. Göttingen, 1973, S. 11–73
- Reyer, Jürgen: Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule. Bad Heilbrunn, 2006
- Reyer, Jürgen/Franke-Meyer, Diana: Muss der Bildungsauftrag des Kindergartens „eigenständig“ sein? In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2(2008), S. 888–905
- Roßbach, Hans-Günther : Vorschulische Erziehung. In: Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl Ulrich/Trommler, Luitgart (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek, 2008, S. 283–323
- Sächsisches Landesjugendamt (Hrsg.): Curriculum zur Umsetzung des Bildungsauftrages in Sächsischen Kindertageseinrichtungen. Chemnitz, 2004
- Sasse, Ada: Vom restringierten Sprachcode der Unterschicht zu Wertorientierungen und Alltagspraxen in schriftfernen Milieus. In: Sasse, Ada/Valtin, Renate (Hrsg.): Schriftspracherwerb und soziale Ungleichheit. Zwischen kompensatorischer Erziehung und Family Literacy. Berlin 2006
- Sasse, Ada: Das schaffe ich! Lesen und Schreiben vorbereiten. Basisheft für die Hand des Kindes; Pädagogisch-Didaktische Handreichung für Erwachsene. Braunschweig, 2007
- Sasse, Ada: Einleitung. In: Thüringer Kultusministerium (Hrsg.): Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre. Weimar, 2008, S. 10–11
- Sasse, Ada: Wie Erfurt Bildung plant. Sprachliche Bildung im „Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre“. In: Grundschule, Heft 4(2009), S. 16–20
- Scheerer-Neumann, Gerheid: Schriftspracherwerb: ‚The State of the Art‘ aus psychologischer Sicht. In: Huber, Ludowika/Kegel, Gerd/Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Einblicke in den Schriftspracherwerb. Braunschweig 2002, S. 31–46
- Schmidt, Hans-Dieter/Richter, Evelyn: Entwicklungswunder Mensch. Leipzig, 1980
- Schmidt, Hans-Dieter: Das Bild des Kindes – eine Norm und ihre Wirkungen. In: Neue Deutsche Literatur. 30. Jg. Heft 10(1982), S. 71–81
- Schmidt, Hans-Dieter/Schneeweiß, Bernhard: Schritt um Schritt. Die Entwicklung des Kindes bis ins 7. Lebensjahr. Berlin, 1985
- Schmidt, Hans-Dieter: Frühe Kindheit in der ehemaligen DDR im Spannungsfeld Familie/Krippe. In: Psychologie, Erziehung, Unterricht. 39. Jg. 1992, S. 149–155
- Schmidt, Hans.-Dieter (unter Mitarbeit von Ada Sasse u. Markus Obstück): Erziehungsbedingungen in der DDR: Offizielle Programme, individuelle Praxis und die Rolle der Pädagogischen Psychologie und Entwicklungspsychologie. In: Trommsdorff, Giesela (Hrsg.): Sozialisation und Entwicklung von Kindern vor und nach der Vereinigung. Opladen, 1996, S. 15–171
- Schmidt, Hans-Dieter: Texte zwischen Ja und Nein. Selbstbefragung eines DDR-Psychologen. Bielefeld, 1997
- Schüttler-Janikulla, Klaus/Quart, Rosemarie: Arbeitsmappen zum Sprachtraining und zur Intelligenzförderung für Kinder von 4–7 Jahren im Elternhaus, im Kindergarten, in der Vorklasse und im Anfangsunterricht der Schule. Oberursel, 1968

- Schüttler-Janikulla, Klaus/Weber, Rosemarie: Begabung, Sprache, Emanzipation. Materialien für Kinder von 4–7 Jahren, zur Förderung in Elternhaus, Kindergarten, Vorklasse und Schule. Oberursel, 1972
- Senator für Schulwesen: Vorläufiger Rahmenplan für die Vorklasse/Entwicklung von Vorklassen in Berlin. Informationsdienst Schulwesen Heft 1(1974)13;
- Singer, Waltraud: Spiele im Freien mit Vorschulkindern. Berlin, 1989
- Stewens, Christa: Vorwort von Frau Staatsministerin Stewens. In: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Bayerisches Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hrsg.): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Berlin, 2007<sup>2</sup>, S. 9–10
- Taylor Allen, Anne: ‚Geistige Mütterlichkeit‘ als Bildungsprinzip. Die Kindergartenbewegung. In: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Band 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Frankfurt, 1996, S. 19–34
- Thüringer Kultusministerium (Hrsg.): Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre. Weimar, 2008
- Tiede, Hans-Otto (Hrsg.): Sieben Blumensträuße. Reime und Gedichte für den Kindergarten. Berlin, 1983
- Tietze, Wolfgang: Wie gut sind unsere Kindergärten? Luchterhand, 1998
- Weber, Christine: Erziehungsbedingungen im frühen Kindesalter in Kinderkrippen vor und nach der Wende. In: Trommsdorff, Giesela (Hrsg.): Sozialisation und Entwicklung von Kindern vor und nach der Vereinigung. Opladen, 1996, S. 173–231
- Zimmer, Jürgen: Curriculumentwicklung im Vorschulbereich. München, 1972
- Zimmer, Jürgen: Wider die falsche Vorschulerziehung. In: Redaktion betrifft: erziehung (Hrsg.): Wider die falsche Vorschulerziehung. Weinheim, 1973, S. 7–9