

VORSCHULPÄDAGOGISCHE FORSCHUNG IN DER DDR

„Die Kindergärten sind Stätten frohen Kinderlebens ... In den Kindergärten lernen die Kinder, in zunehmendem Maße selbständig in der Gemeinschaft tätig zu sein. Sie sind in einer ihren Kräften angemessenen Weise auf das Lernen in der Schule vorzubereiten ...“ (Gesetz 1965, S. 380).

So oder ähnlich ist der Kindergarten und seine Bildungsaufgabe beschrieben worden, so lange er besteht: in den Aufrufen und Schriften von Friedrich Fröbel ebenso wie in den Selbstdarstellungen der Kindergartenbewegung in der Trägerschaft der katholischen Kirche im 19. Jahrhundert, im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1922 ebenso wie im 1965 in der DDR in Kraft getretenen „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“, aus welchem die zitierten Sätze stammen.

„Vorschulerziehung“, deren hauptsächliche Institutionalisierungsform der Kindergarten darstellt - daß in der DDR die Kinderkrippe für die 0- bis 3jährigen in einem in der Welt einmaligen Ausmaß ebenfalls dazuzählt, bleibt im folgenden außer Betracht -, die Erziehung der Kinder im „vorschulfähigen Alter“ (wie Fröbel sagte) ist seit je beschrieben worden als Vorstufe der Schulbildung, als Nicht- bzw. als Noch-nicht-Schule, und doch auf Schule vorbereitend. Zugleich aber ist der Kindergarten, ist Vorschulerziehung seit je beschrieben worden als ein Ort des kindlichen Lebens, der Familie ähnlicher als der Schule, als eine öffentliche pädagogische Veranstaltung, welche die „Entwicklungstatsache“ (Bernfeld, 1925) zu berücksichtigen hat, die Tatsache also, daß sich Kinder nach bestimmten in der Menschennatur liegenden Gesetzmäßigkeiten entwickeln, daß 3- bis 6jährige Kinder — Kindergarten-Kinder — eine bestimmte Stufe der Entwicklung geistiger und sozialer Fähigkeiten durchlaufen.

*/: Geschichtlicher und internationaler Zusammenhang
sowie spezifische Ausprägung der Vorschulerziehung in der DDR*

„Die Kindergärten sind Stätten frohen Kinderlebens ... In den Kindergärten lernen die Kinder, in zunehmendem Maße selbständig in der Gemein-

schaft tätig zu sein. Sie sind in einer ihren Kräften angemessenen Weise auf das Lernen in der Schule vorzubereiten ..."

Mit dieser Beschreibung des Kindergartens und seiner Aufgaben - Aufgaben, die sich in einem inneren Spannungsverhältnis zwischen Zukunftsbezug (Schule) und Gegenwartsbezug (Kinderleben) bewegen — steht die DDR in einer Traditionslinie der geschichtlichen Entwicklung der Vorschulerziehung, die sich auch als eine horizontale Linie der Ähnlichkeit im internationalen Vergleich nachzeichnen läßt. Auch innerhalb der Geschichte der DDR seit 1965 zeigt sich eine starke Kontinuität der Entwicklung der Vorschulerziehung schon darin, daß die zitierten Sätze wortwörtlich wieder erscheinen in der Anfang 1984 in Kraft getretenen *Kindergartenordnung* (Anweisung, 1983, S. 184).

Die Feststellung einer historischen Traditionslinie, einer Ähnlichkeit im internationalen Rahmen und einer eigenen Kontinuität, in welcher die Vorschulerziehung in der DDR im Blick auf die Formulierung allgemeiner Merkmale und Aufgaben sich befindet, ist vielleicht deshalb nicht ganz belanglos, weil der Ausgangspunkt in der DDR eigentlich ein anderer, ein anders akzentuierter war. Das *Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule* (1946) beschränkt sich hinsichtlich der „Vorstufe (Kindergarten)" der „demokratischen Einheitsschule" auf die kurzen Sätze:

„Der Kindergarten gilt als vorschulische Erziehung. Er hat die Aufgabe, die Kinder zur Schulreife zu führen",

also auf den Zukunftsbezug (Schule) vorschulischer Erziehung.

Damit wird aber nicht nur die Feststellung einer eigenen Kontinuität in der Entwicklung der Vorschulerziehung in der DDR fragwürdig — nämlich, wenn man den gesamten Zeitraum von 1946 bis zur Gegenwart ins Auge faßt —, sondern es wird auch die Feststellung einer geschichtlichen Traditionslinie und einer internationalen Ähnlichkeit relativiert. Diese Ungereimtheit läßt sich nur auflösen, wenn man die bislang beschrittene Ebene der formalen Beschreibung von Merkmalen und Aufgaben des Kindergartens verläßt. Die spezifischen Merkmale der Vorschulerziehung in der DDR — spezifisch im Vergleich zur Gestalt des Kindergartens in vergangenen Geschichtsperioden und in anderen Gesellschaften — sowie Kontinuität und Wandel in der Entwicklung des Kindergartens in der DDR seit 1946 bzw. seit 1965 kommen in der zitierten formalen Aufgabenbeschreibung nicht zum Ausdruck; sie werden erst sichtbar in den ausformulierten politischen und pädagogischen Zielsetzungen, in der Festlegung einzelner Inhalte der Bildung und Erziehung und in deren didaktisch-methodischer Umsetzung; sie werden erst sichtbar in jener engen Verbindung von Zielen, Inhalten und Methoden auf der Grundlage einer normativen, der marxistisch-leninistischen Pädagogik sowie in jener engen Verbindung von Politik, Praxis und Forschung unter der Regie des Staates und seiner Einheits-

partei, die für die Gestaltung des gesamten „einheitlichen Bildungssystems“ in der DDR kennzeichnend ist, nicht nur für den Kindergarten, der als dessen erste Stufe gilt.

Von vorschulpädagogischer Forschung, dem Thema dieses Beitrages, war explizit noch nicht die Rede. Und doch sollten die Vorbemerkungen zum Thema hinführen. Sie sagen etwas Vorläufiges aus über den Gegenstand vorschulpädagogischer Forschung: eine Einrichtung bzw. Stufe der Bildung und Erziehung, die bestimmt wird von der doppelten, in sich spannungsreichen Aufgabenstellung der Vorbereitung der Kinder auf die Schule und der Berücksichtigung der altersspezifischen Entwicklungstatsache. Sie sagen auch etwas Vorläufiges aus über die Aufgabenstellung der vorschulpädagogischen Forschung selber: die Anleitung der von der Politik gelenkten Praxis der Vorschul-erziehung, und zwar in einer Art und Weise, die geeignet ist, die von der Politik normativ bestimmte Verbindung von Zielen, Inhalten und Methoden der Bildung und Erziehung in der Praxis des Kindergartens zur Geltung zu bringen. Es läßt sich voraussagen, daß eine Beschreibung und Analyse der vorschulpädagogischen Forschung in der DDR eine Reihe grundlegender Merkmale zutage fördern wird, die für das Wissenschaftssystem im ganzen kennzeichnend (und die in den vorausgegangenen Beiträgen bereits zur Sprache gekommen) sind. Es läßt sich aber auch voraussagen, daß es spezifische Merkmale der vorschulpädagogischen Forschung gibt, die zu tun haben mit der altersspezifischen Entwicklungsstufe der vom Kindergarten erfaßten Kinder.

//. Politik - Forschung - Praxis

Eine Darstellung und Analyse der vorschulpädagogischen Forschung läßt sich angemessen nur leisten — und dies gilt nicht nur für die DDR, wenn auch für die DDR in besonderem Maße —, wenn die Forschung nicht als ein isoliertes Handlungsfeld, sondern in ihrem Verhältnis zur Politik einerseits, zur Praxis andererseits betrachtet wird. Im folgenden will ich dies *exemplarisch* versuchen *am Beispiel der geistigen Bildung und Entwicklung und der auf diese bezogenen Forschung*. Ich wähle dieses Beispiel, weil ich es für repräsentativ halte, repräsentativ jedenfalls für die bildungspolitische, schulvorbereitende Aufgabenstellung des Kindergartens.

1965 werden im *Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem* (§ 11, Abs. 2/3) als Schwerpunkte der Bildung und Erziehung im Kindergarten unter anderem festgelegt:

„Aufmerksamkeit, Phantasie, Gedächtnis und Denkvermögen der Kinder sind zu entwickeln. Vorrangige Bedeutung hat die Muttersprache. Die Kinder lernen, lautrein und zusammenhängend zu sprechen. Sie erwerben entsprechend ihrem physischen und psychischen Entwicklungsstand elementare Kenntnisse

von unserem sozialistischen Leben und von der Natur. Sie sind mit einfachen Zeit-, Mengen- und Raumvorstellungen vertraut zu machen.

. . . Die Kinder sind allmählich an ein systematisches Lernen in der Gruppe heranzuführen" (zit. nach Baske / Engelbert, 1966, Bd. 2, S. 381).

Damit ist gesetzlich eine Aufgabe des Kindergartens umschrieben worden, welche die kognitive Seite von Bildung und Erziehung, die Grundlegung von Wissen und Kenntnissen durch Lehr-Lern-Prozesse, den altersgemäßen Unterricht betrifft.

Diese zunächst sehr allgemeine bildungspolitische Funktionszuschreibung für den Kindergarten ist in den Jahren nach Inkrafttreten des Bildungsgesetzes theoretisch, didaktisch und methodisch ausgefüllt und konkretisiert worden; neben den Bereichen Spiel und Arbeit ist die weitere Behandlung der mit dem Lehr-Lern-Prozeß verbundenen Fragen bis heute ein Schwerpunkt der Vorschulpädagogik in der DDR geblieben.

Bereits Ende 1966 wurde die redaktionelle Arbeit am neuen „Bildungs- und Erziehungsplan für den Kindergarten" (1967) abgeschlossen, der seit 1968 die für alle Kindergärten der DDR verbindliche Arbeitsgrundlage darstellt. Er ist, wie es für die Curriculumentwicklung in der DDR kennzeichnend ist, entstanden in enger Zusammenarbeit zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis, konkret: zwischen dem (weisungsbefugten) Sektor Vorschulerziehung des Ministeriums für Volksbildung, der entsprechenden Sektion im Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut (DPZI) und bewährten Vorschulpädagogen. Der Bildungs- und Erziehungsplan weist im Blick auf die Grundlegung systematischen Lernens eine Reihe von Sachgebieten aus, rückt als Form der Wissensvermittlung die sog. „Beschäftigungen" in den Mittelpunkt und gibt methodische Anregungen (z.B. zum Einsatz von „didaktischen Spielen") für die Planung des pädagogischen Prozesses.

Was die Forschungsgrundlagen des Bildungs- und Erziehungsplanes im ganzen sowie seiner sozusagen unterrichtlichen Elemente im besonderen angeht, so zeigt ein Blick auf den damaligen Stand wissenschaftlicher Veröffentlichungen eine fast vollständige Abhängigkeit von der sowjetischen vorschulpädagogischen und entwicklungspsychologischen Forschung; das dem Plan beigefügte Verzeichnis von Fachliteratur weist auf den Gebieten der „Psychologie des Vorschulalters", der allgemeinen Vorschulpädagogik sowie des „Unterrichts" und der „Vorbereitung der Kinder auf die Schule" nur Übersetzungen aus dem Russischen aus.

Diese Situation beginnt sich nach Abschluß der Arbeiten am Bildungs- und Erziehungsplan und der Freisetzung der dadurch gebundenen wissenschaftlichen Kader zu ändern. 1967 (im Rahmen eines Internationalen Seminars der Vorschulerziehung) wurde von Isolde Oschmann (der damaligen Leiterin des Sektors Vorschulerziehung beim Ministerium für Volksbildung) das Signal für die Intensivierung der vorschulpädagogischen Forschung gesetzt:

„Die weitere Verwirklichung des Gesetzes über das einheitliche sozialistische Bildungssystem auf dem Gebiet der Vorschulerziehung verlangt die kontinuierliche und planmäßige Erweiterung der wissenschaftlichen Erkenntnisse über den Anteil des Kindergartens an der Persönlichkeitsentwicklung und über den Prozeß der Bildung und Erziehung im Kindergarten während des ganzen Tages. Die Lösung dieser Aufgabe macht es notwendig, daß sich unsere pädagogischen Wissenschaftler auf die Schwerpunkte konzentrieren, die sich aus dem Bildungsgesetz ergeben.“ (Die Gestaltung des Lebens, 1968, S. 25)

Unter diesen Schwerpunkten sind auch „Inhalt und Methoden der Organisationsformen des Kindergartens“ und dabei die „Beschäftigung“ sowie deren Funktion für die allseitige Bildung und Erziehung ausdrücklich erwähnt. „Wir benötigen auch“, so Frau Oschmann weiter, „genauere Aussagen über das System der Kenntnisse, Einsichten, Einstellungen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Gewohnheiten und Verhaltensweisen. Wir brauchen den wissenschaftlichen Nachweis darüber, welche Lebensbereiche der Menschen ausgewählt und der Aneignung durch die Kinder zugänglich gemacht werden müssen, um sie allseitig sozialistisch zu bilden“ (ebenda, S. 26). Eine Forschung also wird verlangt, welche die bildungspolitisch und gesetzlich fixierten Ziele umsetzt in strukturierte Programme, eine Forschung, die der *Zweck-Mittel-Relation* verpflichtet ist. Eine Forschung auch — „den Kindergärtnerinnen muß durch umfassende methodische Hilfen eine größere Unterstützung gegeben werden“ (ebenda) —, die eine unmittelbar *praxisanleitende Funktion* erfüllen soll.

Den politischen Vorgaben entsprechend hat sich die vorschulpädagogische Forschung in den folgenden Jahren differenzierten Untersuchungen u.a. zur „unterrichtlichen“ Seite der Bildung und Erziehung im Kindergarten zugewandt; dies ist geschehen im Rahmen einer verbesserten Infrastruktur der Forschung, die z.B. in der Umwandlung der DPZI in die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) im Jahre 1969 und in der Einrichtung eines „Wissenschaftlichen Rates Vorschulerziehung“ an der APW zum Ausdruck kommt.

Um nur einige Beispiele unter dem gewählten Aspekt zu nennen:

- namhafte Vorschulpädagogen treten mit theoretischen und empirischen Arbeiten hervor, so etwa Margot Kreckler (1971) mit einer Studie „Zur Rolle des Bildungsgutes bei der allseitigen Bildung und Erziehung der Vorschulkinder“ und eine Forschungsgruppe um Gerda Wildauer (1971) mit Untersuchungen „Zur geistigen Bildung und Erziehung in der jüngeren Gruppe des Kindergartens“, die vier Jahre später ergänzt werden durch entsprechende Untersuchungen zur mittleren und älteren Gruppe (Wildauer, 1975);
- eine an der Pädagogischen Schule Leipzig konstituierte Forschungsgruppe unter Leitung von R. Weber, die sich insonderheit mit der Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse im Kindergarten befaßt, legt erste Ergebnisse zum Sach-

gebiet „Bekanntmachen mit dem gesellschaftlichen Leben“ vor (Weber, 1971), ein Beispiel für didaktisch orientierte vorschulpädagogische Forschung;

- eine Dissertation über „Pädagogisch-psychologische Probleme der Entwicklung geistiger Fähigkeiten“ (Lompscher, 1970), eine Dissertation über „Untersuchungen zur Auswahl und Struktur des Inhalts der Bildung und Erziehung beim Einführen der Kindergartenkinder in das Leben der sozialistischen Gesellschaft“ (Hermann, 1971) sowie eine Gruppen-Diplomarbeit über „Die Intensivierung des pädagogischen Prozesses im Kindergarten mit Hilfe didaktischer Spiele“ (Fleck u.a., 1971) werden abgeschlossen - Beispiele dafür, daß sich die von der Politik initiierte Forschung auch in der Themenwahl bei der Vergabe von Qualifikationsarbeiten, also in der inhaltlichen Seite der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses niederschlägt;
- 1970 erscheint eine Überarbeitung der „Didaktischen Spiele“, einer methodischen Handreichung für den Bereich der „Beschäftigungen“ im Kindergarten — ein Beispiel für die Praxisnähe der Vorschulpädagogik, aber auch, angesichts der 11 Auflagen, welche dieses Buch bis 1982 erlebt hat, für deren Kontinuität;
- 1972 erscheint eine Neuauflage der „Pädagogischen Studentexte zur Vorschulerziehung“ für die Ausbildung der Kindergärtnerinnen an den Pädagogischen Schulen; die Textsammlung hat neben anderen einen Schwerpunkt in der Darstellung der „Beschäftigung“ als „Organisationsform des Unterrichts im Kindergarten“, deren Spezifik und deren didaktisch-methodischer Gestaltung (S. 163-195); dabei werden einige kurze Beiträge von sowjetischen und DDR-Autoren aus den 50er und 60er Jahren wieder abgedruckt — wiederum ein Symptom der Kontinuität der Vorschulpädagogik —, es sind jedoch auch neuere und neueste Beiträge der Forschung aufgenommen, wie etwa Aussagen zur „didaktischen Gliederung der Beschäftigung“ (S. 185-190) aus dem 1970 erschienenen Werk von Drefenstedt und Neuner „Lehrplanwerk und Unterrichtsgestaltung“ — ein Beispiel dafür, daß Ergebnisse der politikgeleiteten und praxisorientierten Forschung ohne große zeitliche Verzögerung Eingang finden in die Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte, hier der Kindergärtnerinnen.
- 1973 erscheint die Übersetzung der letzten vorschulpädagogischen bzw. -didaktischen Studie von A. P. Ussowa (1973), deren zentrales Kapitel (S. 127-200) sich mit dem „Unterrichtsprozeß in den Beschäftigungen“ befaßt - ein Beispiel für die fortgesetzte Anlehnung der DDR-Forschung an die gerade im Bereich der kognitiven Entwicklung und Erziehung weiter fortgeschrittene sowjetische Forschung.

Alle diese Forschungsaktivitäten münden in die Herausgabe des Sammelbandes *Zur Arbeit mit dem Bildungs- und Erziehungsplan* durch die Abteilung

Vorschulerziehung der APW im Jahre 1973. Dieses wichtige, bis in die Gegenwart aktuelle Dokument der Vorschulpädagogik der DDR, ist wiederum, wie der „Bildungs- und Erziehungsplan“ selbst und wie die beispielhaft erwähnten, auf diesen bezogenen Forschungsarbeiten, ein Dokument der engen Verbindung, die in der DDR zwischen Politik, Forschung und Praxis besteht. Zwar steht in diesem Dokument die Perspektive der Wissenschaft im Vordergrund; außer Margot Krecer, die sich im wesentlichen auf historische Forschung spezialisiert hat, sind die meisten führenden Vertreterinnen der vorschulpädagogischen Forschung beteiligt: Irmgard Launer und Renate Pfüze (beide in Moskau promoviert und in Berlin habilitiert), Ingeborg Hoppe und Lore Schroeter. Alle wesentlichen Aspekte des pädagogischen Prozesses im Kindergarten werden behandelt, wobei der Einheit von Bildung und Erziehung, der Verbindung von Zielen, Inhalten und Methoden der Bildung und Erziehung sowie der Ausbalancierung des Spannungsverhältnisses zwischen pädagogischer Führung durch die Erzieherin und der Selbsttätigkeit der Kinder besondere Beachtung geschenkt wird. Alle Beiträge enthalten Hinweise auf Untersuchungsergebnisse und Erläuterungen zu konkreten Beispielen aus dem Kindergartenalltag. Es handelt sich jedoch nicht um wissenschaftliche Abhandlungen im engeren Sinne, wie etwa die erwähnten Studien und Qualifikationsarbeiten; vielmehr liest sich dieses Sammelwerk wie eine nachträgliche Begründung des im „Bildungs- und Erziehungsplan“ festgelegten Curriculum und wie eine Anleitung der Kindergärtnerinnen zu dessen Umsetzung. Die eindeutige Orientierung an der Kindergartenpraxis, insonderheit an der didaktisch-methodischen Arbeit, wird ergänzt durch die eindeutige Bezugnahme auf die bildungspolitischen Vorgaben; dazu heißt es im Vorwort der Abteilung Vorschulerziehung der APW:

„Die Anforderungen an den Kindergarten ergeben sich aus der gesellschaftlichen und schulpolitischen Aufgabe, den Besuch der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule für alle Kinder zu gewährleisten und die Schule inhaltlich weiter auszugestalten. Die Arbeiterklasse hat mit dem Kindergarten ein Instrument zur Verwirklichung ihres Bildungs- und Erziehungszieles geschaffen. Mit Hilfe des Bildungs- und Erziehungsplanes soll ihre Führungsrolle im Kindergarten durchgesetzt werden. Deshalb ist seine gründliche Kenntnis, zu der das Buch verhelfen soll, ein Beitrag zur Erfüllung des gesellschaftlichen Auftrages des Kindergartens, wie er vom VI. Parteitag der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands gestellt wurde.“ (S. 10)

Es ist sicher kein Zufall - und dies führt zurück zu dem hier beispielhaft dargestellten Aspekt der vorschulpädagogischen Forschung, nämlich der kognitiven Entwicklung und Bildung -, daß das umfangreichste Kapitel des Sammelwerkes „Zur Arbeit mit dem Bildungs- und Erziehungsplan“ den Fragen der „*Führung des Unterrichtsprozesses in den Beschäftigungen des Kindergartens*“ (S. 245-326) gewidmet ist. Denn es sind die planmäßigen und systematischen Lehr-Lern-Prozesse unter Führung der Erzieherin und im Rahmen der „Beschäf-

tigungen", denen am ehesten und soz. unmittelbar die Erfüllung jener Aufgabe der Schulvorbereitung zugeschrieben wird, die im zitierten Passus des Vorwortes den bildungspolitischen Schwerpunkt der Kindergartenentwicklung und der Vorschulpädagogik seit dem Inkrafttreten des Bildungsgesetzes (1965) und des „Bildungs- und Erziehungsplanes für den Kindergarten" darstellt.

III. *Schulvorbereitung und Förderung kindgemäßen Lernens: Spannungsfelder und Lösungsversuche*

Was der bedeutendste sowjetische Forscher im Bereich der Vorschulerziehung, A. V. Zaporozec, dessen Arbeiten mehrheitlich in der DDR übersetzt worden sind, 1968 geschrieben hat, daß nämlich die wissenschaftlich-technische Revolution zu einer „ununterbrochenen quantitativen Ausdehnung und qualitativen Verdichtung jener Kenntnisse und Fähigkeiten (führt), die sich das Individuum im Laufe der Kindheit aneignen muß, um vollwertigen Anteil an der gesellschaftlich nützlichen Arbeitstätigkeit nehmen zu können" (Zaporozec, 1968, S. 59) — dieses Argument, das mit anderen Formulierungen, aber entsprechendem Inhalt auch den Vorschulboom im Westen begleitet hat, bildet die Grundlage der bildungspolitischen Funktionszuschreibung für den Kindergarten. Für eine bildungspolitisch gelenkte und an der Praxis orientierte Forschung ergibt sich daraus die Aufgabenstellung, die *Kontinuität vorschulischer und schulischer Lernprozesse*, die Verbindung von Kindergarten und Schule wissenschaftlich zu begründen, didaktisch-methodisch umzusetzen und in ihrer Auswirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung und den Schulerfolg der Kinder zu erforschen (zur Forschung über Schulvorbereitung und Schulfähigkeit in der DDR vgl. Liegle, 1973 b und Vogt u.a., 1972). Im Blick auf die Vorschulpädagogik bzw. die vorschulpädagogische Forschung kommt in diesem Zusammenhang ein besonderes Problem dadurch ins Spiel, daß bei aller Betonung von Kontinuität und Verbindung von vorschulischem und schulischem Lernen die entwicklungsbedingten Lernvoraussetzungen der Kindergartenkinder zu klären und zu berücksichtigen sind. Das Spannungsverhältnis zwischen bildungspolitisch geforderter Schulvorbereitung und pädagogisch notwendiger Berücksichtigung altersbedingter Lernvoraussetzungen stellt denn auch ein grundlegendes Phänomen und Problem der vorschulpädagogischen Praxis und Forschung in der DDR (und anderswo) dar. An den Ansätzen zur produktiven Gestaltung dieses Spannungsverhältnisses lassen sich Kontinuität und Wandel in der Geschichte der vorschulpädagogischen Forschung (und Praxis) in der DDR gut veranschaulichen. Die unterschiedliche Akzentuierung der beiden Pole dieses Spannungsverhältnisses hat schon Mitte der 60er Jahre Margot Kreckler (1965) veranlaßt, verschiedene Etappen der Entwicklung der Vorschulerziehung in der DDR zu identifizieren. Die von mir bislang erwähnten Beiträge

zur vorschulpädagogischen Forschung aus dem Zeitraum 1965 bis 1973 — und Entsprechendes gilt für die weitere Entwicklung bis zur Gegenwart — lassen sich auch lesen als Balanceakt zur Lösung dieses Spannungsverhältnisses.

Im wesentlichen lassen sich zwei Lösungsmuster ausmachen. Zum einen wird herausgestellt, daß im Bildungs- und Erziehungsprozeß des Kindergartens das systematische Lehren und Lernen, der Unterricht, die *Beschäftigung* ein wesentliches Element, aber eben nur *ein* Element neben anderen darstellt; dieses Lösungsmuster wird angedeutet im ersten auf den Kindergarten bezogenen Satz im Bildungsgesetz von 1965: „Die Kindergärten sind *Stätten des frohen Kinderlebens*“, der in der Kindergartenordnung von 1983 wiederkehrt; in differenzierter Form kommt es zum Ausdruck in der Struktur des Bildungs- und Erziehungsplanes, d.h. in der Verbindung der Tätigkeitsform *Beschäftigung* mit den Tätigkeitsformen *Spiel* und *Arbeit*; für die vorschulpädagogische Forschung führt dieses Lösungsmuster zu der Aufgabenstellung, die „Spezifik“ des Kindergartens und die „Spezifik“ des Beitrags der verschiedenen Tätigkeitsformen für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder herauszuarbeiten, „Spezifik“ verstanden als die Berücksichtigung der altersbedingten Entwicklungsvoraussetzungen, in Abgrenzung zu den Entwicklungsvoraussetzungen der Schulkinder.

Das zweite Lösungsmuster bezieht sich auf die Art und Weise, wie das Lehren und Lernen, der Unterricht, die „Beschäftigungen“ — also jenes überwiegend kognitive Element des pädagogischen Prozesses, das ich exemplarisch für die Darstellung der Vorschulpädagogik in der DDR ausgewählt habe — geplant und gestaltet wird; so nämlich, daß die altersbedingten Lernvoraussetzungen der Kindergartenkinder Berücksichtigung finden. Das Anliegen dieses Lösungsmusters ist angedeutet in dem Satz des Bildungsgesetzes (1965):

„Sie (d.h. die Kinder) sind in einer ihren Kräften und Fähigkeiten angemessenen Weise auf das Lernen in der Schule vorzubereiten“,

in differenzierter Form kommt es zum Ausdruck in der Auswahl des „Bildungsgutes“ (vgl. Kreyer, 1971) und der didaktisch-methodischen Vermittlung jener Sachgebiete (z.B. Natur, gesellschaftliches Leben, Mengen), mit welchen die Kinder nach den Bestimmungen des Bildungs- und Erziehungsplanes bekanntgemacht werden sollen. Für die vorschulpädagogische Forschung ergibt sich aus diesem zweiten Lösungsmuster die Aufgabenstellung, die Bedingungen und Möglichkeiten der Aneignung elementarer Kenntnisse und Fähigkeiten durch 3- bis 6jährige Kinder, die „Spezifik“ des Unterrichts im Kindergarten - in Abgrenzung zum Unterricht in der Schule — herauszuarbeiten.

Die Hochschätzung der beiden geschilderten Lösungsmuster für das Problem des Spannungsverhältnisses zwischen schulvorbereitender Funktion und altersgemäßer Gestaltung des pädagogischen Prozesses im Kindergarten spiegelt sich durchgängig in den Themen und Inhalten der vorschulpädagogischen For-

schung. Um nur zum zweiten Lösungsmuster einige Beispiele zu erwähnen bzw. in Erinnerung zu rufen:

- die „Pädagogischen Studientexte zur Vorschulerziehung“ (1972) enthalten ein eigenes Kapitel unter der Überschrift „Zur Spezifik des Unterrichts im Kindergarten“ (S. 169-173);
- das 1973 in deutscher Sprache erschienene Buch von A. P. Ussowa „Unterricht im Kindergarten“ liefert eine hochdifferenzierte bildungstheoretische, pädagogisch-psychologische und didaktisch-methodische Begründung der altersspezifischen Lehr-Lern-Prozesse auf der Grundlage „logischer Analysen“, empirischer Beobachtungen und didaktischer Experimente;
- im Sammelwerk „Zur Arbeit mit dem Bildungs- und Erziehungsplan“ (1973) wird die „Spezifik“ des Unterrichts im Kindergarten insbesondere im Blick auf altersgemäße Tätigkeits- und Vermittlungsformen herausgestellt, so etwa in Analysen und Anregungen zur Verbindung der „Beschäftigungen“ mit Beobachtungsgängen (S. 257 ff.) oder in methodischen Hinweisen zum Einsatz und zur Lenkung didaktischer Spiele (S. 233 ff);
- gerade zur Bedeutung *didaktischer Spiele* als einer wichtigen Form „vorschulgemäßen Lernens“ (Kagel, 1981) sind mehrere wissenschaftliche Untersuchungen durchgeführt worden, vor Erscheinen des Sammelwerkes „Zur Arbeit mit dem Bildungs- und Erziehungsplan“ (1973) die bereits erwähnte Diplomarbeit von Fleck u.a. (1971), danach die Dissertation von I. Kagel (1975) über „Das didaktische Spiel als Mittel der sozialistischen Bildung und Erziehung“ sowie zwei Diplomarbeiten über den Einsatz didaktischer Spiele in verschiedenen Sachgebieten der Kindergartenarbeit (Müller / Schopnies, 1975; Heibig u.a., 1975).
- Schließlich gehören in den hier behandelten Problemzusammenhang die Untersuchungen von Gerda Wildauer (1971 und 1975) zur geistigen Bildung und Erziehung im Kindergarten; und zwar deshalb, weil hier auf der Grundlage entwicklungspsychologischer Beobachtungen und Analysen sowie didaktisch-methodischer Experimente nachgewiesen wird, daß die Entwicklung geistiger Fähigkeiten einen pädagogischen Prozeß im Kindergarten voraussetzt, bei welchem die alterstypischen Tätigkeitsformen — nämlich „materiell-gegenständliche Handlungen“ — Berücksichtigung finden.

IV. Die Konferenz der Vorschulerziehung (1977)

Von diesem Punkt, vom Problem des Spannungsverhältnisses zwischen Schulvorbereitung und vorschulgemäßem Lernen und den darauf bezogenen Lösungsansätzen, wie sie sich in der vorschulpädagogischen Forschung um 1973 spiegeln, möchte ich überleiten zum nächsten bedeutsamen Ereignis in

der Entwicklung der Vorschulpädagogik in der DDR: der Konferenz der Vorschulerziehung im Jahre 1977. Politisch bzw. bildungspolitisch schließt diese Konferenz unmittelbar und ausdrücklich an den IX. Parteitag der SED (1976) und seine Leitlinien zum quantitativen Ausbau sowie zur qualitativen Verbesserung der Vorschulerziehung angesichts der gestiegenen gesellschaftlichen Anforderungen an das Bildungssystem an. Die ihr zukommende bzw. zugeschriebene Bedeutung geht über diesen aktuellen politischen Bezug jedoch weit hinaus. Es handelt sich um die erste vom Ministerium für Volksbildung (Abteilung Vorschulerziehung) einberufene, ausschließlich mit Fragen der Vorschulerziehung befaßte Konferenz seit zehn Jahren, seit dem IV. Internationalen Seminar der Vorschulerziehung („Die Gestaltung des Lebens“, 1967). Sie wird zum Anlaß genommen, ein Zwischenresümee zu ziehen, zehn Jahre nach Erscheinen des Bildungs- und Erziehungsplans und vier Jahre nach Veröffentlichung des dazugehörigen Sammelwerkes, und sie wird als ein Forum genutzt, Perspektiven der Entwicklung der Vorschulerziehung festzulegen. Entsprechend hochkarätig und komplex ist das Präsidium der Konferenz zusammengesetzt: Führende Vertreter der Regierung (an der Spitze Margot Honecker, die das Schlußwort spricht), der Partei, der Gewerkschaft, der Bildungsverwaltung und des Gesundheitswesens, führende Vertreter der pädagogischen Wissenschaften (an der Spitze der Präsident der APW), insonderheit natürlich der Vorschulpädagogik, sowie eine Reihe ausgewählter Fachkräfte der vorschulischen Erziehung, Ausbildung und Weiterbildung — ein 44köpfiges Präsidium, das die enge Verzahnung von Politik, Forschung und Praxis in der DDR widerspiegelt.

Ich möchte diese Konferenz in drei Punkten auswerten: Kontinuität und Wandel in der Vorschulerziehung; die weitere Gestaltung des Spannungsverhältnisses zwischen Schulvorbereitung und vorschulgemäßem Lernen; die Frage der Führung im pädagogischen Prozeß. Die Auswertung hat zum Ziel, die Relevanz dieser Punkte für die Wissenschaft, insonderheit für die wissenschaftliche Befassung mit der geistigen Entwicklung und Erziehung der Kinder, herauszustellen und auf diesem Wege zu einem schärferen Profil der vorschulpädagogischen Forschung in der DDR zu gelangen.

V. *Kontinuität und Wandel*

Hauptreferat (Referat des Ministeriums für Volksbildung, 1978) und Schlußwort der Ministerin (Honecker, 1978) bestätigen die schon mehrfach gemachte Feststellung, daß die Entwicklung der Vorschulerziehung eine starke *Kontinuität* aufweist, und zwar nicht nur in einem allgemeinen politischen bzw. bildungspolitischen Sinne (die Vorschulerziehung hatte in der DDR nie, wie in der Bundesrepublik, den Charakter eines Modetrends), sondern auch mit Blick auf die Festlegung bzw. Geltung der grundlegenden Ziele und Inhalte der Bildung und Erziehung.

„Es geht nicht um neue Aufgaben, Inhalte, Formen oder Strukturen, es geht um höhere Ansprüche an die Qualität unserer Arbeit.“ (Honecker, 1978, S. 2).

„Wir wollen über Erkenntnisse und Erfahrungen beraten, die uns in der bisherigen Arbeit vorangebracht haben und herausarbeiten, auf welche Fragen wir uns bei der weiteren kontinuierlichen Erhöhung der Qualität der pädagogischen Arbeit in den Vorschuleinrichtungen der Volksbildung konzentrieren müssen.“ (Referat des Ministeriums für Volksbildung, 1978, S. 7).

Und noch konkreter, bezogen auf das seit 1968 gültige Curriculum des Kindergartens:

„Die in der Arbeit erreichten Ergebnisse beweisen, daß der Bildungs- und Erziehungsplan eine entscheidende Grundlage ist, um unseren gesellschaftlichen Erziehungsauftrag in allen Kindergärten zu verwirklichen. Ausgehend von seinen bewährten Positionen kommt es . . . darauf an, die im Plan liegenden Möglichkeiten für die kontinuierliche Entwicklung der Kinder aller Altersgruppen noch wirksamer als bisher zu nutzen. Wir heben eine solche Orientierung ganz bewußt hervor, weil die Erfahrung und auch die gewonnenen wissenschaftlichen Erkenntnisse zeigen, daß weitere Arbeiten am Bildungs- und Erziehungsplan, die künftig sicher notwendig werden, in bezug auf seine prinzipielle Anlage keiner grundsätzlichen Veränderungen bedürfen.“ (ebenda, S. 10).

Kontinuität im Grundsätzlichen, Wandel im Niveau der Arbeit — diese Sichtweise der Vorschulerziehung gilt auch für die Aufgabenstellung der vorschulpädagogischen Forschung.

„Die grundlegenden Aufgaben . . . beruhen auf den Erfahrungen der Praxis und den Ergebnissen einer zielstrebigem Arbeit unserer Wissenschaftler. Es handelt sich um Aufgaben, die für eine längere Zeit Gültigkeit haben . . .“ (Honecker, 1979, S. 2).

„Wir bekräftigen das Vorhaben der vorschulpädagogischen Forschung, bei weiterführenden wissenschaftlichen Untersuchungen . . . der Praxis wirksame Hüfe durch eine konkrete Bestimmung der Aufgaben, der Mittel und Methoden der Erziehung . . . zu geben.“ (Referat des Ministeriums für Volksbildung, 1978, S. 15; die Auslassungen betreffen den Bereich der Arbeitserziehung, auf welchen jedoch diese Aussage keineswegs beschränkt ist).

Das Problem der *Praxiswirksamkeit* bzw. die Aufgabenstellung, praxiswirksam zu sein, stellt ein wesentliches Element der Kontinuität der vorschulpädagogischen Forschung in der DDR dar.

„Besonders bewegt uns die Frage der Praxiswirksamkeit der Forschung. Dabei beschäftigt uns zunächst das Problem, wie bereits vorliegende Forschungsergebnisse aufbereitet werden müssen, damit sie die praktische Arbeit im Kindergarten wirksam unterstützen können . . . In enger Zusammenarbeit von Wissenschaftlern und Praktikern wollen wir künftig stärker methodische Handreichungen zur Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsplanes entwickeln und herausgeben“,

so die in der Wissenschaftshierarchie ranghöchste Vorschulpädagogin Irmgard

Launer (Leiterin der Arbeitsstelle Vorschulerziehung der APW) in ihrem Konferenzbeitrag (Launer, 1978, S. 19).

Und noch einmal die Perspektive des Ministeriums:

„Wenn wir uns auf dieser Konferenz über höhere Maßstäbe für die Arbeit beraten und den Entwicklungsprozeß einschätzen, der sich in der Praxis vollzogen hat und vollzieht, sind wir uns der Tatsache bewußt, daß daraus auch für die Wissenschaft beträchtliche Aufgaben erwachsen. Es kommt darauf an, die Grundprobleme der weiteren inhaltlichen Arbeit im Kindergarten zu untersuchen ... Es gilt, den Kindergärtnerinnen praxiswirksame methodische Hilfen zu geben ... Es muß noch besser als bisher gelingen, die komplexen Vorgänge des gesamten pädagogischen Prozesses zu untersuchen und die einzelnen Aufgaben- und Problemstellungen aus einer theoretisch begründeten Gesamtkonzeption für die Vorschulerziehung abzuleiten ... Mit Nachdruck müssen wir uns der Aufgabe zuwenden, für Lehre und Forschung einen qualifizierten wissenschaftlichen Nachwuchs heranzubilden.“ (Referat des Ministeriums für Volksbildung, 1978, S. 23).

Die Forderung an die Wissenschaft, praxiswirksam zu sein, die didaktisch-methodische Umsetzung der bildungspolitisch vorgegebenen Ziele und Inhalte im Kindergartenalltag anzuleiten, hat sich in der Zeit zwischen 1965 und 1975, wie ich gezeigt habe, insonderheit auf jene Aufgaben einer geistigen Bildung bezogen, die durch das *Spannungsverhältnis von Schulvorbereitung und vorschulgemäßem Lernen* gekennzeichnet sind; die Erarbeitung von Lösungsansätzen zur produktiven Gestaltung dieses Spannungsverhältnisses hat sich als ein Schwerpunkt in der Forschungstätigkeit der APW, der etablierten Forschungsgruppen an Hochschulen sowie bei der Vergabe von Themen für Arbeiten zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses erwiesen. Die Verhandlungen der Konferenz der Vorschulerziehung zeigen nun — und dies ist der zweite Punkt meiner Auswertung -, daß gerade hier wiederum ein wesentliches Element der Kontinuität der Vorschulpolitik, der Vorschulerziehung und der vorschulpädagogischen Forschung liegt.

VI. *Vorschulgemäßes Lernen und Orientierung am Kind*

„Es geht also um die weitere Erhöhung des Niveaus der pädagogischen Arbeit, die letztlich darauf gerichtet ist, bereits im Kindergarten eine harmonische Entwicklung aller Seiten der kindlichen Persönlichkeit zu gewährleisten. Nur so kann unsere Vorschulerziehung ihre Aufgabe erfüllen, die Kinder gut auf die Schule vorzubereiten. Eine auf dieses Ziel gerichtete Arbeit in den Kindergärten schafft günstige Bedingungen für die Bildung und Erziehung der Kinder in der Unterstufe und stellt zugleich auch hohe Ansprüche an die Qualität der Arbeit unserer Unterstufe.“

So umschreibt Margot Honecker (1978, S. 3) die bildungspolitische Aufgabenstellung im Blick auf die Kontinuität vorschulischer und schulischer Lernprozesse. Das Hauptreferat aber geht differenzierter auf das erwähnte Spannungsverhältnis bzw. die anzustrebenden Lösungsansätze ein:

„Es gehört zu den Vorzügen des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems, die Schulvorbereitung nicht als eine zusätzliche Aufgabenstellung für den Kindergarten zu gestalten oder sie auf die ältere Gruppe zu begrenzen. Wir verstehen die gute Vorbereitung der Kinder auf die Schule als einen kontinuierlichen Prozeß, bei dem, im zunehmenden Maße schon vom Krippenalter an, den Kindern die gesellschaftlich möglichen und notwendigen Voraussetzungen für ihre allseitige Entwicklung geschaffen werden.“ (Referat des Ministeriums für Volksbildung, 1978, S. 10).

„Dabei müssen wir berücksichtigen, daß sich die Kinder in diesem Alter vor allem äußeren Erscheinungen zuwenden und es erst lernen müssen, in elementare Beziehungen und Zusammenhänge einzudringen.“ (Ebenda).

„Die weitere Erhöhung des Niveaus der Bildungs- und Erziehungsarbeit erfordert, den Prozeß der Vermittlung und Aneignung elementaren Wissens noch enger mit der Entwicklung des Denkens, der Herausbildung geistiger Fähigkeiten zu verbinden ... In der pädagogischen Arbeit gilt es stets zu berücksichtigen, daß geistige Aktivität bei Vorschulkindern noch stark an praktische Handlungen gebunden ist.“ (Ebenda, S. 11).

„Ernsthafte Arbeit erfordert in der Forschungstätigkeit das tiefere Eindringen in die *Stufenspezifik* des Bildungs- und Erziehungsprozesses im Kindergarten.“ (Ebenda, S. 23).

Dieser, aus den früheren Erörterungen bereits vertraute Tenor — die Betonung der Kontinuität vorschulischer und schulischer Lernprozesse bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Spezifik der Unterrichts- und Lernprozesse im Blick auf Kindergartenkinder sowie die Forderung an die Forschung, diese Spezifik aufzuklären und didaktisch-methodisch umzusetzen — bestimmt auch den Konferenzbeitrag von Irmgard Launer, freilich mit einer auffälligen, ansatzweise kritischen Wendung:

„Wir können versichern, daß unsere gesamte wissenschaftliche Arbeit einem Ziel dient, der allseitigen und harmonischen Entwicklung unserer Vorschulkinder. Die Verwirklichung dieses Ziels wird uns um so besser gelingen, je besser wir verstehen, das kleine Kind nicht nur aus der Sicht künftiger Anforderungen zu sehen, auf die es unaufhörlich vorbereitet wird. Es lebt bereits jetzt sein Leben. Indem wir ihm in der Gegenwart ein frohes und inhaltsreiches Leben, eine glückliche Kindheit sichern, bereiten wir es gleichzeitig auf ein künftiges vor. Das ist eine der Grundpositionen, von denen wir uns bei allen Untersuchungen leiten lassen, auf welchem Gebiet sie auch immer durchgeführt werden.“ (Launer, 1978, S. 20).

Ich verstehe diese Äußerung als ein Postulat einer soz. autonomen Pädagogik, die ihre normative Orientierung nicht primär aus den Anforderungen der

Gesellschaft, sondern primär aus den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Kinder herleitet, als Ausdruck einer pädagogisch-humanistischen Grundposition, die von den Klassikern der Vorschulpädagogik — Fröbel mit seinem „Kommt, laßt uns unseren Kindern leben“ — und der allgemeinen Pädagogik — z.B. Schleiermacher mit seinem Axiom, die Gegenwart der Kinder nicht seiner Zukunft aufzuopfern — begründet worden ist. Diese Position kann in der DDR vertreten werden, eben weil sie zum Bestand des fortschrittlichen pädagogischen Erbes gehört, und auch deshalb, weil sie den formalen Zielen der Vorschulpädagogik — allseitige, harmonische Entwicklung der Kinder, die Kindergärten als „Stätten frohen Kinderlebens“ — entspricht. Im Blick auf die Verwirklichung dieser formalen Ziele ist es jedoch in der DDR immer wieder zu einer einseitigen Betonung der „künftigen Anforderungen“ (insonderheit der Schule) gekommen; vor allem immer dann, wenn die Politik die Schrittmacherfunktion der Bildung für die wissenschaftlich-technische Revolution hervorgehoben hat. In diesem Zusammenhang nehmen nun Vertreter der Wissenschaft — jenseits aller grundsätzlichen Abhängigkeit von und Loyalität gegenüber der Politik — gelegentlich die Aufgabe wahr, auf die kritischen Grenzen einer gesellschaftlichen Funktionalisierung der Vorschulerziehung hinzuweisen, wie Irmgard Launer 1977 und, zwölf Jahre zuvor, Margot Krecker (1965).

VII. „Führung“ im pädagogischen Prozeß und politische Lenkung einer praxiswirksamen Forschung

Der dritte (und letzte) Punkt meiner Auswertung der Vorschulkonferenz 1977 steht in einem komplizierten Beziehungs- und Spannungsverhältnis zu dem soeben erörterten Problem. Es handelt sich um die Frage der pädagogischen Führung, die Frage der führenden Rolle der Erzieherin im pädagogischen Prozeß des Kindergartens und, in einem eigenen Interpretationsversuch, um Folgen bestimmter Vorentscheidungen in dieser Frage für die Gestalt der Forschung (hier: der vorschulpädagogischen Forschung) in der DDR. Der Gedanke der Führung bzw. der führenden Rolle des Lehrers/Erziehers im pädagogischen Prozeß gehört ebenso zu den Grundpositionen der marxistisch-leninistischen Pädagogik wie der Gedanke der Zielgerichtetheit, der Gedanke der Planmäßigkeit und das Postulat der Einheit von Ziel, Inhalt und Methode. Mit Bezug auf den zweiten Auswertungspunkt steht der Gedanke der *Führung* für den Pol der *Zukunftsorientierung*, der Orientierung an den Anforderungen der Gesellschaft; den Gegenpol zur Führung stellt die *Selbsttätigkeit* des Kindes dar - die „Gestaltung des pädagogischen Prozesses unter der Sicht des Verhältnisses von pädagogischer Führung und Tätigkeit der Kinder“ (Zur Arbeit, 1973, S. 74 ff.) wird immer wieder als ein Grundproblem der Vorschulpädagogik behandelt —, ebenso, wie den Gegenpol zur Zukunftsorientierung die Orien-

tierung an der *Gegenwart* des Kinderlebens darstellt. Zukunftsorientierung und Gegenwartsbezug, pädagogische Führung und Selbsttätigkeit der Kinder werden in der DDR-Pädagogik mit gutem Recht als Pole eines notwendigen und dialektischen Spannungsverhältnisses aufgefaßt. Die im Zitat von Irmgard Launer anvisierte Synthese — „indem wir ihm (dem Kind) in der Gegenwart ein frohes und inhaltsreiches Leben ... sichern, bereiten wir es gleichzeitig auf ein künftiges vor“ (Launer, 1978, S. 20) — wird auch mit Blick auf das dialektische Spannungsverhältnis von Führung und Selbsttätigkeit vertreten, freilich mit einer typisch anderen Akzentsetzung, z.B. so:

„Indem die Kindergärtnerin Situationen organisiert, die einen Vergleich gestatten, verhilft sie den Kindern zu einem genaueren Erfassen einzelner Seiten und Merkmale der Wirklichkeit.“ (Wildauer, 1979, S. 143),

mit dem Gedanken also, daß Selbsttätigkeit (hier: Erkenntnistätigkeit) durch pädagogische Führung (hier: Organisation von Situationen) gefördert wird, einem klassischen pädagogischen Gedanken à la Rousseau. Ebenso wie beim Spannungsverhältnis von Zukunfts- und Gegenwartsorientierung wird aber auch hier die dialektische Grundposition in der Praxis oft verfehlt und zugunsten der einseitigen Betonung eines Poles — dort der Zukunft im Sinne von gesellschaftlichen Anforderungen an das Kind, hier der pädagogischen Führung — aufgegeben. Als eine verräterische Schlüsselaussage zu diesem Problem betrachte ich den folgenden Satz aus dem Diskussionsbeitrag von Gerda Wildauer, einer der bekanntesten Vertreterinnen der vorschulpädagogischen Forschung, zur Konferenz der Vorschulerziehung der DDR:

„Die Kindergärtnerin erreicht durch Fragen, Impulse, durch Aufforderungen zu verschiedenen Handlungen, daß bereits durch die gelenkte Wahrnehmung gesellschaftlicher Vorgänge eine zielgerichtete Analyse der Wirklichkeit erfolgt.“ (Wildauer, 1979, S. 143).

In diese „zielgerichtete Analyse der Wirklichkeit“ vermittelt „gelenkter Wahrnehmung“ ist, so meine These, die Forschung selber eingebunden. Bevor ich aber diesen, wie ich meine, zentralen Punkt in der Wissenschaftsauffassung bzw. im Wissenschaftssystem in der DDR herausarbeiten kann, müssen die wesentlichen politischen Aussagen der Konferenz zu Fragen der pädagogischen Führung vergegenwärtigt werden.

„Höhere Anforderungen ergeben sich künftig vor allem an die Führung des Bildungs- und Erziehungsprozesses durch die Leiterinnen der Kindergärten und durch die verantwortlichen Mitarbeiter der Volksbildungsorgane“,

so Margot Honecker (1978, S. 6) in ihrem Schlußwort, in dem nur sehr allgemein zusammengefaßt wird, was im politischen Hauptbeitrag, im Referat des Ministeriums (Abteilung Vorschulerziehung) ausgeführt ist.

„Es hat sich bestätigt“, heißt es da, „den Prozeß der Bildung und Erziehung der Kinder schon im Vorschulalter auf der Grundlage eines wissenschaftlich

fundierten Planes zielstrebig zu gestalten." (Referat des Ministeriums, 1978 S. 10).

Und weiter: „Schon *Uschinski* wies darauf hin, daß zur Ausbildung des Verstandes der Kinder unabdingbar ein System gut organisierter Kenntnisse gehört, das die Kinder ohne einen planmäßig gestalteten Bildungs- und Erziehungsprozeß nicht erwerben können." (Ebenda).

Im Blick auf die Erzieherin: „Uns allen ist bewußt, daß es für die Kindergärtnerinnen keine einfache Sache ist, in der tagtäglichen Arbeit den Prozeß der allseitigen Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit zielstrebig zu führen . . ." (Ebenda, S. 17).

„Vor allem geht es darum, die künftigen Kindergärtnerinnen theoretisch und praktisch gründlicher darauf vorzubereiten, den ganztägigen Bildungs- und Erziehungsprozeß planmäßig und schöpferisch zu führen . . ." (Ebenda, S. 23).

Und im Blick auf die Wissenschaft und ihre „beträchtlichen Aufgaben", die sich aus den „höheren Maßstäben für die Arbeit" ergeben:

„Es kommt darauf an, die Grundprobleme der weiteren inhaltlichen Arbeit im Kindergarten zu untersuchen und sich dabei vor allem den konkreten Fragen der Führung des pädagogischen Prozesses zuzuwenden." (Ebenda).

Zwei ergänzende Punkte der Auswertung will ich hinzufügen. Der eine betrifft die Tatsache, daß sich das Postulat der zielstrebigem und planmäßigen pädagogischen Führung sowie die Forderung an die Wissenschaft, die Führungstätigkeit der Kindergärtnerinnen wissenschaftlich zu begründen und anzuleiten, keineswegs nur auf die unterrichtliche Seite der Vorschulerziehung bezieht, sie bezieht sich, um in den Begriffen des Bildungs- und Erziehungsplanes zu reden, nicht nur auf die „Beschäftigungen", sondern ebenso auf Arbeit und Spiel. Gerade im Blick auf das *Spiel* wirkt die Betonung der *pädagogischen Führung* für uns befremdlich.

„Bekanntlich hat das Spiel der Kinder im Vorschulalter bei richtiger pädagogischer Führung entscheidenden Einfluß auf die Ausprägung ihres Charakters, ihres Willens, der kollektiven Beziehungen und der geistigen Kräfte sowie auf die Herausbildung der Interessen, Neigungen und Gefühle . . . Die Aufgabe, das Spiel der Kinder zu einem wirksamen Mittel der Erziehung zu gestalten, Einfluß auf den Inhalt der Spiele zu nehmen und die Beziehungen der Kinder im Spiel auf ein hohes Niveau zu heben, stellt hohe Ansprüche an das pädagogisch-methodische Wissen und Können der Kindergärtnerinnen . . . Gegenwärtig bewegt viele Pädagogenkollektive vor allem die Führung der Rollenspiele." (Ebenda, S. 17).

Solche Auffassungen vom Kinderspiel und seiner pädagogischen Führung und Lenkung wirken auf uns befremdlich, weil wir es gewohnt sind, das Spiel im wesentlichen dem Pol der „Selbsttätigkeit" der Kinder zuzuordnen; dabei denken wir insonderheit an das in unseren Kindergärten verbreitete „Freispiel" (was immer das bedeuten mag), während in den Kindergärten der DDR

andere Spielformen überwiegen: Regel- und (gelenkte) Rollenspiele, Bewegungs- und Stegreifspiele, Handpuppenspiele sowie die bereits mehrfach erwähnten, im Dienste der geistigen Bildung stehenden didaktischen Spiele. Unser befremdliches Empfinden gegenüber dem Gedanken der Führung des Spiels beruht freilich auch auf einer Entfremdung gegenüber klassischem pädagogischem Erbe, auf das sich, zumindest unter diesem Aspekt, die DDR-Pädagogik gerne beruft: mit der Konstruktion und Anwendung seiner berühmten Spielgaben hat Friedrich Fröbel durchaus klare Zielsetzungen der geistigen Bildung und der Hinführung der Kinder zur Gottesahnung verbunden. Ebenso klar, wenn auch substantiell ganz andersartig, sind die Ziele, die in der DDR der pädagogischen Führung des Spiels gesetzt sind. Und wenn man unter diesem Aspekt die vorschulpädagogische Forschung betrachtet, so zeigt sich, daß die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Spiel nichts anderes beabsichtigt, als jene Bedingungen und Möglichkeiten einer planmäßigen und zielstrebigem Gestaltung des pädagogischen Prozesses zu erfassen, die es erlauben, die politisch gesetzten Ziele der Bildung und Erziehung bzw. der Persönlichkeitsentwicklung zu erreichen und entsprechende praxiswirksame Hilfestellung zu geben (vgl. Launer, 1970; Liegle, 1973 a, S. 299 ff.).

Damit komme ich zu meinem zweiten ergänzenden Punkt: er betrifft die Auffassung der pädagogischen Führung selbst und deren Implikationen für die Forschung. Angesichts der in der Theorie der Erziehung und Entwicklung vertretenen dialektischen Auffassung des Verhältnisses von *Führung* und *Selbsttätigkeit* überrascht es nicht, daß die DDR-Pädagogik den Gedanken der Führung nicht naiv und einlinig vertreten oder absolut setzen kann; vielmehr sieht sie Grenzen des Prinzips der Führung, Grenzen, die mit der Spezifik der Entwicklungsstufe des Kindergartenalters zu tun haben (vgl. oben), aber auch mit der Persönlichkeit der Kinder, d.h. mit der hohen Bewertung der „aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt“ als Grundlage der „allseitigen Entwicklung der Persönlichkeit“. Eine nähere Bestimmung des Prinzips der pädagogischen Führung erfolgt unter anderem durch Abgrenzung nach zwei Seiten: nach der Seite der bürgerlichen Pädagogik und nach der Seite einer fehlerhaften Praxis.

„Wir mußten uns sowohl mit Auffassungen der bürgerlichen Reformpädagogik, wie z.B. der These von der freien Entfaltung der Persönlichkeit, die die Entwicklung der Kinder aus sich selbst heraus zu erklären versucht“ — hier erfolgt die Abgrenzung gegenüber einer Absolutsetzung des Pols der Selbsttätigkeit —, „als auch mit antihumanistischen Auffassungen und Praktiken der Manipulierung der Kinder im Vorschulalter auseinanderzusetzen“ — dies betrifft die Abgrenzung gegenüber eine Absolutsetzung des Pols der Führung.

„Damals wie heute“, heißt es weiter, „sind solche Auffassungen und Tendenzen Ausdruck ihrer Unfähigkeit, die Frage der Bildung, Erziehung und Entwicklung des Vorschulkindes wissenschaftlich zu beantworten. — In welchem Gewände sie auch immer in Erscheinung treten, ihrem Wesen nach dienen

sie der Manipulierung und geistigen Verkrüppelung des Menschen vom frühesten Kindesalter an, der Rechtfertigung und Durchsetzung des Bildungsprivilegs der herrschenden Klasse in der kapitalistischen Gesellschaft." (Referat des Ministeriums, 1978, S. 9).

Pädagogische Führung soll also nicht mit Manipulation identisch werden; daß pädagogische Führung zur Manipulation entartet, gilt als gesetzmäßige Erscheinung im Kapitalismus; die dagegen vollzogene Abgrenzung schließt die Überzeugung ein, daß mit der Entwicklung der sozialistischen Gesellschaft der manipulativen Führung im Prinzip der Boden entzogen ist:

„Unsere sozialistische Gesellschaft hat die Voraussetzungen dafür geschaffen, den Kindern schon im frühen Alter — wie es *Krupskaja* forderte — die Potenzen einer von Ausbeutung freien Gesellschaft für die allseitige Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit und seiner Individualität zu erschließen sowie ihre Erziehung im Geiste des Kommunismus zu gewährleisten." (Ebenda).

Insoweit eine Abgrenzung der „richtigen“ pädagogischen Führung gegenüber einer fehlerhaften Praxis in der eigenen Gesellschaft erfolgt, bezieht sich diese Abgrenzung — und damit die nähere Bestimmung dessen, was pädagogische Führung sein soll — auf eine andere Ebene des Problems, nämlich im wesentlichen auf die didaktisch-methodische, und zwar in dem Sinne, daß hier eine prinzipiell gegebene Möglichkeit nicht ausgenutzt wird.

„Gegenwärtig bewegt viele Pädagogenkollektive vor allem die Führung der Rollenspiele. Dabei geht es besonders darum, die Verantwortung des Pädagogen so wahrzunehmen, daß die Kinder Initiative und Selbständigkeit bei der Verwirklichung ihrer Spielideen entwickeln können und dabei Tendenzen der Gängelei und Bevormundung der Kinder vermieden werden." (Ebenda, S. 17 f.).

Oder: „Gegenwärtig wird von den Kindergärtnerinnen oft noch viel zu viel selbst getan, anstatt die Kinder tätig sein zu lassen." (Ebenda, S. 15).

Die Abgrenzungen gegenüber der bürgerlichen Pädagogik sowie gegenüber einer fehlerhaften Praxis sagen, in Verbindung mit den früher erwähnten Postulaten der Zielstrebigkeit, der Planmäßigkeit, aber auch der Berücksichtigung der Altersspezifik, etwas über die Auffassung der pädagogischen Führung aus, die in der DDR vertreten wird. Durch diese Abgrenzungsversuche und Postulate werden jedoch die in meinen Augen zentralen Probleme der pädagogischen Führung nicht berührt, ja sie können und dürfen — als Bezirke von Totem und Tabu — nicht berührt werden; die Probleme nämlich, daß die Frage des ‚wozu‘ (der Ziele) als eindeutig geklärt gilt, verbindlich für alle festgelegt und interpretiert wird, daß es sich nicht um formale und universalistische Ziele und Werte handelt, sondern um konkrete und auf eine bestimmte Gesellschaft bzw. Gesellschaftsform bezogene, daß es ein und dieselbe Instanz ist — nämlich der Staat -, der die Ziele, Inhalte und Methoden des pädagogischen Prozesses bestimmt (und in einem verbindlichen Bildungs- und Erziehungsplan detailliert festlegt), der Träger der Bildungsinstitutionen (hier des Kindergartens) ist, der

das Wissenschaftssystem (hier: die vorschulpädagogische Forschung) lenkt. Das Problem der pädagogischen Führung im Bildungs- und Erziehungsprozeß des Kindergartens gewinnt daher seine eigentliche Bedeutung erst in diesem normativen Zusammenhang von Politik, pädagogischer Praxis und Forschung, in welchem der Politik eine führende Rolle zukommt.

VIII. Der normative Zusammenhang von Politik, Forschung und Praxis

Damit kehre ich zurück zu dem schon zitierten Satz von Gerda Wildauer auf der Konferenz der Vorschulerziehung:

„Die Kindergärtnerin erreicht durch Fragen, Impulse, durch Aufforderungen zu verschiedenen Handlungen, daß bereits durch die gelenkte Wahrnehmung gesellschaftlicher Vorgänge eine zielgerichtete Analyse der Wirklichkeit erfolgt.“ (Wildauer, 1979, S. 143).

Dieser Satz stammt nicht von einer Politikerin, auch nicht von einer Praktikerin, sondern von einer Forscherin. Direkt bezogen auf das Problem der pädagogischen Führung im Kindergarten, sagt er indirekt etwas aus über die Aufgabenstellung der Forschung. Vorschulpädagogische Forschung soll, als praxiswirksame, die pädagogische Führung begründen und anleiten. Dieser Zusammenhang, die Verpflichtung der Forschung auf die wirksame Unterstützung der Praxis bei der Erreichung der von der Politik vorgegebenen Ziele, wird noch deutlicher im Konferenzbeitrag von Irmgard Launer (der, wie schon erwähnt, ranghöchsten Vertreterin der vorschulpädagogischen Forschung):

„Besonders bewegt uns die Frage der Praxiswirksamkeit der Forschung . . . Wenn wir Forschungsergebnisse praxiswirksam aufbereiten wollen, dann ist auch unsere Zusammenarbeit mit den Kindergärtnerinnen konkreter zu gestalten . . . In enger Zusammenarbeit von Wissenschaftlern und Praktikern wollen wir künftig stärker methodische Handreichungen zur Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsplanes entwickeln und herausgeben, vor allem zu solchen Problemen, wie sie im Referat (gemeint ist das Hauptreferat des Volksbildungsministeriums auf der Konferenz der Vorschulerziehung) gekennzeichnet wurden. — Ein anderes Problem, das uns im Zusammenhang mit der Erhöhung der Praxiswirksamkeit der Forschung bewegt, ist das der differenzierten pädagogischen Führung, bezogen auf die unterschiedliche Art der Führung der Kinder in den Beschäftigungen, beim Spiel, bei Arbeitsverrichtungen und in einzelnen Altersgruppen . . . Die Frage ist, wie die Wissenschaft der Erzieherin hilft, unterschiedliche Arten von Spielen in den gesamten pädagogischen Prozeß — didaktische Spiele in den Lehr- und Lernprozeß — richtig einzuordnen und die Kinder beim Spiel entsprechend zu führen.“ (Launer, 1978, S. 19).

In den gleichen Zusammenhang gehören schließlich Irmgard Launers Erkenntnisse zu den bildungspolitischen Anforderungen und der Aufgabenstellung der staatlichen Forschungsplanung.

„Die pädagogischen Wissenschaftler auf dem Gebiet der Vorschulerziehung haben sich ständig darum bemüht, die gestellten Anforderungen zu erfüllen. ... Mit der Profilierung der Aufgaben im jetzigen Fünfjahresplan der pädagogischen Forschung ist im wesentlichen eine richtige Orientierung für die Forschung gegeben.“ (Ebenda; die „Perspektivpläne der pädagogischen Forschung“ sind allerdings für den Bereich der Vorschulerziehung wenig spezifiziert und wenig ergiebig, so daß sie als Quelle nicht weiter herangezogen werden).

Die Verpflichtung (bzw. Selbstverpflichtung) auf *Praxiswirksamkeit* hat unter den spezifischen Bedingungen einer von der Politik gelenkten Verbindung von Politik, Praxis und Forschung bestimmte Implikationen für die pädagogische Forschung: die Pädagogik wird zu jenem Typus einer „*direktivistischen*“ *Erziehungswissenschaft*, den Christel Langeweiß (1973) beschrieben hat. Die pädagogische Forschung nimmt, entsprechend den politischen Vorstellungen und Vorgaben und der von diesen bestimmten Orientierung der Praxis, ihren Ausgang von dem Gedanken der zielgerichteten, planmäßigen Gestaltung des Lebens und Lernens im Kindergarten und der führenden Rolle der Erzieherin im pädagogischen Prozeß, und sieht sich unter der Maxime der Praxiswirksamkeit vor die Aufgabe gestellt, die wissenschaftlichen Begründungen und Mittel zur optimalen Einlösung der vorgegebenen Ziele zu erarbeiten. Das Verhältnis der pädagogischen Forschung zu ihrem Gegenstand - der Erziehungswirklichkeit - wird dadurch zu einem normativen Verhältnis, normativ im Sinne der normativen Vorgaben der Politik im allgemeinen, der Bildungspolitik und der marxistisch-leninistischen Pädagogik im besonderen. Mit anderen Worten: Die Forschung bzw. der Forscher verhält sich zur Wirklichkeit so, wie sie

- die Wirklichkeit - sein *soll*; dies gilt nicht nur für die Theorie der Erziehung, Bildung und Entwicklung, es gilt ebenso für die empirische Erfassung von Aspekten der Erziehungswirklichkeit (z.B. mit Hilfe von Beobachtung und Befragung) und die systematische Variierung einzelner Faktoren der Erziehungswirklichkeit mit Hilfe des Experiments, schon gar für die didaktisch-methodische Forschung. Nimmt man diese vier Verfahren als die in der (vorschulpädagogischen) Forschung am häufigsten vertretenen wissenschaftlichen Zugriffsweisen auf die Wirklichkeit, so läßt sich bei allen jene normative Orientierung nachweisen:

- die logische und theoretische Analyse gründet sich auf die - wie es immer wieder heißt — „gesicherten Erkenntnisse“ der marxistisch-leninistischen Pädagogik;
- die empirischen Verfahren, z.B. zur Erfassung des Lernverhaltens von Kindern, nehmen ihre Kriterien aus dem im Bildungs- und Erziehungsplan festgelegten Katalog von Zielen und Inhalten der Bildung und Erziehung;
- das Experiment variiert Bedingungen des Lehr-Lern-Prozesses mit Blick auf die bessere Einlösung der im Bildungs- und Erziehungsplan fixierten Aufgaben;

- die Entwicklung didaktisch-methodischer Materialien zielt auf die Orientierung der zielgerichteten und planmäßigen Führung des pädagogischen Prozesses im Kindergarten entsprechend den Vorgaben des Bildungs- und Erziehungsplans.

Die gemeinsame normative Orientierung der verschiedenen wissenschaftlichen Verfahren begründet jenen Anspruch der „Praxiswirksamkeit“ der Forschung, von dem schon mehrfach die Rede war; *Praxiswirksamkeit der Forschung*, das heißt *Wirksammachen einer politisch und pädagogisch normativ bestimmten Praxis mit Mitteln der Wissenschaft*. Forschung wird in diesem Sinne selber als eine *verändernde Praxis* angesehen und eingesetzt, *verändernd in Richtung auf eine Erziehungswirklichkeit, wie sie sein soll*.

Auf diesem Boden gedeiht auch ein bestimmter Typus von „Handlungs“- bzw. „Aktionsforschung“, den schon Lenin in seinem Ansatz einer aktivierenden Befragung anvisiert hat, eine Forschung, die sich der Mitarbeit der jeweils „Beforschten“ für eine Optimierung der Praxis vergewissert.

„Wenn wir Forschungsergebnisse praxiswirksam aufbereiten wollen, dann ist auch unsere Zusammenarbeit mit den Kindergärtnerinnen konkreter zu gestalten. Wir dürfen sie nicht nur als verlängerten Arm der Wissenschaft betrachten, sondern als echte Partner.“ (Launer, 1978, S. 19).

Die Beteiligung der Praxis am Forschungsprozeß geschieht jedoch im Zeichen einer für Forschung und Praxis gleichermaßen verbindlichen Orientierung auf Ziele, die von der Politik gesetzt sind; insofern kann man hier von einer *direktivistischen Handlungsforschung* sprechen, einer fortschrittlichen Unterabteilung sozusagen der direktivistischen Erziehungswissenschaft im ganzen.

Ein solches normatives Wissenschaftsverständnis — verbunden mit dem entsprechenden Politik- und Praxisverständnis bzw. mit dem Postulat des Zusammenhangs von Politik, Praxis und Wissenschaft — geht von einer bestimmten Voraussetzung aus, die seine potentielle Stärke, aber auch seine potentielle Schwäche ausmacht; von der Voraussetzung nämlich, daß alle Beteiligten sozusagen an einem Strang ziehen. Dies bedeutet hohe Effektivität dann und in dem Ausmaße, wenn und insoweit sich Forscher und Praktiker mit den normativen Vorgaben der Politik identifizieren; es wird problematisch, wenn diese Identifikation nicht gegeben ist bzw. durch eine auch Zwangsmittel einsetzende Beeinflussung hergestellt werden muß. Objektiv aber ist die Situation des Forschers bzw. der Forschung in der DDR dadurch gekennzeichnet, daß er bzw. sie *nolens-volens*, d.h. unabhängig von der freien Entscheidung zur Identifikation, in der Abhängigkeit von der Politik stehen, arbeiten und publizieren, eben deshalb, weil die Forschung politisch geplant, gelenkt und kontrolliert wird.

Die Gestalt der pädagogischen Forschung in der DDR kann man auf diesem Hintergrund sehen als ein Spiegelbild der Gestalt der Praxis, auf welche sich

Forschung praxiswirksam beziehen soll. Für sie gilt, wie für die Praxis, daß es das, was wir „heimlichen Lehrplan“ nennen, nicht gibt bzw. nicht geben soll. Der „heimliche Lehrplan“ wird explizit gemacht, es wird ausdrücklich und unverblümt gesagt, daß es z.B. eine „gelenkte Wahrnehmung“ (Wüdauer, 1979, S. 143) geben soll, daß die Analyse der Wirklichkeit „zielgerichtet“ (ebenda) sein soll. Der „heimliche“ wird zu einem „unheimlichen“ Lehrplan: es soll nur noch erwünschte Wirkungen eines zielgerichteten, planmäßigen pädagogischen Prozesses geben, und eine praxiswirksame Forschung soll diesen pädagogischen Prozeß optimieren.

Das für die Erziehung und Erziehungswissenschaft grundlegende Wertproblem stellt sich in der DDR offensichtlich prinzipiell anders als in unserer eigenen Gesellschaft. Während es bei uns eine Tendenz gibt, die Tatsache zu leugnen, daß Wahrnehmung allemal auch „gelenkte Wahrnehmung“ ist und daß Wissenschaft allemal Wertimplikationen hat, wird in der DDR diese Tatsache anerkannt und zugleich ausgenutzt mit dem Ziel, die Wertbezogenheit von Lernprozessen und Wissenschaft eindeutig und ausdrücklich zu beherrschen und zu steuern. In unserem eigenen Praxis- und Wissenschaftsverständnis gibt es, jenseits der Illusionen der Wertfreiheit, das Ziel und — zumindest in Grenzen — die Chance, die Autonomie des Subjekts in seiner Wahrnehmungstätigkeit, eine postkonventionelle Orientierung seines Urteils selber zur Norm (zu einer universalistischen Norm) zu machen und diesen Maßstab auch in der Erziehungstheorie und Erziehungswissenschaft sowie in der Erziehungspraxis zur Geltung zu bringen. In der DDR führt die ausdrückliche normative Lenkung der pädagogischen Praxis und der pädagogischen Forschung durch Staat und Partei zur Vorherrschaft einer konventionellen Moral und Ethik, einer Moral und Ethik nämlich, die sich nach der Autorität der etablierten Macht richtet.

Das Problem der *Legitimierbarkeit* einer Theorie und Praxis, die von einem einheitlichen, durch staatliche Autorität verbindlich gemachten Weltbild und Menschenbild ausgeht, will ich hier nicht erörtern; dagegen will ich auf zwei andere Fragen abschließend kurz eingehen: die Frage nach der Effektivität des in der DDR vorherrschenden Modells der Verbindung von Politik, Praxis und Forschung und die Frage nach den erkenntnistheoretischen Implikationen dieses Modells.

Die *Effektivität* dieses Modells hängt grundsätzlich, wie bereits gesagt, davon ab, ob und in welchem Ausmaß sich die Menschen mit den politisch gesetzten Normen identifizieren. Im Blick auf vorschulische Erziehung und vorschulpädagogische Forschung ergibt sich ein weiterer, besonderer Aspekt der Effektivitätsfrage daraus, daß hier die Altersspezifik dieser Entwicklungsstufe und ihr Zusammenhang mit dem weiteren Lebenslauf zur Rede steht. Wie wirksam ist die staatlich gelenkte Vorschulerziehung und die auf Praxiswirksamkeit verpflichtete vorschulpädagogische Forschung auf längere Sicht? Die offene Propagierung einer „gelenkten Wahrnehmung“, vorgebracht von

einer der namhaften vorschulpädagogischen Forscherinnen, stützt sich offensichtlich auf die Devise „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“, d.h. es wird eine langfristige Wirkung des Lernens in dem als besonders lernintensiv geltenden Vorschulalter unterstellt, es wird angenommen, daß die Wahrnehmung, einmal richtig gelenkt, eine „zielgerichtete Analyse der Wirklichkeit“ begründet. Daß eine solche Unterstellung fragwürdig ist angesichts der Normenrelativierung, zu der es in komplexen Gesellschaften fast gesetzmäßig während der Adoleszenz kommt, läßt sich an Phänomenen der Jugendkultur in der DDR ebenso zeigen, wie es sich in mancher Biographie, jedenfalls in der meinigen, gezeigt hat im Blick auf die geringe Dauerwirkung oder gar gegenteilige Auswirkung einer in der Kindheit erfahrenen gelenkten Religiosität.

Unter dem *erkenntnistheoretischen* Aspekt, den meine zweite Frage betrifft, führt die Rede von der „gelenkten Wahrnehmung“ in einen weiteren inneren Widerspruch. Die für die marxistisch-leninistische Erkenntnistheorie grundlegende Auffassung, daß die Gesetzmäßigkeiten der Erkenntnistätigkeit bestimmt werden durch Prozesse der Widerspiegelung und der Aneignung, setzt voraus, daß die Wirklichkeit, die der Erkenntnis zugängliche Objektwelt, etwas objektiv Gegebenes ist, das unabhängig vom konkreten Individuum existiert und wirkt, etwas, das seinerseits dem Menschen — als dem „Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“ (Marx, 6. These über Feuerbach) — seinen Stempel aufdrückt, seine Erkenntnistätigkeit bestimmt, sich im erkennenden Subjekt widerspiegelt und von diesem angeeignet wird — das Sein bestimmt das Bewußtsein. Demgegenüber erscheint im Gedanken und in der Praxis der *gelenkten Wahrnehmung* das konkrete Individuum — hier also einerseits die lenkende Kindergärtnerin, andererseits das erkenntnistätige Kind — als entscheidender Faktor dafür, daß die Erkenntnis zu „richtigen“ Ergebnissen führt; auf der erkenntnistheoretischen Ebene handelt es sich hier, könnte man sagen, um eine Position des Idealismus, in welcher die Wirklichkeit bzw. Objektwelt als sozusagen konstruierbar durch Erkenntnis — bzw. Erkenntnisvermittlungsakte — erscheint; eine Gegenposition also zum historischen Materialismus. Ich kann mir diesen inneren Widerspruch nur so erklären, daß sich die Verantwortlichen in der DDR nicht so recht auf die Widerspiegelung der gegebenen gesellschaftlichen Wirklichkeit im Bewußtsein der Menschen als Grundlage und Garantie einer erwünschten Erkenntnis (einer „zielgerichteten Analyse der Wirklichkeit“, vgl. Wildauer, 1979) verlassen können und verlassen wollen. Vielleicht hängt damit die neuerdings verstärkte Betonung des „subjektiven Faktors“ in der erkenntnis- und gesellschaftstheoretischen Diskussion (vgl. Cagin, 1974; Kosing, 1983) in der DDR zusammen; die Betonung des „subjektiven Faktors“ dient der Legitimierung der Notwendigkeit, die Erkenntnistätigkeit zielgerichtet und planmäßig zu lenken, nicht zuletzt im Sinne der Gegenwirkung gegen den als wirksam eingeschätzten Einfluß des Klassenfeindes auf das Bewußtsein der Menschen.

„Die Kindergärtnerin erreicht durch Fragen, Impulse, durch Aufforderungen zu verschiedenen Handlungen, daß bereits durch die gelenkte Wahrnehmung gesellschaftlicher Vorgänge eine zielgerichtete Analyse der Wirklichkeit erfolgt.“ (Wildauer, 1979, S. 143).

IX. *Ausblick*

Mit der Auswertung der Konferenz der Vorschulerziehung ist, wie ich meine, ein einigermaßen repräsentatives Bild der vorschulpädagogischen Forschung in der DDR entstanden, auch eines, das in seinen wesentlichen Zügen noch heute, acht Jahre nach dieser Konferenz bzw. sechs Jahre nach der Veröffentlichung des Protokolls, gültig ist: Die Bedingungen der für die DDR typischen Verbindung von Politik, Praxis und Forschung und die daraus abgeleitete Aufgabenstellung der Praxiswirksamkeit der Forschung; die Kontinuität in den Zielen und Inhalten der Vorschulerziehung sowie der Wandel im von den gesteigerten gesellschaftlichen Anforderungen bestimmten Niveau der pädagogischen Praxis und Forschung; das Problem der Schulvorbereitung im Spannungsverhältnis zur Altersspezifik vorschulischen Lernens; das Problem der pädagogischen Führung im Spannungsverhältnis zur Selbsttätigkeit der Kinder — diese Bedingungen und Probleme begleiten, wenn auch mit unterschiedlichen Akzentsetzungen, die Entwicklung der vorschulpädagogischen Forschung seit dem Bildungsgesetz 1965 bis zur Konferenz der Vorschulerziehung sowie seit dieser Konferenz bis zur Gegenwart. So, wie in einem Beitrag des Volksbildungsministeriums (Abteilung Vorschulerziehung) zum „Ziel für das Arbeitsjahr 197&/79“ gesagt wird:

„Wir verfügen mit der Parteitagsorientierung und den auf der Vorschulkonferenz konkretisierten Aufgaben über ein reales und anspruchsvolles Arbeitsprogramm, das es in jedem Territorium, in jeder Einrichtung im kommenden Arbeitsjahr in immer umfassenderer Weise zu verwirklichen **gut**.“ (Neue Erziehung im Kindergarten (NEiK), 1978, Heft 6, S. 1),

so stehen auch für die weiteren Jahre bis 1984 die Zeichen auf Kontinuität im Grundsätzlichen einerseits, auf Erhöhung des Niveaus der Erziehungspraxis und Forschungstätigkeit andererseits. Auf dem VIII. Pädagogischen Kongreß (1978) stehen auf Seiten der teilnehmenden Vorschulpädagogen Fragen der Schulvorbereitung im Vordergrund (vgl. NEiK, 1979, Heft 1, S. 1-3). Ein Kolloquium der Arbeitsstelle Vorschulerziehung an der APW im Juni 1979 ist dem Thema „Stand und Probleme der Forschungen auf den Gebieten der moralischen Erziehung, der Spracherziehung sowie des Zusammenwirkens von Kindergarten und Familie bei der Erziehung der Vorschulkinder gewidmet (vgl. NEiK, 1979, Heft 7/8, S. 11). Das IX. Internationale Seminar über Vorschulerziehung (Prag, Oktober 1980) steht unter dem Rahmenthema „Die Konzeption der sozialistischen Vorschulerziehung“ und behandelt insbesondere die gesellschaft-

liehe Funktion der Vorschulerziehung, den Inhalt der Erziehungstätigkeit, die psychische Entwicklung des Kindes und die Persönlichkeit der Erzieherin (vgl. NEiK, 1980, Heft 2, S. 1-3). Im Anschluß an den X. Parteitag der SED sowie an den „Offenen Brief“ des Volksbildungsministeriums, der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung und des Zentralrats der FDJ (beide 1981) befassen sich Vorschulpädagogen allenthalben mit der „höheren Qualität der Betreuung, Erziehung und Schulvorbereitung der Vorschulkinder“ (vgl. NEiK, 1981, Heft 7/8, S. 12). Der „Zentrale Forschungsplan der marxistisch-leninistischen Gesellschaftswissenschaften der DDR 1981-1985“ (Einheit, 1981, S. 1209 ff.) setzt den pädagogischen Wissenschaften die Aufgabe, „die wissenschaftlichen Grundlagen der Bildung und Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten weiter auszuarbeiten“ (ebenda, S. 1221). Anlässlich der Fröbel-Ehrung (1982) in der DDR weisen die Vorschulpädagogen auf die Einlösung und Verwirklichung des fortschrittlichen pädagogischen Erbes in der Vorschulerziehung der DDR hin (vgl. NEiK, 1982, Heft 6, S. 6-9). Schließlich wird im Juni 1983 die Neufassung der Kindergartenordnung (Anweisung, 1983) verabschiedet und zum 1. Januar 1984 in Kraft gesetzt, jenes Dokument der Kontinuität der Vorschulerziehung, das die Formulierung des doppelten Bildungsauftrages des Kindergartens im Bildungsgesetz von 1965 wieder aufgreift, ein Dokument aber auch, das neue Akzente setzt; eine der wesentlichen neuen Akzentsetzungen betrifft die rechtliche Verankerung des Prinzips der pädagogischen Führung, nicht nur im Blick auf die Planung der pädagogischen Arbeit entsprechend den Zielen und Inhalten des Bildungs- und Erziehungsplans für den Kindergarten, sondern auch im Blick auf die administrative innere Führungsstruktur, die „nach dem Prinzip der Einzelleitung durch die Leiterin“ (Anweisung, 1983, S. 186) gestaltet werden soll.

Für die ganzen Jahre zwischen 1977 und 1984 gilt, daß die vorschulpädagogische Forschung die auf der Konferenz der Vorschulerziehung resümierten bzw. perspektivisch festgelegten Schwerpunkte weiter verfolgt hat, nicht zuletzt in dem hier exemplarisch ausgewählten Bereich der Erforschung der unterrichtlichen Seite der Bildung und Erziehung im Kindergarten (vgl. z.B. Dönitz, 1982; Engelmann, 1981; Launer, 1983, Scharf, 1981 und 1983; Weber, 1981).

Mit einem Beispiel aus diesen jüngsten Veröffentlichungen möchte ich zum Abschluß noch einmal zurückkommen auf das in meinen Augen zentrale Problem der vorschulpädagogischen Forschung unter den für die DDR typischen Bedingungen der Verzahnung von Politik, Praxis und Forschung. Anfang 1982 berichtet Irgard Launer in der Rubrik „Unser Bestes für das Wohl und Glück der Kinder“ der Zeitschrift „Neue Erziehung im Kindergarten“ über Untersuchungen zu Problemen der „vorschulgemäßen pädagogischen Arbeit“ (Launer, 1983, S. 1); in den berichteten Untersuchungen werden, für die vorschulpädagogische Forschung in der DDR ungewöhnlich, die Kinder selber darüber befragt, welche Beschäftigungen sie besonders gern mögen und mit welchen

Begründungen. Das unerwartete und unerwünschte Ergebnis von zwei Kinderbefragungen — daß nämlich Malen, Bauen, Basteln etc. außerordentlich beliebt, auch das Bekanntmachen mit Mengen sehr beliebt, daß aber das „Bekanntmachen mit dem gesellschaftlichen Leben“ (und mit der Natur) überhaupt nicht beliebt ist, und zwar mit der Begründung, daß diese Beschäftigungen so langweilig sind — nützt die Autorin aus, um eine bessere, „vorschulgemäße Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen im Kindergarten“ (ebenda, S. 3) wissenschaftlich zu begründen und mit Verweis auf die deprimierenden Ergebnisse der Kinderbefragungen zu fordern. Gegen Schluß des Beitrages heißt es dann:

„Um Irrtümern vorzubeugen, sei an dieser Stelle ausdrücklich betont: Wenn in dieser hier vorgenommenen Betrachtung zur vorschulgemäßen pädagogischen Arbeit im Kindergarten die Probleme an den Kinderantworten verdeutlicht werden, so heißt das keinesfalls, daß wir eine ‚Pädagogik vom Kinde aus‘ betreiben. Die Ziele, Aufgaben und Inhalte der Bildung und Erziehung der Kinder im Kindergarten sind im Plandokument fixiert.“ (Ebenda, S. 3).

Warnung vor einer „Pädagogik vom Kinde aus“, das Tabu der „freien Erziehung“ soll nicht berührt, der „Pädologie“erlaß (1936) jedenfalls in diesem Punkt bewahrt werden. Wenn wir als Forscher die Kinder fragen, muß dies, bitte schön, nichts Schlimmes sein. Denn der Plan gilt, die Kinder helfen uns mit ihren Antworten, ihn besser zu erfüllen.

Literatur

- Anordnung über die Sicherung einer festen Ordnung in den Einrichtungen der Vorschulerziehung — Kindergartenordnung - vom 10. August 1968. In: Zur Arbeit mit dem Bildungs- und Erziehungsplan. Berlin 1973, S. 327-334
- Anweisung zu den Aufgaben der sozialistischen Bildung und Erziehung und zur Gewährleistung einer festen Ordnung in den Kindergärten — Kindergartenordnung - vom 23. Juni 1983. In: Neue Erziehung im Kindergarten (NEiK), 36. Jg., 1983, Heft 9, S. 184-186
- Bure, P.: Zu einigen Fragen der sittlichen Erziehung. In: NEiK, 1978, Heft 7/8, S. 10
- Cagin, B. A.: Der subjektive Faktor. Struktur und Gesetzmäßigkeiten. Berlin 1974
- Conrad, G.: Kind und Erzieher in der BRD und in der DDR. Würzburg 1982
- Didaktische Spiele für den Kindergarten. 1980
- Die Gestaltung des Lebens im Kindergarten. Protokoll des IV. Internationalen Seminars der Vorschulerziehung, September 1967, in der DDR. Berlin 1968
- Dönitz, Rosemarie: Formen des Vorschulunterrichts und ihre Bedeutung für die Bildung und Erziehung der Kinder. In: NEiK, 25. Jg., 1982, Heft 11, S. 7-11

- Engelmann, R.: Untersuchung zu Ansatzpunkten für die Erhöhung der erzieherischen Wirksamkeit der Beschäftigten zum Bekanntmachen älterer Vorschulkinder mit dem gesellschaftlichen Leben und der Natur. Dissertation, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, 1981
- Fleck, G. u.a.: Die Intensivierung des pädagogischen Prozesses im Kindergarten mit Hilfe didaktischer Spiele. Diplom-Arbeit. Humboldt-Universität. Berlin 1971
- Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule, Mai 1946. Zit. nach „Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik in der SBZ“, hrsg. von S. Baske und M. Engelbert. Berlin 1966, 1. Teil, S. 24-27
- Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem. Vom 25. Februar 1965. Zit. nach „Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik in der SBZ“, hrsg. von S. Baske und M. Engelbert. Berlin 1966, 2. Teil, S. 373-406
- Heibig, H. u.a.: Stellung und Funktion der didaktischen Spiele im systematischen Lehr- und Lernprozeß zur Verwirklichung von Inhalten der Sachgebiete Muttersprache, Bekanntmachen mit dem gesellschaftlichen Leben und Bekanntmachen mit der Natur. Unveröff. Diplomarbeit. Humboldt-Universität. Berlin 1975
- Hermann, U.: Untersuchungen zur Auswahl und Struktur des Inhalts der Bildung und Erziehung beim Einführen der Kindergartenkinder in das Leben der sozialistischen Gesellschaft. Dissertation, 1971
- Honecker, M.: Schlußwort des Ministers für Volksbildung (Konferenz der Vorschulerziehung der DDR 1977). In: NEiK, 1978, Heft 1, S. 2-6
- Kagel, I.: Das didaktische Spiel als Mittel der sozialistischen Bildung und Erziehung. Dissertation. Humboldt-Universität. Berlin 1975
- Kagel, I.: Vorschulgemäßes Lernen im didaktischen Spiel. In: NEiK, 1981, Heft 2, S. 11
- Konferenz der Vorschulerziehung der DDR vom 17. und 18. November 1977 in Neubrandenburg. Protokoll. Berlin: Volk und Wissen, 1979 (hrsg. vom Ministerium für Volksbildung der DDR, Abt. Vorschulerziehung)
- Kosing, A.: Widerspruch und Triebkräfte in unserer Gesellschaft. In: NEiK, 1983, Heft 12, S. 249-251
- Krecker, M.: Zur Rolle des Bildungsgutes bei der allseitigen Bildung und Erziehung der Vorschulkinder. In: NEiK, 1971, Hefte 7 und 8
- Langeweilpott, Chr.: Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis in der DDR. Düsseldorf 1973
- Launer, I.: Zu einigen Problemen der wissenschaftlichen Arbeit auf dem Gebiet der Vorschulerziehung. In: Neue Erziehung im Kindergarten, 21. Jg., 1978, Heft 2/3, S. 19-20
- Launer, I.: Unser Bestes für das Wohl und Glück der Kinder. In: NEiK, 1983, Heft 1, S. 1-3
- Liegle, L.: Geistige Bildung und soziale Erziehung als Schwerpunkte der Vorschulpädagogik in beiden deutschen Staaten. In: neue **Sammlung**, 12. Jg., 1973 (a), S. 201-236, S. 295-335

- Liegle, L.: Deutsche Demokratische Republik (DDR). In: Braun, M. u.a.: Kooperation von Elementar- und Primarbereich. Stuttgart 1973 (b), S. 81-100 (= Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, 27)
- Lompscher, J.: Pädagogisch-psychologische Probleme der Entwicklung geistiger Fähigkeiten. Dissertationsschrift. Karl-Marx-Universität. Leipzig 1970
- Müller, J. / Schopnies, B.: Einsatzmöglichkeiten des didaktischen Spiels als Beitrag zur Realisierung von Planaufgaben im Sachgebiet „Bekanntmachen mit Mengen . . . “. Unveröff. Diplomarbeit. Humboldt-Universität. Berlin 1975
- Pädagogische Studientexte zur Vorschulerziehung. Berlin 1972
- Referat des Ministeriums für Volksbildung — Abteilung Vorschulerziehung — (Konferenz der Vorschulerziehung der DDR 1977). In: NEiK, 1978, Heft 1, S. 7-24
- Riedel, B.: Die Vielfalt des sozialistischen Lebens im Spiel gespiegelt. In: NEiK, 1983, Heft 6, S. 125 ff.
- Saporoschez, A. W. / Markowa, R. A.: Erziehung in Krippe und Kindergarten in der Sowjetunion. Berlin: Volk und Wissen, 1980
- Scharf, U.: Untersuchungen zur Herausbildung des moralisch-sittlichen Gehalts der Beziehungen älterer Vorschulkinder zu Gleichaltrigen in seiner Wirkung auf ihre leistungsgemäße Entwicklung. Dissertation. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, 1981
- Scharf, U.: Zur Herausbildung des moralischen Gehalts der Beziehungen älterer Vorschulkinder zu Gleichaltrigen in seiner Wirkung auf ihre leistungsmäßige Entwicklung. In: Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Jahrbuch 1983, S. 253-264
- Ussowa, A. P.: Unterricht im Kindergarten. Berlin 1973
- Vogt, H. u.a.: Vorschulerziehung und Schulvorbereitung in der DDR. Köln 1972
- Vorschulpädagogik (Autorenkollektiv). Berlin: Volk und Wissen, 1981, hrsg. von W. I. Jadeschko und F. A. Sechin
- Weber, R.: Das Sachgebiet „Bekanntmachen mit dem gesellschaftlichen Leben“. In: NEiK, 1971, Heft 3, S. 8-11
- Weber, R.: Die didaktisch-methodische Gestaltung der Beschäftigung. In: NEiK, 1981, Heft 1.S.4-8
- Wildauer, G.: Zur geistigen Bildung und Erziehung in der jüngeren Gruppe des Kindergartens. Berlin: Volk und Wissen, 1971
- Wildauer, G.: Zur geistigen Bildung und Erziehung in der mittleren und älteren Gruppe. Berlin: Volk und Wissen, 1975
- Wildauer, G.: Zu einigen Fragen der geistigen Bildung und Erziehung beim Bekanntmachen der Vorschulkinder mit dem gesellschaftlichen Leben. In: Konferenz der Vorschulerziehung, 1979, S. 142-146
- Zur Arbeit mit dem Bildungs- und Erziehungsplan im Kindergarten, hrsg. von der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Berlin 1973