

Gesellschaftliche Entwicklungen

Was wird aus der vorschulischen Erziehung?

Zum gegenwärtigen Stand der Diskussion

Um darzustellen, zu welchen Zielen die Kinder in unserem Staat durch ihre vor der Schule liegende Erziehung und Bildung geführt werden sollen, müßte man von einschlägigen wissenschaftlichen Forschungsergebnissen, den ideologischen und pragmatischen Standpunkten der Bildungspolitiker und den Interessen alter und neuer Institutionen *gleichzeitig* sprechen können. Denn die Argumente für die Ziele durchdringen, genauer gesagt, verfilzen sich oft derart, daß eine sachliche Scheidung nicht mehr möglich ist. Hinter einem anthropologisch formulierten Erziehungsziel kann sich rücksichtsloses Verbandsinteresse verbergen; hinter einem wissenschaftlichen Argument sich ein weltanschauliches Vorurteil verstecken; wer als Leitlinie „demokratisch-emanzipatorische Erziehung“ angibt, kann fest entschlossen sein, die Grenzen der repressiven Toleranz¹, die ihm die Gesellschaft setzt, keinesfalls zu überschreiten; er könnte aber auch mit der gleichen Formulierung zum Ausdruck bringen wollen, daß er beabsichtige, die neue Generation auf eine politisch-soziale Revolution vorzubereiten. Pädagogische Zielsetzungen sind in ihrer Bedeutung erst dann richtig einzuschätzen, wenn die geistigen und politischen Hintergründe einigermaßen aufgeklärt sind.

Die verschiedenen Zielentwürfe

Folgende *Ziele* werden mehr oder weniger von allen Gruppen, freilich in verschiedener Reihenfolge und Gewichtung, genannt: Erziehung zur Selbständigkeit, Mündigkeit, Kooperationsfähigkeit, zu kritischer Distanz und zur sozialen wie politischen Verantwortungsbereitschaft; Förderung der Soziabilität, der Anpassungs- und Emanzipationsfähigkeit; Förderung der kognitiven und kreativen Fähigkeiten durch Denk- und Sprachschulung, Einführung in die Kulturtechniken, Naturbeobachtung, Sachbegegnung; Förderung der musikalisch-ästhetischen Fähigkeiten im bildnerischen Gestalten, durch Musik, Rhythmik, Spiel; Gewinnung von körperlicher Sicherheit und Kontrolle durch Sport.

Diese Ziele werden von recht verschiedenen *Menschenbildern und Gesellschaftskonzeptionen* aus angesteuert. Im Wesentlichen lassen sich zwei Gruppen unterscheiden. Die Mehrzahl aller Entwürfe² geht davon aus, daß die

Kinder auf die Rollenübernahme innerhalb unserer bestehenden Gesellschaft vorbereitet werden. Die damit zum Ausdruck gebrachte grundsätzliche Bejahung unserer „kapitalistischen“ Leistungsgesellschaft schließt freilich nicht aus, daß die Kinder befähigt werden sollen, das System zu kritisieren und zu reformieren. Die meisten Entwürfe freier Träger und alle Konzepte von Bund, Ländern und Gemeinden setzen eine klare Grenze: Systemverbesserung ja — Systemänderung nein. Verhältnismäßig wenige Gruppen streben mit den oben genannten Zielsetzungen eine radikale strukturelle Veränderung der Gesellschaft an. Redlicherweise kann und darf man sie aber nicht übersehen, auch deswegen nicht, weil sie es waren, die in ihrer theoretischen Literatur und in ihren „Kinderladenexperimenten“ die neuen pädagogischen Zielsetzungen, die den pädagogischen Engramm der Intelligenzförderung überschreiten, ins öffentliche Bewußtsein getragen haben.

Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates hat in ihren jüngsten „Empfehlungen zur Einrichtung eines Modellprogramms für Curriculum-Entwicklung im Elementarbereich vom 22./23. März“ (hier als „Modellprogramm“ zitiert) von den angestrebten Endzielen her ebenfalls zwei Gruppen unterschieden. Doch verläuft die Grenze nicht so, wie sie dort angegeben ist. Die zweite Gruppe, so ist unter Ziffer 1. 2. 3. „Ziele der curricularen Veränderungen“ ausgeführt, verstehe sich im Gegensatz zur ersten „gesellschaftskritisch“, sie stütze sich auf „psychoanalytische oder auch sozialisationstheoretische Argumente“, sie wolle „die Kinder zu kritischem Verhalten gegenüber dieser Gesellschaft“ befähigen. Diese Abgrenzung ist erstaunlich, denn sie trifft nicht die prinzipiellen Unterschiede. In der ersten Gruppe der „systembejahenden“ Erzieher, Politiker und Wissenschaftler gibt es eine größere Zahl — und hoffentlich werden es immer mehr —, die ihre Konzeption mit den eben genannten Argumenten stützen. Der Unterschied liegt eindeutig in den politischen Grundprogrammen. Unter 2. 1. „Grundsätze“ gibt das „Modellprogramm“ das Unterscheidungskriterium an: „Denn für manche ist eine höhere Kompetenz die Voraussetzung dafür, daß die gegenwärtige Gesellschaft in Zukunft radikal verändert werden kann; für andere ist eine höhere Kompetenz die Voraussetzung dafür, daß die wirtschaftlichen Anforderungen im Berufs-

leben auch künftig zur Erhaltung des gesellschaftlichen Systems erfüllt werden können.“ Da die Ziele einer curricularen Veränderung (1. 2. 3) unmittelbar von den Grundsätzen (2. 1) abhängen, läßt sich die Widersprüchlichkeit zwischen den zitierten Stellen nicht klären.

Die Familie als Erziehungsinstitution

Symptomatisch ist, daß alle Entwürfe und Modelle, wie breit ihr Spektrum auch sein mag³, immer erst mit der *Erziehung und Bildung der Dreijährigen* einsetzen. Dabei wird — theoretisch, in der Literatur — nicht mehr bestritten, daß die *Familie* vor und während aller nebenfamiliären Erziehung für ihre Kinder entscheidende Weichen stellt. Zwar ist die Frage nach dem Anteil von *biogenetischer Anlage* und Umwelteinflüssen wissenschaftlich nicht ausdiskutiert. Das liegt an der Schwierigkeit des Problems wie an den Vorurteilen der Forschungsrichtungen. So ist es für die Vertreter der verschiedenen Gesellschaftsideologien leicht, sich jener wissenschaftlichen Untersuchungen zu bedienen, die ihre Auffassungen stützen. Die Macht-, Besitz- und Bildungseliten lassen sich aus naheliegenden Gründen lieber von jenen Argumenten überzeugen, die für eine starke erbliche Vorprägung sprechen. Auf diese Weise können sie sich in ihren Gewissen entlastet fühlen: Die weniger Tüchtigen, die Leistungsschwachen, müssen sich eben mit ihrem Schicksal abfinden. Leider kann ihnen die Gesellschaft nicht helfen, höchstens karitativ für sie sorgen. Doch so viel ist sicher: Die wissenschaftlichen Ergebnisse rechtfertigen eine solche Zweckeinstellung keineswegs. Wenn auch die Stärke der jeweiligen Bindung an das genetische Potential weder für einzelne noch für ganze Gruppen auszumachen ist, so mißt doch die Mehrzahl aller empirischen Untersuchungen den *Umwelteinflüssen* beim gesund geborenen Kind die größere Bedeutung zu. Die Erzieher müssen deshalb von Berufs wegen Optimisten sein.

Die Soziologie legt gewichtige Untersuchungsergebnisse vor, nach denen die Kinder bestimmter Gesellschaftsschichten in aller Regel von ihrem Familienmilieu her, oft ein Leben lang, bevorzugt oder benachteiligt sind. Solche Einsichten in die Bedeutung der Familienerziehung bleiben allerdings weitgehend Literatur. *Bildungspolitische Konsequenzen* werden kaum oder nur teilweise daraus gezogen. Hier zeigt sich m. E. ein großer Mangel unserer bisherigen Bildungspolitik. Die Tatsache, daß unsere Familien immer weniger für die Erziehung unserer Kinder befähigt sind, verstärkt den Trend, sie möglichst früh in die öffentliche Erziehung zu übernehmen⁴. Dahinter steht die Überzeugung, daß alles, was in der Verantwortung des organisierenden und regulierenden Staates liegt, effektiver (unter welchen Gesichtspunkten?) sein wird. So erspart man sich auch *familienfördernde gesellschaftliche Reformen*, die den mittleren und oberen Schichten wenig be-

hagen würden: Abbau des schichtspezifischen Über- und Unterlegenheitsbewußtseins durch Nivellierung des Sozialprestiges, d. h. vor allem durch Neuregulierung der Besitz- und Einkommensverhältnisse unserer Familien; neues Verständnis von Leistung, d. h. Gleichbewertung von theoretischer und praktischer Begabung; Abkehr von schichtspezifischen Wohnplanungen in den Städten; Änderungen im Boden- und Mietrecht; Stärkung des staatsbürgerlichen Bewußtseins durch Mitbestimmung in allen Lebensbereichen; Einsatz finanzieller Mittel für eine Ausbildung, die auf die Übernahme von Elternschaft vorbereitet und Familienplanung im Gewissen verankert; Kinderspielplätze unmittelbar bei den Hausgemeinschaften, die wir notwendiger brauchen als kostspielige Robinsonplätze; Verlängerung des Mutterschaftsurlaubs; Freistellung eines Elternteiles zur Erziehung des Kindes im ersten Lebensjahr; Ausbau des Kindesrechts, der erfreulicherweise jetzt in Angriff genommen wird. — Die gegenwärtige Lage der erziehenden Familie ist ein Beispiel dafür, wie wissenschaftlichen Einsichten allemal verändernde und selektierende Filter vorgesetzt werden, damit sie in die gewünschte politische Richtung passen.

Kindergärten nur für Drei- und Vierjährige?

Vergleicht man das Interesse, das die Bildungsplaner in Bund und Ländern an der *Bildung der Fünfjährigen* haben, mit dem, was sie für die Kinder der jüngeren Jahrgänge zu tun gewillt sind, so wird Familienerziehung übergangen und die Kindergartenerziehung der verkürzt verstandenen „Vorschulerziehung“ gegenüber ziemlich stiefmütterlich behandelt. Das ist seltsam: Von der Wissenschaft her müßte die Rangfolge genau umgekehrt sein. Denn je näher die Erziehungseinflüsse dem Geburtsdatum liegen, um so tiefer und weitreichender sind ihre Wirkungen. In der *Intelligenztrainingseuphorie* der sechziger Jahre (vgl. Anm. 8) geriet der Kindergarten aber regelrecht unter Beschuß⁵. Der Kindergarten mache „diffuse Angebote“ von Grunderfahrungen, Sozialkontakten und Spielangeboten und meine, er könne damit familiäre Defizite ausgleichen. Er sei im günstigsten Fall ein Schonraum, wenn es gut geht, häufiger eine Bewahr- und Zwangsanstalt. Er halte die Kinder, die ihn absolvieren, künstlich dumm.

Auf den Grundtenor des „*Strukturplanes für das Bildungswesen*“, den der Deutsche Bildungsrat als Empfehlung seiner Bildungskommission am 13. Februar 1970 verabschiedete (zit. „Strukturplan“), haben die Vorschulpropagandisten in jenen Passagen Einfluß nehmen können, die sich über die Bildung in früher Kindheit auslassen. Lapidar wird auf Seite 103f. festgestellt: „Die pädagogische Praxis des heutigen Kindergartens entspricht der Theorie des selbsttätig reifenden Kindes. Man wartet darauf, was

das Kind in seiner Entwicklung ‚selbsttätig‘ hervorbringt, um dann das herangereifte Vermögen zu stärken und zu fördern . . . Der pädagogische Erfolg bleibt jedoch meist hinter dem zurück, was von einer modernen Kleinkindpädagogik im Kindergarten erwartet wird und erwartet werden darf.“ Darum sollen die Kinder mit fünf Jahren in den Primarbereich der Schule überführt werden, die freilich ihre „progressive“ Zukunft bis jetzt bloß auf dem Papier stehen hat.

In dem drei Jahre später veröffentlichten „Modellprogramm“ (s. o.) wird bereits wesentlich anders über den Kindergarten und die Vorschule geurteilt. Die Verfasser rechtfertigen den Unterschied mit der „inzwischen veränderten Situation in der Bundesrepublik“ und „jüngsten Entwicklungen in der internationalen Forschung und bildungspolitischen Zieldiskussion“ (Modellprogramm S. 9). Das sind freilich sehr globale, ungenaue Begründungen; sie wurden wohl genannt, um das wissenschaftliche Ansehen der Kommission nicht zu schwächen. Die Gründe sind anderswo zu suchen: Im Verfassersteam gab es erhebliche Veränderungen. Die Reform der Grundschule kommt, wenn überhaupt, nur sehr langsam voran. Das große amerikanische Schnellbildungsunternehmen „Headstart“ ist inzwischen gescheitert. Es ist dem veränderten Expertengremium deutlich geworden, daß die Literatur bei den einschlägigen Ausführungen im „Strukturplan“ nicht in der ganzen Breite — um es vorsichtig zu formulieren — herangezogen worden war. Die Kindergärten haben aber, durch die damaligen Übertreibungen heilsam aufgeschreckt, mit der inneren Reform begonnen. Die „verschulte“ Schule wird immer noch und immer mehr weltweit angegriffen, ihre Zwänge in empirischen Untersuchungen aufgedeckt, ihre „Systemfrömmigkeit“ herausgestellt. Die Diskrepanz zwischen schulischer Leistungsbewertung und späterer beruflicher Tätigkeit ist für etliche Berufsfelder *empirisch* nachgewiesen, so daß der prognostische Wert von Schulleistungen und Schulzeugnissen weit geringer ist, als die Schule zugeben mag. Überdies sind die „Ergebnisse“ der Vorschule keineswegs so überzeugend gewesen, wie es sich ihre Werber erhofft hatten.

So kommt es, daß im „Modellprogramm“ das *Erziehungs- und Bildungskonzept* viel differenzierter ausgeführt ist als im „alten“ Strukturplan. Motorisches, emotionales und vor allem soziales Lernen, die ästhetische Bildung, die Förderung von kindlicher Aktivität und Kreativität, die Bedeutung des Elternhauses und der kindlichen Lebenssituation stehen hier in einer sachgemäßen Relation zu dem zuvor so überbetonten kognitiven und sprachlichen Lernen und der eindeutigen Bevorzugung der Einübung in die Kulturtechniken. Trotzdem: „Die Bildungskommission hält daran fest, die Bildungspflicht mit der Vollenendung des fünften Lebensjahres anzusetzen, sobald die Einrichtungen im Primarbereich personell und curricular gewährleisten können, daß die Lernangebote den Ansprü-

chen an eine Eingangsstufe genügen und eine kontinuierliche Fortführung des veränderten Unterrichts in der Grundstufe gesichert erscheint“ (S. 10).

Sind aber die imponierenden Vorbedingungen bereits erfüllt? Sicherlich nicht, aber unaufhaltsam werden neue Vorschulklassen an alten Grundschulen eingerichtet. Ein bildungspolitisches Ziel wird politisch mit aller Energie angesteuert, auch ohne die Voraussetzungen, vor allem ohne die *entscheidenden* personellen und finanziellen Bedingungen dafür geschaffen zu haben. Für den Wissenschaftler ist dabei interessant, daß bislang die Forschung die Vorschule als die beste Erziehungsinstitution für die Fünfjährigen nicht bestätigt hat. Sie hat verschiedene Erziehungs- und Bildungsbedingungen herausgearbeitet, die aber mindestens ebensogut im Kindergarten geschaffen werden können. Denn wird die Schule sich so weit entschulen können, daß sie den Kindern bei der Ausbildung eines tragfähigen Selbstbewußtseins, einer stabilen Ich-Identität hilfreich sein wird? Kann sie jemals die penetranten Lernzwänge unserer „profitmaximierten“ Gesellschaft abwehren, wo sie doch als deren „Agentur“ zu funktionieren hat? Die Verfasser des „Modellprogramms“ bezweifeln selbst, ob die Grundbedingungen einer freisetzenden Erziehung politisch überhaupt durchsetzbar sind: „Dabei gewinnt die Einsicht an Raum, daß Umweltbedingungen in die frühkindliche Förderung einbezogen werden müssen, wenn dauerhafte Erfolge erreicht werden sollen. Gleichzeitig wächst der Zweifel, ob Nachteile, die sich für Kinder aus ungünstigen sozio-ökonomischen Bedingungen ergeben, wirksam durch isolierte Maßnahmen wie kurzfristiges Training in besonderen Kenntnissen, Fertigkeiten und Funktionen ausgeglichen werden können“ (S. 17). Dennoch soll in 15 Jahren spätestens die *Überführung der Fünfjährigen in die Schule* abgeschlossen sein. Wenn aber der Weg falsch war, ist er nicht mehr rückwärts begehbar. Mit dieser Macht des Faktischen rechnen die Frühstarter in Richtung Vorschule. Außerdem dürfte der Kindergarten, von Anfang an ohne das monopolartige Bildungsprestige, wie es die Schule besitzt, und vielleicht auch noch mit weniger lang ausgebildeten und schlechter bezahlten Erziehern versorgt, dann als Bildungsalternative nicht mehr auftreten können, auch wenn er, was sich bedrohlich abzeichnet⁶, bis dahin nicht schon selbst verschult ist.

Freie Träger im Rückstand

Die großen *freien Träger* der Kindergärten, zu denen vornehmlich die beiden Kirchen gehören, tragen heute noch fast drei Viertel aller Kindergärten. Sie sehen nicht immer über den engeren religiösen Bereich hinaus, wie sehr für unsere Gesellschaft eine staatlich nicht curricular verplante und kontrollierte Erziehung in der frühen Kindheit verteidigungswert ist. Die Interessen an einer religiösen früh-

kindlichen Haltungsbildung stimmen hier im Prinzip mit dem Interesse an der Erhaltung einer pluralen Gesellschaft überein. Diese Zusammenhänge haben (auf ihre Weise) die sozialistischen Kinderläden, die freilich schichtspezifisch zu eng angelegten Eltern-Kind-Gruppen und die Waldorfpädagogen besser und früher gesehen. Die kirchlichen Träger können auch für sich nicht in Anspruch nehmen, originär fortschrittliche Konzepte für die Kleinkinderziehung entworfen zu haben. Es ist davon auszugehen, daß sie fortan an der Entwicklung stärker teilnehmen. Allerdings gibt es Anzeichen, daß sie künftig die Bildungsverantwortung für die Drei- bis Sechsjährigen *nicht unter allen Umständen* tragen wollen. Die enorme finanzielle Belastung, die den Trägern trotz staatlicher Zuschüsse noch bleibt, zusammen mit den Angriffen und Verdächtigungen, denen ihre Fachschulen für Sozialpädagogik und ihre Kindergärten ausgesetzt waren und sind, die Konkurrenz besser dotierter staatlicher Einrichtungen, die Belastung der überlasteten Gemeindepfarrer bei fehlendem Nachwuchs — dies alles sind nicht von der Hand zu weisende Gründe. Wie man auch zur religiösen Früherziehung stehen mag, die Verstaatlichung würde dem *demokratischen Pluralismus* in unserer Gesellschaft schweren Schaden zufügen.

Der Bildungsfavorit Vorschule

Eine Umfrage über das, was mit „Vorschulischer Erziehung und Bildung“ gemeint ist, würde wohl eine große Mehrheit mit „Die Vorbereitung der Fünfjährigen auf die Schule“ oder mit „Vorschule“ bzw. „Vorschulklasse“ beantworten. Wenn von einer Minderheit der „Kindergarten“ genannt würde, wäre vor allem an die Vermittlungsgruppen der Fünfjährigen gedacht. Wahrscheinlich würde nur eine sehr kleine Zahl die pädagogisch richtige Antwort finden, daß vorschulische Erziehung und Bildung spätestens mit der Geburt beginnt und daß die sozio-ökonomischen Verhältnisse der Familie ausschlaggebende Bedeutung haben.

Dies hat zum Teil recht eigenartige *Ursachen*. Als die UdSSR den ersten „Sputnik“ 1957 in den Weltraum schob, löste dieses Ereignis in den USA einen Schock aus. *Eine* Begründung für den erstaunlich raschen technischen Fortschritt in der Sowjetunion sahen die Amerikaner in der dort eingeführten systematischen Vorschul-erziehung. Zur Gewinnung einer breiteren Intelligenzbasis, aus der sie eine breitere Spitze Hochbegabter erwarteten, entwarfen die Amerikaner ein Milliardenprojekt zur Förderung soziokulturell vernachlässigter Kinder, eben das schon vorhin genannte *Headstart-Programm*⁷. In der Bundesrepublik versiegte zu dieser Zeit wegen des Mauerbaus der Zustrom hochqualifizierter Arbeitskräfte aus der DDR. Aus der amerikanischen Begabungs- und Lernforschung und dem mit viel Vorschußlorbeeren be-

dachten Headstart-Programm schöpften Psychologen wie *Heinz Rolf Lückert* und *Werner Correll*⁸ die Zuversicht, daß es gelingen müsse, unser Intelligenzpotential zur Gewinnung höherer beruflicher Qualifikationen in der frühen Kindheit zu steigern. Vor allem das frühzeitige Lernen der Kulturtechniken, als curriculare Bildungsprogramme angeboten, sollten nachprüfbar den Intelligenzquotienten verbessern und damit auch die soziale Chancengleichheit zwischen den Bevölkerungsschichten erreichbar machen. Diese Hoffnung hat sich in den USA und in Deutschland bald als utopisch erwiesen. Dennoch wurde vor allem dem *Frühlesen* ein Rang zugemessen, den weder die amerikanische Wissenschaft noch die Praxis in den dortigen Kindergärten bestätigte. Die Medien verbreiteten diesen kopflastigen Intelligenzmythos zunächst ziemlich unkritisch. Sehr schnell entdeckte die Spielzeug- und Lehrmittelindustrie eine Marktlücke. Auch die Buchverlage richteten entsprechende neue Abteilungen ein und veröffentlichten „hilfreiche“ Literatur. Die Eltern und die Kinder wurden derart durch Werbung bearbeitet, daß es ihnen — vor allem den schon immer bildungsbewußten, die Zukunft ihrer Kinder früh vorausplanenden Eltern der oberen und mittleren Schichten — bald als sträfliche Unterlassung vorkam, wenn sie keine der begehrten Lese-, Schreib- und Mengenunterscheidungs-„spiele“ kauften.

Die schulische *Lernforschung*, d. h. die allgemeine und fachspezifische Didaktik bezog sofort die Vorschulzeit in ihre curricularen Untersuchungen ein. Planmäßige Bildung nach dem unerreichbaren Ideal wissenschaftlicher Organisation und schulischer Lehrpläne „kindgemäß“ (!) gestaltet, sollte künftig unser Leistungspotential steigern, uns also weltweit wettbewerbsfähiger machen, falls wir damit bei den Dreijährigen, spätestens bei den Fünfjährigen beginnen. Die *vorschulische Planung bei Bund und Ländern*, immer häufiger den Kultusministerien unterstellt, nahm und nimmt sich mit besonderem Eifer der Vorschulmodelle an. Der durchrationalisierte und durchorganisierte Staat übernimmt gern „Verantwortung“ — und Kontrolle. Was an Vorschule auf dem Höhepunkt der Frühlesebewegung um 1968/69 herum geplant und eingerichtet wurde, gab der Einübung in die Kulturtechniken Priorität⁹.

Veränderte Aspekte, gleichbleibender Trend?

Nicht zuletzt die sozialistischen Kinderläden¹⁰ und die frei gebildeten Eltern-Kind-Gruppen haben neben der sozialpädagogischen und soziologisch-politischen Forschung dazu beigetragen, daß die Eingeschränktheit einer spezifischen Intelligenzförderung erkannt wurde und man das *soziale Lernen* in den Mittelpunkt frühkindlicher Förderung rückte. Zugleich nahm die Kritik an den voreiligen

Erfolgsmeldungen zu, nach denen Tests den IQ-Mehrwert bei den Frühlesern bewiesen hätten. Die Einwände setzen sehr prinzipiell an: Der Inhalt des Begriffes Intelligenz sei wissenschaftlich sehr umstritten; nicht einmal eine Kompromißformel sei in Sicht. Die Validität von Tests und ihr prognostischer Wert dürfte nicht allzu hoch angesetzt werden, da zu berücksichtigen sei, daß die Testverfasser gewisse Voreinstellungen und Erwartungen in die Aufgabe einbringen¹¹.

1972 und vor allem in diesem Jahr haben sich die Gewichtungen im Hinblick auf die Inhalte und Methoden der vorschulischen Bildung zumindest *in der Theorie* verändert. Eine Publikation der Arbeitsgruppe Vorschulerziehung im Deutschen Jugendinstitut, München 1973, macht dies besonders deutlich. Der „Bezugsrahmen für die Entwicklung von vorschulischen Programmen“ (ebd., S. 1 bis 30) wird dort a) durch „soziales Lernen“ b) durch „gleichwertige Zusammenarbeit zwischen Erziehern, Eltern und Wissenschaftlern“ c) durch den „Bezug zur Lebenssituation der Kinder“ d) durch den „Bezug zu den Persönlichkeitsmerkmalen der Kinder“ abgesteckt. Was man auch gegen einzelne, teilweise etwas rasch zusammengezoomte Angebote vorbringen mag, es ist sehr positiv zu bewerten, daß in diesen „Anregungen“ mit einer (wirklich) emanzipatorisch-demokratischen, unschulischen Bildung der Vorschulkinder Ernst gemacht wird.

Weniger optimistisch muß man die weitere Entwicklung beurteilen, wenn man den *faktischen Trend* der Zuordnung der frühkindlichen Bildung beobachtet. Zwar ließe sich aus den grundsätzlichen Verlautbarungen von Bund und Ländern immer noch der Eindruck gewinnen, als sorgte sich der Staat am meisten um den Ausbau des Elementarbereichs. Aber die Fakten sprechen anders. Mit Recht macht W. Hentschel folgende Feststellung: „In Wirklichkeit verläuft die Entwicklung der vorschulischen Erziehung in der Bundesrepublik in anderer Richtung. In zunehmendem Maße werden Vorklassen an Grundschulen eingerichtet, und als pädagogische Fachkräfte werden neben Lehrern und Sozialpädagogen auch Erzieher eingesetzt. Sie haben die Aufgabe der Vorbereitung auf die Schule“ (a. a. O., S. 292). Dem wäre noch hinzuzufügen, daß der Einsatz von Erzieherinnen in der Eingangsstufe der Grundschule, verbunden mit Weiterbildung und höherem Gehalt, bereits zur Abwanderung guter Kräfte geführt hat und mit Sicherheit weiter führen wird. Dies ist im Hinblick auf die Kinder eine unfaire Abwerbung.

Der Druck auf den Kindergarten ist weiterhin groß. Der Staat hat jetzt auch den freien Trägern in den Bundesländern gestattet, Modellversuche für die Fünfjährigen einzurichten. Die genehmigten *Vorschulversuche in den Kindergärten* mit einer kontinuierlichen Förderung aller Kinder ohne Zäsur bei den Fünfjährigen sind ziemlich unerwünscht. Man empfinde es vermutlich als fatal, wenn

sich zeigen würde, daß diese Kinder keineswegs signifikant weniger leistungsfähig sind als jene, die einem strengen Curriculum unterworfen wurden! Oder wenn sie gar tüchtiger wären...

Überblickt man die Modelle in den einzelnen Ländern (W. Hentschel gibt einen genau orientierenden Überblick; vgl. Anm. 3), so lassen sich pauschal folgende Feststellungen treffen: Die Übernahme der Fünfjährigen ist, entgegen beschwichtigenden Verlautbarungen, daß noch alles offen sei, das erstrangige Ziel staatlicher Vorschulpolitik. Die norddeutschen Länder sind noch weniger als die süddeutschen Länder geneigt, die Fünfjährigen im Kindergarten zu belassen. Die Versuche in Vorklassen sind überall zahlenmäßig größer als die Kindergartenprojekte. Am ehesten kann noch von einer gewissen Offenheit der Entscheidung in Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg, Bayern und Nordrhein-Westfalen gesprochen werden. Dem Kindergarten droht in mehrerlei Hinsicht ein Bedeutungsverlust. Er ähnelt dem Positionsverlust, den die Hauptschule erfuhr, als durch den stärkeren Übergang in die weiterführenden Schulen bei ihr ein Schrumpfungsprozeß einsetzte. Der Hauptschule könnte wieder aufgeholfen werden, wenn sie in die Sekundarstufe I einer Gesamtschule integriert würde. Dem Kindergarten könnte nichts Schlimmeres passieren, als wenn er ganz in das Schulsystem eingegliedert würde. Wer aus bildungspolitischen Motiven und aus pädagogischen Überlegungen auf eine emanzipatorisch-demokratische Erziehung gesetzt hat, fürchtet das staatliche Kinder-Kibbuzim mehr als einen Restkindergarten¹².
Hans Herbert Deißler

¹ H. Marcuse, Repressive Toleranz, in: Wolff-Moore-Marcuse, Kritik der reinen Toleranz, Frankfurt 1966. ² G. Kleinschmidt (Hrsg.), Vorschule, Curriculare Entwürfe für den Elementarbereich aus bundesrepublikanischer und angloamerikanischer Sicht, Döflingen o. J. ³ W. Hentschel, Probleme der vorschulischen Erziehung — Lösungen durch Modellversuche?, in: Zentralblatt für Jugendrecht und Jugendwohlfahrt, 7/63, 289—305. ⁴ K. Sauer, Die Schule als Ort der Vorschulerziehung, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 5/72, 243—248. ⁵ H. R. Lückert, Das Kind in der Lerngesellschaft, Deutsche UNESCO-Kommission, Köln 1970. ⁶ H. H. Deißler, Vorschuler Kindergarten? Freiburg 1973. ⁷ E. Calließ, Vorschulerziehung, Münster 1970; H. Bambach u. a. (Arbeitsgruppe Vorschulerziehung des Deutschen Jugendinstituts in München), Vorschulerziehung in der BRD, in: Neues Hochland 1972, Seite 205—221; W. Hentschel (s. Anm. 3); H. H. Deißler (s. Anm. 6). ⁸ H. R. Lückert (Hrsg.), Begabungsforschung und Bildungsförderung als Gegenwartsaufgabe, München/Basel 1969; Glenn Doman, Wie kleine Kinder lesen lernen, Freiburg 1966; W. Correll, Lernpsychologie, Donauwörth 1968. ⁹ Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), Bildungsbericht 70; Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik, Bonn 1970; M. Stahl (Hrsg.), Zur Situation der Vorschulerziehung, Schriften des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes, Heidelberg 1968. ¹⁰ G. Bott (Hrsg.), Erziehung zum Ungehorsam, Frankfurt 1970; H. J. Breitenreiter u. a., Kinderläden, Reinbek 1971. ¹¹ E. Schmalobr, Wirklichkeiten und Grenzen einer kognitiven Frühförderung, in: Ztschr. für Päd., 1/1970; K.-W. Wewetzer, Intelligenz und Intelligenzmessung, Darmstadt 1972. H. Hielscher, Intelligenz gesteigert — Erfolg gehabt?, in: Westermanns Päd. Beiträge 10/1973, S. 537 ff.; C. G. Liungman, Der Intelligenzkult, Reinbek 1973. ¹² In unserer Darstellung sind die sehr wichtigen personellen und finanziellen Probleme, die mit dem Vorschulproblem verknüpft sind, nahezu ausgespart worden. Siehe dazu den Aufsatz von H. Bambach und anderen im Neuen Hochland (Anm. 7).