



4. Die Auflösung der Arbeiterwohlfahrt und deren Bedeutung für die Einrichtungen

Am 30. Januar 1933 wurde Adolf Hitler zum Reichskanzler gewählt. Bereits am 23. März 1933 wurde gegen die Stimmen der Sozialdemokraten das Ermächtigungsgesetz verabschiedet, welches Hitler die Verfolgung politisch Unliebsamer ermöglichte. Auch die Sozialdemokraten fielen unter diese Regelung. Die Arbeiterwohlfahrt bereitete bereits im Februar die Illegalität vor. Um Finanzen transferieren zu können, gründete man das deutsch-ausländische Jugendwerk unter der Führung der international anerkannten Elsa Brändström, von der man glaubte, daß sie von den Nationalsozialisten nicht belangt werden könne. Am 12. Mai teilte der Beauftragte der Deutschen Arbeitsfront mit, daß die Arbeiterwohl-

fahrt gesinnungsmäßig umgestellt werde und so ein nützliches Glied der nationalen Volkshilfe werden sollte, doch keiner der AW-Ortsausschüsse folgte dieser Anordnung. Die Nationalsozialisten griffen ins Leere; die Arbeiterwohlfahrt existierte nicht mehr. Die Auflösung der Arbeiterwohlfahrt hatte Folgen für die Einrichtungen. Im Gegensatz zu den konfessionellen und öffentlichen Trägern, die noch lange ihre Trägerschaft über die Kindergärten behielten, wurden die Kindergärten der Arbeiterwohlfahrt von der Nationalsozialistischen Volkshilfe sofort übernommen. Mit dieser Übernahme fand auch eine gesinnungsmäßige Umstellung der Kindergärten statt. Sozialistische Konzeptionen wurden verworfen.

Dokument 3: Brief einer Erzieherin: „Die Arbeiterwohlfahrt heißt jetzt NS-Volkshilfe . . .“

Die Auflösung des „Hamburger Ausschusses für soziale Fürsorge e.V.“ im September 1933: Im März 1933, also wenige Wochen nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten, versuchte die Hamburger Arbeiterwohlfahrt durch Satzungsänderung und Annahme des alten Namens „Hamburger Ausschuss für soziale Fürsorge e.V.“ einer drohenden Auflösung zu begegnen. Das Büro wurde von der Großen Theaterstraße 44 in die Gerhofstraße 32 verlegt. Doch die Auflösung der Organisation sowie die Beschlagnahme der Einrichtungen und des Vermögens konnte dadurch langfristig nicht verhindert werden. Dem Verein wurde im Laufe der nächsten Monate die Geschäftsführung von immer mehr Einrichtungen entzogen. Am 8. August 1933 sandte der Reichsminister des Innern an den Senat der Hansestadt ein Ersuchen, in dem dieser aufgefordert wurde, auf der Grundlage des „Gesetzes über die Einziehung volks- und staatsfeindlichen Vermögens“ vom 14. Juli 1933 das gesamte Vermögen des „Hamburger Ausschusses für soziale Fürsorge e.V.“ „als Hilfsorganisation der SPD“ einzuziehen und der „NS-Volkshilfe“ zuzuführen. Genau einen Monat später faßte der Senat auf Antrag von Senator Allwörden, der Gauleiter der „NS-Volkshilfe“ war, einen entsprechenden Beschluß. Bereits eine Woche später, am 14. September 1933 um 9 Uhr, besetzte die Staatspolizei auf Anordnung des Senats das Kontor des „Hamburger Ausschusses für soziale Fürsorge e.V.“. Das verbliebene Vermögen in Höhe von 72 679,03 Mark, das zum größten Teil in Wertpapieren und Aktien angelegt war, wurde konfisziert. Am 29. September 1933 wurde der Verein endgültig aufgelöst. Alle im Besitz des „Hamburger Ausschusses für soziale Fürsorge e.V.“ befindlichen



Einrichtungen überführte der Senat in die „NS-Volkswohlfahrt“. Viele von den rund 70 Angestellten – Bürokräfte, Küchen- und Pflegepersonal, Kindergärtnerinnen, Jugendleiterinnen usw. – wurden spätestens jetzt entlassen.

Tagebuch der Kindergärtnerin Gertrud H.

Die folgenden Auszüge aus dem Tagebuch der Kindergärtnerin Gertrud H. zeigen, wie diese Entwicklung von einer langjährigen Mitarbeiterin der Arbeiterwohlfahrt erlebt wurde.

Gertrud H. wurde 1903 als Tochter eines Tischlers und einer Hausangestellten in Hamburg geboren. Ein Jahr später kam ihr Bruder Hans zur Welt. Die Eltern waren beide in jüngeren Jahren engagierte Sozialdemokraten. Bis 1922 wohnte die Familie in Barmbek, danach zogen sie in ein Haus der Siedlung Berne, das von der Genossenschaft „Gartenstadt Hamburg“ erbaut worden war. Gertrud und Hans H. machten zunächst im 1911 gegründeten „Ausschuß zur Förderung der Jugendspiele“ mit, später wurden sie Mitglied der SAJ. Hans H., der Tischler wurde, trat Mitte der 20er Jahre in die KPD ein. Seine Schwester stand der SPD nahe.

Nach der „Mittleren Reife“ besuchte sie einen einjährigen Kurs für Kindergärtnerinnen der „Gewerbeschule für Mädchen in Hamburg“ in der Brennerstraße, den sie im März 1922 abschloß. Erst drei Jahre später erhielt sie eine Anstellung in diesem Beruf, vorher arbeitete sie als Verkäuferin in der Produktion.

Die Arbeiterwohlfahrt stellte sie im November 1925 als Leiterin des Hortes Horn ein, der wie alle anderen Kindertagesheime der AWO dem „Ausschuß für Kinderanstalten e. V.“ unterstellt war. Als dieser Hort im November 1927 von der Arbeiterwohlfahrt aufgegeben werden mußte, wurde ihr die Leitung des Kindertagesheimes Böhmkenstraße in der Neustadt übertragen, das neu eröffnet worden war. Bis April 1932, als die Geschäftsführung der AWO eine „ausgebildete Jugendleiterin“ als ihre Vorgesetzte einstellte, durfte sie dieses Heim, das sie aufgebaut hatte, leiten.

Im Juli 1933, fünf Monate nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten, wurde die Geschäftsführung sämtlicher acht Kindertagesheime des „Hamburger Ausschusses für soziale Fürsorge e. V.“ vom Jugendamt dem „Ausschuß für Kinderanstalten“ übertragen. Gertrud H. beschreibt in ihrem Tagebuch, einem „Brief-Journal“, das sie für ihren Freund führte, der als Schiffsingenieur zur See fuhr, eindringlich die systematische „Umstellung“ des ehemaligen AW-Kindertagesheimes in eine „positiv nationalsozialistische“ Erziehungsanstalt:

„Neugraben, 1. August 1933

(Gertrud H. ist mit den älteren Kindern der Böhmkenstraße in dem Ferienerholungsheim „Mudder Rieck“) . . . Heut' ist schon wieder großer Besuch hier, wie in alten Zeiten geht das vor sich, mit Auto und Essen. Na, schweigen wir, wie es zu heutiger Zeit geboten scheint. Also, der Besuch für mich ist so vorgegangen. Wir holen die Gesellschaft alle zusammen ab. Ich wollte vermeiden, daß einzelne Kinder ausgefragt werden. Wir gehen ins



Heim. Essen zu Mittag, während der Mahlzeit gebe ich dem 1. Vorsitzenden (des Kindertagesheimes Böhmkensstraße vom ‚Ausschuß für Kinderanstalten‘) einen kleinen Überblick von meiner Arbeit . . . (Nach dem Essen) werde ich gebeten, ohne die Kinder zu einer kurzen Besprechung zu kommen . . . Nun kam der Zweck besonders klar zum Ausdruck.

„Wie stellen Sie sich in Ihrer Erziehungsarbeit dem nationalsozialistischen Staat? Ist es Ihnen schwergefallen, sich umzustellen? Inwieweit haben Sie sich umstellen können‘ usw. Der tiefere Grund der Fragen war nur der, die drei befürchteten für sich große Schwierigkeiten, wenn sie mich ohne direkte Bejahung ihrer erzieherischen Forderungen in Arbeit lassen. Das fühle ich als derart jämmerlich und beschämend, daß ich mir den Triumph nicht ersparen konnte, ihnen mitzuteilen, daß ich innerhalb 2–3 Monaten kündigen würde, um mich zu verheiraten; damit hätte ich ihnen alle Schwierigkeiten aus dem Weg geräumt, die sie in meiner Arbeit suchen könnten. Eine Umstellung meinerseits käme vorläufig nicht in Frage, nach den schwerwiegenden Erfahrungen beim Zusammenbrechen einer politischen Macht, mit der man weltanschaulich verbunden war, verbiete einem das Verantwortungsgefühl gegenüber der Zukunft eines Volkes, sich kritiklos einer Führerschaft anzuvertrauen, die einem besonders als Frau innerlich so fremd und so wenig überzeugend gegenüberstände . . . Thea S. (die Leiterin des Heimes Böhmkensstraße, eine der drei Besucherinnen) ist ganz blaß dabei geworden. Ich konnte mich aber nicht anders verhalten.“

„Den 29. August 1933

(Wieder zurück in Hamburg wird Gertrud H. zu einem Gespräch in die Zentrale des ‚Ausschusses für Kinderanstalten‘ geladen:) „ . . . Ehrlich gesagt, ein wenig Herzklopfen hatte ich doch, als ich nun endlich im Wartezimmer saß und wartete und warten mußte, bis ich vorgelassen wurde. Schon dieses befremdende Verhalten aller Büroangestellten, der ewige Gruß: ‚Heil Hitler‘ . . . Inzwischen kommt noch meine liebe Kollegin Thea R. (die ehemalige Leiterin des AW-Tagesheimes Pinelsweg) . . . Ist schon entlassen, Grund: Entlassung auf Grund des Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums . . . Endlich komme ich an die Reihe . . . Ich zeige (Frau W.) die Einladung zur Besprechung, sie ist sofort orientiert. Fragt mich direkt, wann ich zu heiraten gedenke, damit die Stelle für andere Bewerber frei wird. Außerdem teilt sie mir klipp und klar mit, daß vom Köhlbrand ein Bericht an sie gesandt worden ist, in dem behauptet wird, daß ich die Kinder immer noch ‚marxistisch‘ erziehe. Ich habe Frau W. darauf in aller Ruhe erwidern können, daß niemand berechtigt wäre, derartige Berichte mit solchen Behauptungen ausgerechnet vom Köhlbrand aus zu schicken . . . Das Ende war das, ich werde also nicht eher gekündigt, bis ich durch Dich versorgt bin. Nun also ran ans Heiraten . . .

Inzwischen hat sich etwas ereignet, das gibt unseren Absichten ein anderes Gesicht. Ich komme am Sonntag nach Berne und erfahre dort, daß Hans und Köhler verhaftet sind und in Fuhlsbüttel eingeliefert sind . . . Eine furchtbare Geschichte . . . wer weiß, wann und wie wir sie wiedersehen?“



„6. September 1933

... Wie sehr mir mein Kamerad fehlt, dem ich alles erzählen kann, wie ich das empfinde, das kann ich Dir gar nicht aufschreiben. Ich möchte mich einmal ordentlich ausheulen, ob's dann besser wird? Du darfst mit niemandem ein offenes Wort reden, allüberall Lauscher und Lügner. Treu und Glauben begraben in Phrasen und Geschrei ... ‚Heil Hitler‘, der mit solchen Philistern und Pennschiestern das neue Deutschland schaffen will. Genug davon, sonst lästere ich wer weiß was noch alles. Engel (der ehemalige Geschäftsführer der Arbeiterwohlfahrt Hamburg) soll aus dem Zuchthaus entlassen sein. Der wird noch über manchen seiner früheren Kameraden staunen, die sich geschickt zur rechten Zeit ‚umgestellt‘ haben. Ja, diese ‚Umsteller‘, sie sind das ewige Hindernis der Völker mit und ohne Parlament ...“

„9. September 1933

(Gertrud H. wird erneut in die Zentrale des ‚Ausschusses für Kinderanstalten‘ bestellt:) ... Die Sache gestern morgen war regelrecht verfahren ... Gleich zu zweit fielen sie über mich her, und nicht etwa Frau W. und Herr M. (der erste Vorsitzende des Kindertagesheimes), sondern Herr M. und Frl. L. Das machte mich schon gereizt, Frl. L. ist nämlich auch eine von den ewig Undefinierbaren, bürgerlich bis auf die Knochen, immer zur rechten Zeit ‚umgestellt‘ ... Stelle Dir nur vor, ich sollte ihnen versprechen, unter allen Umständen ‚positiv nationalsozialistisch‘ Kinder und Eltern zu erziehen. Das ganze Gerede war ein regelrechter Kuhhandel, und ich wußte keinen anderen Rat, ich habe ihnen anheimgegeben, mir zu kündigen, da sie mit meinen Leistungen ihre Forderungen betreffend doch nicht zufriedenzustellen wären und ich dadurch dauernd neuen Anfeindungen und Klatschereien ausgesetzt wäre ... (Zum Schluß) wurde noch eine Frage behandelt, und zwar die des Führerprinzips innerhalb des Tagesheimbetriebes. Und dieses Prinzip heißt: ‚unbedingte Unterordnung‘ unter die Leiterin des Hauses ... Das Wort ‚Gleichberechtigung‘ ist ein für allemal ausgeschaltet, das merke Dir, Du freier Deutscher ...“

„Montag, den 18. September 1933

... Heute mittag kam Frl. W. (die neue stellvertretende Leiterin des Kindertagesheimes) zum Mittagessen zu uns in den Hort (in dem die Schulkinder zusammengeschlossen waren). Vor Beginn der Mahlzeit teilte sie den Kindern mit, daß auf Wunsch ‚des Vorstandes‘ (des Ausschusses für Kinderanstalten) der Hitlergruß eingeführt wird. Wir sollen uns gegenseitig daran erinnern und besonders dann den neuen Gruß nicht vergessen, wenn Herr M. oder Herr E. (vom Vorstand) den Hort besucht ...

Von Hans (der im Zuchthaus Fuhlsbüttel festgehalten wurde) noch nichts wieder gehört ...

Habe heute erfahren, daß auch das Büro (der Arbeiterwohlfahrt) in der Gerhofstraße polizeilich geschlossen (wurde), da die ‚AWO‘ sich nicht umstellen will. Der Vorstand soll seine Ämter niedergelegt haben. Käthe R. (die Buchhalterin der AW) und Frau B. (die kommissarisch eingesetzte Leiterin) sollen im Jugendamt ein Büro zugewiesen bekommen ha-



ben, um die laufenden Arbeiten zu erledigen. Käthe soll Anweisung bekommen haben, ‚sich zu fügen und umzustellen‘, da sie sonst gekündigt würde. Also überall dasselbe Lied. Gesinnungsverkauf – Gesinnungsverkauf ist Trumpf. War vielleicht schon immer so, haben’s nur nicht so gemerkt. Man kommt zu Erkenntnissen und Vergleichen, schade, daß man kaum wagen kann, die Gedanken auszutauschen, weil Du nicht weißt, ob dein bester Kamerad nicht morgen schon ‚umgestellt‘ ist, um ‚eingestellt‘ zu werden . . .“

„Den 20. September 1933

. . . Heute nachmittag habe ich nun doch meine Kündigung zum 31. Oktober erhalten: wie vermutet, ohne Angabe des Grundes. – Sie lautet: ‚Sehr geehrtes Fr. H.! Der Vorstand . . . sieht sich zu seinem Bedauern veranlaßt, Ihnen Ihre Stellung als Kindergärtnerin in diesem Heim zum 31. Oktober 1933 vorsorglich zu kündigen. – In vorzüglicher Hochachtung! gez. H. M. 1. Vorsitzender des Kindertagesheimes Böhmkenstraße.!!! –‘ . . . Du glaubst gar nicht, wer und wieviel jetzt erst entlassen werden.“

„Donnerstag, den 21. September 1933

. . . Gestern teilte mir Lore W. (die stellvertretende Leiterin) mit, daß das Tagesheim mit einem Guthaben von 527 Mark an den Ausschuß für Kinderanstalten abgegeben worden ist . . . Die Arbeiterwohlfahrt heißt jetzt ‚NS-Volkswohlfahrt‘ . . . Das Vermögen des eingetragenen Vereins ist von der Staatspolizei beschlagnahmt . . .“

„Sonntag, 24. September 1933

. . . Hans hat geschrieben, ist ins Konzentrationslager überführt worden. Viel darf er nicht schreiben, über sich selbst gar nichts . . .“

„Den 17. Oktober 1933

. . . morgen ist die Pflichtversammlung (des NS-Lehrerbundes) im Heim Horner Weg. Was heißt Pflichtversammlung? . . . Die sogenannten ‚religiösen‘ Anordnungen liegen mir schwer auf dem Herzen, und den anderen auch . . .“

„Hamburg, den 29. Oktober 1933

. . . Ich habe mich nun endgültig mit dem Gedanken vertraut gemacht, am Dienstag meinen letzten Dienstag zu haben, auf jeden Fall bettle ich nicht hinterher, länger beschäftigt zu werden; die ‚religiöse Frage‘ (gemeint ist die Frage der Mitgliedschaft in der NSDAP) macht uns unheimlich zu schaffen, trotzdem in der Hamburger Lehrerzeitung darauf hingewiesen wurde, daß kein Gewissenszwang ausgeübt werden soll. Scheinbar ist ‚Gewissenszwang‘ ein dehnbarer Begriff und nicht anwendbar, wenn es gerade erforderlich erscheint . . .“

„Montag, den 31. Oktober 1933

. . . Heute habe ich nun die endgültige Bestätigung der Kündigung erhalten, ohne Kündigungsgrund, weil man wahrscheinlich keinen weiß . . . Wenn wir nun Wert auf Bewilligung des Ehestandsdarlehns legten, wäre uns das total versaut, da mir für diesen Fall die Kün-



digung erst zum Letzten vor der Verheiratung ausgesprochen werden darf. Ach, wat'n Schiet; na, ich werde mich schon zu beschäftigen wissen. Darum braucht sich niemand Sorgen zu machen ..."

* Auszug aus dem Protokoll des Senats der Freien und Hansestadt Hamburg, 8. September 1933, in: Sta. HH., Sozialbehörde 1, Verein für Arbeiterwohlfahrt e. V. (Hamburger Ausschuss für soziale Fürsorge), Bericht der Staatspolizei 2 a, Hamburg, 14. September 1933; in: ebd., Bericht über die Liquidierung des „Hamburger Ausschusses für soziale Fürsorge e. V. (früher Arbeiterwohlfahrt e. V.) von Senator Allwörden in: ebd.

Auszug zitiert nach: Arbeiterwohlfahrt Landesverband Hamburg, 1985, S. 54–56.



5. Die Arbeiterwohlfahrt zwischen 1945 und 1990

5.1 Positionierung in der neuen Bundesrepublik Deutschland

Nach dem Zusammenbruch der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft lag Deutschland in Trümmern. Hungernde Menschen, fehlende Wohnungen in Stadt und Land machten schnelle Hilfe notwendig. Entsprechend ihrem Selbstverständnis vor dem Krieg, begann die Arbeiterwohlfahrt sehr schnell, ihre Strukturen neu aufzubauen. Am 3./4. Januar 1946 konstituierte sich der Hauptausschuß für Arbeiterwohlfahrt. Eine der wichtigsten Aufgaben in der Nachkriegszeit war die Verteilung der aus dem Ausland gespendeten Gelder oder Sachmittel an die Bevölkerung. Aber auch Zukunftsfragen standen auf der Tagesordnung: So wurde ein Fachausschuß Jugendwohlfahrt gebildet, welcher sich mit Fragen der Ausbildung und Erziehung beschäftigte. Die Grundsätze der AWO blieben gegenüber den Positionen in der Weimarer Republik weitgehend erhalten, obgleich sich die Organisationsstruktur erheblich veränderte. Die Arbeiterwohlfahrt gründete sich nach dem Krieg als selbständige Organisation. Wurde also Wohlfahrtsarbeit zu Beginn der Weimarer Republik als eigenes Aufgabengebiet innerhalb der Partei ausdifferenziert, so findet hier eine Fortsetzung dieses Prozesses statt, in dem nun auch organisatorisch eine Trennung vollzogen wird. Ideologisch bekannte sich die Arbeiterwohlfahrt wie die SPD zum „Demokratischen Sozialismus“, den sie wie folgt definierte:

„Der demokratische Sozialismus ist eine internationale Bewegung, die keinesfalls eine starre Gleichförmigkeit der Auffassung verlangt. Gleichviel, ob Sozialisten ihre Überzeugung aus den Ereignissen marxistischer oder anders begründeter sozialer Analysen oder aus religiösen oder humanitären

Grundsätzen ableiten, alle erstreben ein gemeinsames Ziel: eine Gesellschaftsordnung der sozialen Gerechtigkeit, der höheren Wohlfahrt, der Freiheit und des Weltfriedens“

(Die Arbeiterwohlfahrt, 1951, 3).

Damit wurde eine Öffnung für eine Vielfalt von Meinungen vorgenommen und gleichzeitig der Festlegung auf eine bestimmte politische Strategie eine Absage erteilt. Der totalen Ablehnung der Kirchen in den Gründungsjahren der AWO stand jetzt eine zumindest programmatische Annäherung gegenüber:

„Er – der „Demokratische Sozialismus“ – respektiert echtes religiöses Leben. Viele Sozialisten sind aktive Mitglieder christlicher Kirchen. Ihr sozialistischer Standpunkt ist eine Konsequenz christlicher Haltung“

(Weisser, 1953, 63).

5.1.1 Das Selbstverständnis als Träger

Die organisatorische Veränderung hin zu einer von der Partei unabhängigen Mitgliederorganisation bedeutete auch, daß jeder ohne Rücksicht auf Nation, Rasse und politische Stellung eintreten konnte. Eine Ausnahme wurde nur bei KPD-Mitgliedern festgelegt: Diesen wurde der Eintritt verwehrt, da sie aus Sicht des Vorstandes den politischen Grundsatz des „Demokratischen Sozialismus“ gefährdeten.

Trotz der organisatorischen Trennung von der SPD bestand auch weiterhin ideologische Nähe zu dieser Partei: So bejahte die AWO die familienpolitischen Grundsätze der SPD; lokal gliederte sie sich dem Sitz des SPD-Vorstandes in Hannover an, und viele Mitglieder der AWO nahmen auch in der Partei Aufgaben



wahr. Insofern ist verständlich, daß sich die Arbeiterwohlfahrt auch nach der Trennung von der SPD mehr als politischer Verband denn als ausschließliche Wohlfahrtsorganisation sah:

„Die Arbeiterwohlfahrt nimmt unter den anderen freien Wohlfahrtsorganisationen insofern eine Sonderstellung ein, als sie bestrebt ist, beides zu sein: ein Wohlfahrtsverband, der die spezifischen wohlfahrtspflegerischen Aufgaben mit großem Ernst und auf allen Gebieten aus seiner besonderen Gesinnung heraus zu erfüllen trachtet und eine sozialpolitische Organisation, die sich in die Reihen derjenigen eingliedert, die mit den Mitteln der Politik eine Veränderung der Verhältnisse herbeiführen und eine neue soziale Ordnung schaffen wollen im Geiste der sozialen Gerechtigkeit, Freiheit und Menschenwürde“

(Die Arbeiterwohlfahrt, 1951, 3).

Dem politischen Bekenntnis zum demokratischen Sozialismus folgend, forderte die Arbeiterwohlfahrt den Vorrang der öffentlichen Fürsorge durch Staat und Gemeinden. Dies war insofern von Relevanz, als die AWO die Gefahr sah, daß ganze Aufgaben des RJWG an die Freien Träger delegiert wurden. Die AWO trat daher für die Rücknahme solcher Delegationen ein (vgl. Probleme, 1948, 19). Andererseits forcierte sie den Ausbau ihrer eigenen Einrichtungen. So verfügte sie bereits 1948 über 214 Kindergärten. Dies waren immerhin – trotz der fehlenden Einrichtungen auf dem Gebiet der späteren DDR, die in der Weimarer

Republik fast 30 % der Institutionen ausmachten – viermal so viele wie vor dem Krieg (vgl. Lemke, 1948 a und 1948 b), (siehe Tabelle unten).

Auch hier bekräftigte sich noch einmal die Ambivalenz der Organisation zwischen zentralistisch erhobenen Forderungen nach Kommunalisierung und durchaus dazu in Opposition stehender realer Kindergartenpolitik der Basis. Wie schon in der Weimarer Republik war ein Engagement der Basis für die Eröffnung von Kindergärten vorhanden, was sich auch gegenüber den Militärregierungen durchzusetzen versuchte (vgl. Süss, 1960, 13 ff.). Dieses Engagement wiederum wurde programmatisch durch die Forderung begleitet, Heime und institutionalisierte Erziehung vorrangig mit dem Ziel anzubieten, die Ausbildung des Berufsnachwuchses sowie die Praktizierung eigener pädagogischer Grundsätze zu gewährleisten und Pionieraufgaben zu übernehmen (vgl. Bauer, 1978, 182; Niedrig, 1974, 370 f.). Diese Haltung wird im Laufe der Entwicklung der Bundesrepublik aber zunehmend zugunsten einer partnerschaftlichen Position zu anderen Trägern korrigiert, wenngleich die Frage nach Vorrang öffentlicher und freier Wohlfahrtspflege innerverbandlich bis in die achtziger Jahre weiter virulent bleibt (vgl. auch Haar, 1979, 461 und Niedrig, 1979).¹⁹

Diese Entwicklung, die auf eine Annäherung an die anderen Verbände verweist, zeigt sich bereits nach dem Krieg an: War die Arbeiterwohlfahrt

Entwicklung der Kindergärten der Arbeiterwohlfahrt

Jahr	brit. Zone	US-Zone	franz. Zone	Berlin
1946	26	18	-	-
1947	99	36	-	3
1948	152	52	7	3

(Quelle: Entwicklung der Kindergärten, 1949, 30).



fahrt vor 1919 angetreten, die Wohlfahrtspflege überflüssig zu machen, so entwickelte sich sehr schnell ein Selbstverständnis, das auf der vollen Anerkennung der Notwendigkeit ehrenamtlicher Arbeit basierte und den systemimmanenten Standort der Organisation in der Gesellschaft legitimierte. Gleichzeitig implizierte dies die Position, daß Staat und Kommunen allein nicht in der Lage seien, Jugend- und Sozialarbeit zu leisten (vgl. Haar, 1969, 52). Damit erhob die Arbeiterwohlfahrt Ansprüche auf Tätigkeitsfelder, die traditionell in der deutschen Geschichte ein Feld der Freien Träger waren, aber gleichzeitig in der Programmatik der Sozialdemokratie als staatliche Aufgaben angesehen wurden. Die Arbeiterwohlfahrt beteiligte sich somit auch an der Entschärfung soziostruktureller Interessenwidersprüche und damit auch an der Stabilisierung sowohl der demokratischen wie kapitalistischen Strukturen (vgl. Bauer, 1978, 46 f.). Sie dient daher gleichzeitig der friedlichen Koexistenz von Demokratie und Kapitalismus, mit der programmatischen Perspektive, langfristig kapitalistische Tendenzen abzubauen (vgl. auch Habermas, 1985, 148). Die Unterstützung des Abbaus kapitalistischer Tendenzen wiederum sieht sie in dem Kampf für neue sozialpolitische Rechtsansprüche. Oder anders: Soziale Arbeit kann in dieser Perspektive kein Ersatz für die Reformierung politischer Unzulänglichkeiten sein (vgl. Bauer/Storz, 1980, 81 f.).²⁰

Resümierend läßt sich somit analysieren: Mit dem Wechsel aus dem System der Parteipolitik in das System der Freien Träger antizipiert die Arbeiterwohlfahrt zunehmend dessen Spielregeln bei gleichzeitiger Betonung ideologischer Differenzen.

5.1.2 Die Etablierung des Kindergartens als Arbeitsbereich der Arbeiterwohlfahrt

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges wurden die Kindergärten in den vier Besatzungszonen schnell wieder aufgebaut. In den drei

westlichen Besatzungszonen geschah dieses vornehmlich durch die Wohlfahrtsverbände und durch die öffentliche Hand. In der sowjetischen Besatzungszone dagegen wurde nicht nur versucht, den Vorkriegsversorgungsstand mit Kindergärten wiederherzustellen, sondern im Gegenteil – verknüpft mit einer Integration in das einheitliche, unentgeltliche und weltliche Bildungssystem – eine langfristig geplante 100%ige Versorgung angestrebt und in den achtziger Jahren auch erreicht. Trotz dieser strukturellen Unterschiede – Kindergarten als Teil der Wohlfahrtspflege innerhalb eines föderalistischen Systems mit dezentralen Zuständigkeiten auf der einen Seite und als Teil des zentralistisch organisierten Bildungssystems zuerst in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands und dann in der DDR auf der anderen Seite – lassen sich aber Nachkriegsproblemkonstellationen identifizieren, vor denen beide Systeme standen.

Da waren zum einen die durch den Krieg hervorgerufenen Versorgungsprobleme bis hin zur Befriedigung der Primärbedürfnisse der Kinder (siehe Dokument 4 auf Seite 38).

Zu den materiellen Schwierigkeiten kamen die durch das nationalsozialistische Erziehungssystem hervorgerufenen Schwierigkeiten mit in der faschistischen Gesinnung geschulten Kindergärtnerinnen. Während in der Sowjetischen Besatzungszone aber eine rigide Entnazifizierung auch im Bildungssystem durchgeführt wurde und die Mitgliedschaft in der NSDAP allein ein Grund zur genaueren Prüfung war, blieben ähnliche Bemühungen in den übrigen Besatzungszonen ohne große Wirkung und wurden sehr schnell eingestellt bzw. großzügig gehandhabt (vgl. Birley, 1950; Kleßmann, 1986). Und auch bei der Arbeiterwohlfahrt wurden von der NSDAP beeinflusste Kindergärtnerinnen wenig als Täter thematisiert. Gleichzeitig wurde aber nicht nur die Ausrichtung, sondern auch die aus Sicht der



Dokument 4: Die Arbeiterwohlfahrt berichtet 1947 in ihrem neugeschaffenen Organ „Neues Beginnen“ über die Verhältnisse in einem Bremer Kindergarten:

„Bei Regenwetter leckt es an vielen Stellen vom Dach, im Hochsommer ist es unerträglich heiß, im Winter wegen Mangel an Feuerung nicht genügend warm, so sieht es bei uns aus! Durch die Kriegszerstörungen ist es unmöglich, geeignetere Räume zu finden. (. . .) Geliebene Stühle und Tische sind unsere Einrichtungsgegenstände. Von den vorhandenen Ruhebetten sind einige durch den täglichen Gebrauch beschädigt. Wegen Materialmangel sind wir nicht in der Lage, Ausbesserungsarbeiten vorzunehmen. Unsere Kleinen müssen darum zur Mittagsruhe auf dem Fußboden liegen, der mit alten Wolldecken belegt wird. Das Beschäftigungsmaterial besteht zum größten Teil aus Abfallholz, Kastanien, Eichen, Kirsch- und Pflaumensteinen und genügt in keiner Weise, 50 Kinder zu unterhalten. Wir wünschen uns dringend Bastelholz, Papier, Knetmasse, Scheren, Klebstoff, Bilderbücher, Bälle, Puppen, Spiele, Buntstifte und dergleichen, damit unserer Kinder ihren Betätigungsdrang befriedigen und in kindlicher Weise beschäftigt werden können. Für die notwendige hygienische Pflege fehlt fast jede Voraussetzung. Von 50 Kindern haben nur 10 eine eigene Zahnbürste. – Nagelbürsten sind so selten wie alle anderen Kulturdinge. . . . Seife und Waschlappen sind nie genug vorhanden. Bei der geringen Seifenzuteilung sind die Mütter nicht in der Lage, ihren Kindern Seife mitzugeben.“

Arbeiterwohlfahrt mangelhafte Ausbildung zur Zeit des Nationalsozialismus kritisiert:

„In der Nazizeit hat man Kindergärten und demzufolge Kindergärtnerinnen sozusagen aus dem Boden gestampft . . . In kurzer Zeit und oft recht mangelhafter Ausbildung entstand ein Heer von Kindergärtnerinnen. Viele von ihnen machen jetzt die Erfahrung, daß sie den Anforderungen dieses einst sehr qualifizierten Berufes nicht entsprechen. Es wird die Aufgabe der nächsten Jahre sein, die Begabten in eine gute Aus- oder Nachbildung hineinzubringen und den Ungeeigneten eine andere Berufswahl anzuraten“

(Donat, 1948, I).

Bereits in den Zeiten wirtschaftlicher Not setzt die Arbeiterwohlfahrt hier also auf eine Qualifizierung der Arbeit durch ein System von Aus-, Fort- und Weiterbildung. Dies stützt sich auch daran, daß eben nicht nur die besonders schwerwiegenden Versorgungs- und Betreuungsbedürfnisse thematisiert wurden, sondern

eben auch die Schwere der Arbeit mit der Folge der Forderung nach besserer Qualifikation. So sah es die Arbeiterwohlfahrt als besonders wichtig an, in der Nachkriegszeit, in der viel Kinderarbeit in Flüchtlingslagern und Behelfshäusern praktiziert wurde, besonders qualifizierte Erzieherinnen zu finden, um den ideologischen Einflüssen der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft begegnen zu können:

„In den Einrichtungen der AWO sollte alles Bemühen so geleistet werden, daß es den inneren, durch Diktatur oftmals schwer verletzten Kern der menschlichen Persönlichkeit anrührt. Das ist in erster Linie eine Angelegenheit des vollen Bewußtseins, des Wissens um das entscheidende Phänomen der inneren Freiheit. Vor diesen Menschen, deren unblutige Wunden frisch sind, versagt die Apparatur traditionell geübter Wohltätigkeit. Die besten Mitarbeiter gehören an diese, den Arbeitsumständen nach gewiß schlechtesten Plätze“

(AW-Kindergarten, 1955/56, 136 f.).



Hierbei lassen sich Parallelen zu den von der Sowjetischen Militäradministration erlassenen Kursen auf dem Gebiet der späteren DDR erkennen, die genau eben den Zweck erfüllen sollten, nämlich die durch die Entnazifizierung entstandenen Personallücken zu schließen (vgl. Befehl, 1946). Insofern lassen sich in beiden Staaten mindestens zwei Funktionen der Aus- und Fortbildung in der Nachkriegszeit aufzeigen, nämlich

- Orientierung an den Grundwerten des jeweiligen Staatssystems und
- Schließen von Personallücken.

Gleichzeitig lassen sich aber erhebliche Unterschiede zwischen der Entwicklung in der DDR und der konzeptionellen Einbindung in der Bundesrepublik verdeutlichen. So schloß der Kindergarten in der Bundesrepublik zumindest in der konzeptionellen Organisation weitgehend an die pädagogische Diskussion der Weimarer Zeit an und hatte mit seiner besonders starken Orientierung auf die sozialpolitische Funktion, die Kinder berufstätiger Mütter zu versorgen, weitgehend Bewahrcharakter. Mit dieser Notlagendefinition waren gleichzeitig diskriminierende Maßnahmen für Frauen verbunden:

- „So lassen z. B. Hamburg, Bremen, Essen und Bielefeld jede Anmeldung (zum Kindergarten und zur Tagesstätte[-heim], d. Verf.) von der zuständigen Fürsorgerin auf ihre Notwendigkeit hin überprüfen und gehen teilweise so weit, daß sie Kindern die Aufnahme verweigern, deren Mutter wohl arbeiten möchte, jedoch nicht aus wirtschaftlicher Notwendigkeit heraus dazu gezwungen ist. Diese Maßnahme wird nicht nur aus Platzmangel, sondern auch aus wirtschaftlichen Erwägungen begründet“ (Boltz, 1954, 46).

Dagegen versuchte man in der SBZ vor dem Hintergrund der sowjetischen Kindergarten-

pädagogik eine Neubegründung des Kindergartens in struktureller wie konzeptioneller Hinsicht (vgl. Hoffmann, 1994; Hoffmann, 1994 a, Höltershinken/Hoffmann/Prüfer 1997). Dies betraf die schon erwähnte strukturelle Einbindung in das Bildungssystem, mit der die diesbezüglichen Forderungen von Sozialdemokraten und Kommunisten aus der Weimarer Zeit eingelöst wurden. Damit verknüpft war freilich ein Anspruch des Staates auf die Festlegung der erzieherischen Maximen. Während also in der Bundesrepublik aus den Indoktrinationsversuchen des Nationalsozialismus der Schluß gezogen wurde, den Staat weitgehend aus der Erziehungsverantwortung herauszunehmen, wählte die DDR-Führung den Weg des Versuches der Umerziehung. Dies hatte selbstverständlich auch konzeptionelle Konsequenzen. Und so wurden in der DDR bereits 1952 für alle Kindergärten verbindliche Erziehungsziele festgelegt (vgl. Ziele und Aufgaben, 1952).²¹ In der Bundesrepublik dagegen blieb zunächst nach dem Krieg eine Diskussion über die Reformierung des Kindergartens aus und wurde auch in weiten Kreisen der Politik nicht für notwendig erachtet (vgl. Rodenstock, 1953, 138).

Die Arbeiterwohlfahrt dagegen wollte diesem Bereich mehr Aufmerksamkeit schenken. Dem Aufbau der äußeren Organisation des Verbandes, sollte nun die Vertiefung und Intensivierung auch konzeptioneller Fragen für den Kindergarten folgen (vgl. Die Arbeiterwohlfahrt, 1951, 1).

5.1.2.1 Konzeptionelle Entwicklungen

Die Arbeiterwohlfahrt legte als oberstes Ziel, die Entwicklung eines freien Menschen fest (vgl. Donat, 1948, III). Damit grenzte man sich einerseits von einer auf Autorität und emotionaler Verklärung aufbauenden Pädagogik wie im Nationalsozialismus ab (vgl. auch Adorno, 1977). Andererseits baute dieses Ziel auf ei-



nem ganz anderen Menschenbild auf, als es die Kindergartenpädagogik der DDR implizit vertrat. Hier wurde nämlich das oberste Ziel, die Entwicklung allseitig und harmonisch gebildeter sozialistischer Persönlichkeiten vor allem vor dem Hintergrund der Funktion des Menschen im gesellschaftlichen Leben entwickelt und nicht von a priori vorhandenem Recht auf Individualität und Emanzipation. In Abgrenzung dazu knüpfte die Arbeiterwohlfahrt an Erziehungsbegrifflichkeiten der Weimarer Zeit, z. B. im Kölner Kinderhort an, ohne dabei die sozialistische Perspektive innerhalb der Erziehung weiter zu thematisieren. Die Äquivalenz zu Weimar verdeutlicht sich auch in der Ablehnung, den Kindergarten als Bewahranstalt zu sehen und ihn statt dessen als „Stätte der Erziehung, der Freude und der ungezwungenen Freiheit“ zu definieren (Sorgenkind, 1949, o. S.). Damit orientiert sich die AWO auch an der schon in den Ferienlagern der Kinderfreunde betriebenen demokratischen Pädagogik im geschützten Raum. Betrachtet man zudem die Forderungen nach möglichst wohnlichem Raum mit familienhafter Atmosphäre und die Anregung, vor allem mit dem Wechsel von angeleitetem und freiem Spiel im Sinne Fröbels zu arbeiten, so läßt sich eine Linie in der Arbeiterwohlfahrt aufzeigen, die auf eine ständige Verknüpfung der eigenen Ideologie mit der in der Wissenschaft favorisierten Ansätzen aufzeigt. Dies wird auch durch die Veröffentlichung wissenschaftlicher Aufsätze internationaler Pädagogen im Verbandsorgan „Neues Beginnen“ bestätigt, die der Fortbildung der Kindergärtnerinnen dienen sollten. In dieser Verknüpfung von Verbandsideologie und Wissenschaft dürfte – vor allem bis in die siebziger Jahre der Bundesrepublik Deutschland –, wenngleich dies genauer zu prüfen wäre, ein wesentlicher Unterschied zu den pädagogischen Positionen der konfessionellen Träger liegen, die vermutlich stärker an der eigenen Lehre orientiert waren.

Dazu ist einschränkend zu sagen, daß die Arbeiterwohlfahrt ihre Werte für den Kindergarten bis dahin gar nicht explizit formuliert hatte. Und auch die 1954 herausgegebenen „Richtlinien für die Planung und Führung von Kindertagesstätten der Arbeiterwohlfahrt“ zeigen eher implizit den Wertekanon des Verbandes als eine direkte Ableitung der Pädagogik aus der Verbandsideologie.

So verweist z. B. die Forderung nach Priorisierung kombinierter Einrichtungen ohne Auflösung der Gruppenstruktur auf die traditionelle Forderung in der sozialistischen Bewegung nach Altersheterogenität. Kombinierte Einrichtungen bedeuteten, daß Kindergarten und Hort unter einem Dach zu organisieren wären, dabei aber die Gruppen sowohl eigene Räume als auch gemeinsam zu nutzende Räume zur Verfügung hätten. Damit versuchte die AWO die Öffnung der Einrichtungen nach innen. Parallel dazu forderte sie neben einer zu intensivierenden Elternarbeit die Öffnung zum sozialen Umfeld und für das soziale Umfeld. So sollte z. B. Jugendgruppen die Möglichkeit gegeben werden, die Räumlichkeiten der Kindertagesstätten zu nutzen. Dabei war die AWO der Auffassung, daß die Belegungszahl der Einrichtung zwischen 60 und 80 Kindern bei einer Gruppenstärke von nicht mehr als 25 Kinder zu liegen habe.²² Die AWO trat damit für von der Größe her überschaubare Einrichtungen ein. Betrachtet man die zumindest programmatisch weitgehenden Öffnungsversuche, so zeigt sich auch hier im Vergleich zur Entwicklung in der DDR ein Bruch: Hier wurde bereits in den fünfziger Jahren die Trennung von Kindergarten und Hort wie auch die Altershomogenität innerhalb des Kindergartenbereiches durchgesetzt. Gleichzeitig löste die DDR die 100%ige Versorgung über den Bau von Einrichtungen mit Belegungszahlen, die nicht selten über 200 Kinder betrug, bei einer Gruppenstärke von zuletzt 18 Kindern im Kindergarten (vgl. Kindergartenordnung, 1983).



Dokument 5: Richtlinien für die Planung und Führung von Kindertagesstätten der Arbeiterwohlfahrt
(Richtlinien 1954 in Neues Beginnen).

Die nachfolgenden Richtlinien verstehen unter Kindertagesstätten halboffene Einrichtungen, in denen Kinder von drei Jahren bis zur Schulentlassung regelmäßig den ganzen Tag oder einen Teil des Tages erzieherisch und pflegerisch betreut werden. Diese Einrichtungen stehen entweder als kombinierte Kindertagesstätten für Kinder von drei Jahren bis zur Schulentlassung oder als Kindergärten für Kinder von drei bis sechs Jahren oder als Kinderhorte für schulpflichtige Kinder offen. Anzustreben ist die kombinierte Kindertagesstätte, denn sie bietet die Möglichkeit der Aufnahme von Geschwistern verschiedenen Alters und der zwanglosen Begegnung von Klein- und Schulkindern . . .

In den Kindertagesstätten werden Kinder aufgenommen, deren Eltern aus sozialen, gesundheitlichen oder erzieherischen Gründen nicht ausreichend imstande sind, für ihre Kinder selbst zu sorgen. Damit dienen sie der Unterstützung und Ergänzung der Familienerziehung. Soweit Kindergärten noch über Plätze verfügen, sollten sie auch Kleinkinder aus gesicherten Familienverhältnissen, insbesondere Einzelkinder, mit aufnehmen, um ihnen in der Gemeinschaft den Übergang in die Schule zu erleichtern und ihnen den frühkindlichen Lebensraum zu schaffen, den das 3- bis 6jährige Kind zur Entfaltung seiner geistig-seelischen Kräfte braucht.

Über die Notwendigkeit der Aufnahme eines Kindes in die Kindertagesstätte entscheidet die Leiterin im Einvernehmen mit den einweisenden Stellen. Das Kind in der Kindertagesstätte bedarf zu seiner körperlichen und geistig-seelischen Entwicklung einer warmen, familienhaften Atmosphäre; es soll nicht nur beaufsichtigt und körperlich gepflegt werden. In bewußter Spielpflege und Beschäftigung sind die gemütsbildenden Kräfte zu entfalten. Neben den vielfachen Möglichkeiten, sich sozial anzupassen, muß aber auch die individuelle Entwicklung des einzelnen Kindes gesichert sein.

Schulkinder müssen in Ruhe ihre Schularbeiten erledigen können. Den besonderen Bedürfnissen der älteren Kinder ist Rechnung zu tragen. Die Mitarbeit des männlichen Erziehers ist anzustreben.

Die pädagogische Aufgabe der Kindertagesstätte erfordert einen engen Kontakt mit den Eltern. Durch Sprechstunden, Elternabende und Hausbesuche, durch das innere Leben und die äußere Gestaltung der Kindertagesstätte muß versucht werden, in den Eltern Verständnis für ihre Kinder und deren Bedürfnisse zu wecken.

Die Kindertagesstätte sollte sich zu einem Mittelpunkt der nachbarlichen Beziehungen entwickeln, z. B. wenn sie an Erziehungsgesprächen mit den Eltern auch weitere Kreise, z. B. die ehrenamtlichen Helfer der Arbeiterwohlfahrt, teilnehmen läßt und wenn sie ihre Räume – besonders die der Schulkinder – auch für andere Gruppen, etwa für Gruppen ehemaliger Horkinder oder für sonstige Jugendgruppen, öffnet. Selbstverständlich darf dadurch das Eigenleben der Kindertagesstätte nicht gefährdet werden . . .

Aus den Aufgaben der Kindertagesstätte ergeben sich Forderungen an ihre innere und äußere Ausgestaltung: die Schaffung einer behaglichen Atmosphäre, die durch Farbigkeit,



Schmuck, Form der Möbel und durch Mitwirkung der Kinder an der Ausgestaltung zu erzielen ist. Die Kindertagesstätte hat die besondere Aufgabe, den Eltern und den Kindern zu zeigen, wie mit einfachen Mitteln Wohnmöglichkeit geschaffen und gepflegt werden kann. Zugleich sollte auch versucht werden, die Eltern in bescheidenen Grenzen an der Ausgestaltung des Heimes durch ideelle oder materielle Beiträge zu beteiligen . . .

2. Größe und Gliederung

Die räumliche Lage der Kindertagesstätte sollte so gewählt werden, daß die Kinder keine weiten Wege – sowohl von zu Hause wie von der Schule aus – zurückzulegen haben. In verkehrsreichen Straßen ist für die Sicherheit der Kinder Sorge zu tragen, u. a. durch Anbringung entsprechender Verkehrsschilder . . .

Die Gruppen im Kindergarten und im Kinderhort sollten nicht mehr als jeweils 25 Kinder umfassen. Kindergarten und Hortkinder bilden – auch in der kombinierten Kindertagesstätte – getrennte, aber nach Geschlechtern gemischte Gruppen. Lediglich bei älteren Kindern kann die Bildung von Mädchen- und Jungengruppen zweckmäßig sein.

3. Innere Gestaltung

a) Ausgestaltung der Kindertagesstätte im allgemeinen

In der kombinierten Kindertagesstätte sollen zwar die Räume für die Kindergarten- und Hortkinder getrennt werden, doch bilden beide Einrichtungen eine Heimgemeinschaft (unter gemeinsamer Leitung). Es ist deshalb für einen Gemeinschaftsraum und für die Möglichkeit zu zwangloser Begegnung innerhalb und außerhalb des Hauses zu sorgen.

Auch in der Kindertagesstätte stellt sich von der pädagogischen Aufgabe her die Forderung nach kleinen Gruppenräumen . . .

Die Pflanzenpflege ist ein wichtiges Erziehungsmittel. Für Klein- und Schulkinder kann ein Stück Gartenland von wesentlicher pädagogischer Bedeutung sein.

Eine Küche sollte im Kindertagesheim auch dann vorhanden sein, wenn die Kinder keine Mittagsmahlzeiten erhalten. Die Küche sollte den Kindern zugänglich sein. Im Rahmen ihrer Fähigkeiten und zeitlichen Möglichkeiten sollte den Kindern aus pädagogischen Gründen Gelegenheit zu der notwendigen häuslichen Betätigung gegeben werden.

b) Ausgestaltung des Kindergartens

Die Spielräume müssen auf die besonderen Bedürfnisse von Kleinkindern abgestellt sein, indem sie sowohl die Möglichkeit des Gruppenspiels wie des Einzelspiels (durch Einbau von Nischen, Spiel- und Puppenecken usw.) vorsehen. Wenn auch Sitzmöbel und Tische den Maßen der Kindergartenkinder angepaßt sein sollen, so sollte doch versucht werden, einige Möbel für die größeren Kinder so zu wählen, daß sie gelegentlich auch von Erwachsenen benutzt werden können (und bei den für Erwachsene bestimmten Tischen z. B. Ausziehtische zu nehmen).

Der Kindergarten muß mit ausreichendem, sinnvollem Spielzeug und Material zu eigenem Gestalten und mit Bilderbüchern versehen werden. Diese Dinge müssen so aufbewahrt werden, daß sie von den Kindern selbst entnommen und zurückgestellt werden können.



Wünschenswert sind ferner große Wandtafeln und Korktafeln zum Anheften von Kindermalereien sowie große, leicht zu handhabende Bauklötze. Falls die Räume groß genug sind, ist auch für die Spielräume ein Klettergerüst zu empfehlen.

Für die Mittagspause der Kleinkinder sind leichte Liegebetten – versehen mit Decken im Bezug – erforderlich, für deren hygienische Aufbewahrung Sorge zu tragen ist.

4. Personelle Besetzung der Kindertagesstätte

a) Leitung

Zur Leiterin einer kombinierten Kindertagesstätte sollte eine erfahrene Jugendleiterin gewählt werden. Als Leiterin eines kleineren Kindergartens oder Kinderhortes kommt auch eine Kindergärtnerin und Hortnerin mit ausreichender Erfahrung in Frage. Aufgabe der Leiterin ist besonders die Anleitung und Weiterbildung der Kindergärtnerinnen und Praktikantinnen und die Pflege des Kontaktes mit Eltern, Jugendamt, Schule, Gesundheitsamt usw.

Wenn eine Kindertagesstätte mehr als 40 Kinder aufnimmt, muß der Leiterin durch entsprechende Entlastung die Möglichkeit gegeben werden, die Aufgaben, die mit der Führung der Kindertagesstätte verbunden sind, zu erfüllen.

b) Gruppenerzieher(innen)

Zur Gruppenerziehung im Kindergarten und im Hort darf nur eine Kindergärtnerin und Hortnerin eingesetzt werden, die jeweils nicht mehr als 15 bis 20 Kinder betreuen sollte. Es müssen grundsätzlich mindestens zwei Kräfte im Kindergarten oder Hort beschäftigt werden.

Im Hort wäre eine männliche Fachkraft (Hortner, Heimerzieher, Fürsorger) zur ständigen Mitarbeit erwünscht. Solange diese nicht zur Verfügung steht, muß versucht werden, eine männliche Fachkraft zur stundenweisen Mitarbeit zu gewinnen, z. B. bei der Leitung von Neigungsgruppen für die größeren Jungen.

c) Pflegerische und hauswirtschaftliche Kräfte

Zur Entlastung der Kindergärtnerinnen können zur pflegerischen Betreuung der Kleinkinder und in der Hausarbeit auch Kinderpflege- und Haushaltsgehilfinnen eingesetzt werden. Die Gruppenerziehung aber muß der Kindergärtnerin vorbehalten bleiben. Die Kindergärtnerinnen dürfen nur insoweit zu groben Hausreinigungsarbeiten herangezogen werden, als dies zur Schaffung der Atmosphäre gepflegter Häuslichkeit und zur Anleitung der Kinder in der Hauswirtschaft erforderlich ist.

d) Praktikanten

Für die Beschäftigung von Praktikanten gilt das oben auf Seite 3 Gesagte.

e) Hauspersonal

Für ausreichendes Küchenpersonal und für Kräfte zur täglichen Reinigung ist Sorge zu tragen.



f) Arzt und Psychotherapeut

Alle Kinder sind bei der Aufnahme einem Arzt vorzustellen. Für die regelmäßigen ärztlichen Untersuchungen sind die notwendigen Vorkehrungen zu treffen. Der Kontakt mit einer anerkannten Erziehungsberatungsstelle ist notwendig als Hilfe für die Kinder, bei denen die normalen Erziehungsmöglichkeiten der Kindertagesstätte nicht ausreichen.

g) Gymnastikerin

Erwünscht ist sowohl bei Klein- wie bei den Schulkindern die stundenweise Heranziehung einer Fachkraft für Körperbildung (Gymnastikerin), die mit den notwendigen Geräten ausgerüstet werden sollte. Die Beschaffung von heimeigenen Luftanzügen für Körperbildung und Luftbad ist zu empfehlen.

Als weiteres Prinzip – allerdings nur für die Horterziehung – forderte die Arbeiterwohlfahrt die Einstellung männlicher Erzieher und damit verbunden eine bessere Besoldung des Berufes, um dies überhaupt realisieren zu können (vgl. Müller, 1958, 183). Hier wiederum zeigen sich in der gesellschaftspolitischen Praxis der DDR wie der AWO insofern Überschneidungen, als sich dieses Prinzip überhaupt nicht durchsetzen konnte – und dies trotz der Angleichung der Löhne von Erzieherinnen und Lehrern und Lehrerinnen in der DDR. Das Motiv der „Mütterlichkeit als Beruf“ erwies sich also auch nach Veränderung struktureller Rahmenbedingungen als weitgehend stabil.

Fragt man nun nach der Funktion der Kindertagesstätten aus Sicht der Arbeiterwohlfahrt, so läßt sich auch hier eine Ambivalenz gängiger Praxis und politischer Forderung analysieren: So war die Arbeiterwohlfahrt durch die Unterversorgung im Kindergartenbereich in ihrer praktischen Arbeit herausgefordert, ihr Angebot auf die gesellschaftlich benachteiligten Gruppen auszurichten. Sie bevorzugte bei der Aufnahme – ebenso wie auch andere Einrichtungen anderer Träger – Kinder, „deren Eltern aus sozialen, gesundheitlichen oder erzieherischen Gründen nicht ausreichend imstande waren, für ihre Kinder selbst zu sorgen“ (Richtlinien, 1954, 180). Gleichzeitig forderte sie aber ihre Kindertagesstätten auch auf, Kin-

der aus gesicherten Familienverhältnissen aufzunehmen. Damit war man weit hinter die Forderungen im Kaiserreich zurückgegangen, die ja den obligatorischen Kindergarten als Erziehungs- und Bildungsstätte für jedes Kind vorsahen. Unübersehbar gerät zu diesem Zeitpunkt der Kindergarten in der Programmatik der AWO unter Vernachlässigung der bildungspolitischen Perspektive²³ zunehmend in seiner sozialpolitischen Funktion ins Blickfeld:

„Wir können eine von Industrie und Wirtschaft bestimmte Gesellschaft nicht mehr in die alte Form zurückdrängen. Das Zeitalter der patriarchalischen Prägung, in dem die Familie Kernstück der Gesellschaft war, ist vorbei. Wir haben uns nunmehr mit der Realität auseinanderzusetzen und die Forderungen zu begreifen, die aus einer so umwälzenden Umstrukturierung erwachsen. In dieser Zeit kann keine Familie ihr Kind fürs Leben erziehen. Die Familie von heute ist nicht mehr in der Lage, ihren Kindern allein die Lebenshilfen zu geben, die diese benötigen, um später als gesunde Erwachsene ihrerseits das Leben zu bewältigen. Die Öffentlichkeit muß Teilfunktionen der Familie übernehmen. Sozialpädagogische Institutionen müssen mit einem wesentlichen Teil der Erziehung betraut werden“

(Müller, 1958, 181).



Die stärker sozialpädagogisch orientierte Haltung verdeutlicht sich auch in der Position, Kindergärten und -tagesstätten in ein Gesamtkonzept der Reform der öffentlichen Erziehungshilfe zu stellen (vgl. Hauptausschuß, 1957, 8 ff.). Einerseits greift die AWO hier also wieder stärker zur gesellschaftlichen Analyse, andererseits ist zu berücksichtigen, daß bereits Bebel im Kaiserreich ähnliche Defizite in der Erziehung identifizierte. Insofern dokumentiert die oben zitierte Forderung auch eher die Wiederaufnahme einer alten Diskussion, nach der in der Nachkriegszeit einseitig vorherrschenden Nothilferealität im Verband.

5.1.2.2 Personalstruktur und Ausbildung

Die Arbeiterwohlfahrt forderte für die Leitung von Kindertagesstätten die Qualifikation als Jugendleiterin, für kleinere Einrichtungen die der Kindergärtnerinnen. Gleichzeitig trat sie für ausgebildete Kindergärtnerinnen als Mitarbeiterinnen ein. Dies war zum damaligen Zeitpunkt durchaus nicht selbstverständlich. So verweist Boltz (1954) auf die damals übliche Zuordnung: (siehe Tabelle unten).

Infolge der Forderung nach männlichen Erziehern, forderte die AWO eine Intensivierung der Qualifizierung über eine „zeitgerechte Ausbildung für Männer und Frauen in der AWO zu planen, die ihnen die Möglichkeit gibt, in Heimen aller Art zu arbeiten“ (Arbeiterwohlfahrt, 1957, 34).²⁴ Inwieweit die Arbeiterwohlfahrt selbst ihren Ansprüchen hinsicht-

lich der Personalstruktur folgte, läßt sich aus den untersuchten Quellen nicht aufzeigen.

Daß die Arbeiterwohlfahrt sich auch noch nach 1945 als Hilfe der Arbeiterschaft verstand, verdeutlicht die Forderung, daß jede Kindergärtnerin der AWO einen Teil ihrer Praxis in einem Arbeiterhaushalt absolvieren sollte, falls sie nicht selber Arbeiterkind war. Hiermit sollte gewährleistet werden, daß die Kindergärtnerinnen den Alltag einer Arbeiterfamilie kennenlernten, um besser auf die Bedürfnisse der Kinder, die meistens aus diesen Familien stammten, eingehen zu können (vgl. Donat I, o. S.). Damit wurde einerseits der Verband auch für Absolventinnen aus anderen Schichten geöffnet, andererseits aber die Notwendigkeit der genauen Analyse des Klientel eingefordert. Neben dieser Forderung gab es durchaus weitere Punkte, aus denen deutlich wurde, daß sich die Arbeiterwohlfahrt ihrer Tradition, aus der Arbeiterbewegung entstanden zu sein, bewußt war. Dazu gehörten z. B.

- a) die Stipendienfonds für Studierende sozialer Berufe und
- b) die Vorbereitung von Volksschülerinnen für den Kindergärtnerinnenberuf.

Zu a: Stipendienfonds für Studierende sozialer Berufe

In den fünfziger Jahren war die Ausbildung zu einem sozialen Beruf nicht in jedem Fall wie heute kostenfrei. So kostete die Ausbildung zur Kindergärtnerin monatlich ungefähr 30

Personalstruktur in Kindereinrichtungen nach Boltz (1954, 35 f.)

	Kindergarten (Normalkindergarten)	Kindertagesstätte
Leitung	Kindergärtnerin	Jugendleiterin
Mitarbeiterinnen	Kindergärtnerinnen oder Laienkraft	Kindergärtnerinnen



DM für Schulgeld und Lehrmittelbeschaffung (vgl. Aufnahme- und Ausbildungsbestimmungen, 1950, 6). Diese war, gemessen an den damaligen Löhnen (ein Arbeitnehmer hatte 1950 etwa einen durchschnittlichen Nettolohn von 2 554 DM jährlich (vgl. DGB-Bundesvorstand, 1977, 83) sehr teuer; immerhin entsprach damit die Gebühr für die Kindergärtnerinnenausbildung von jährlich 360 DM etwa 14 % des Durchschnittsgehaltes eines Arbeitnehmers. Der Arbeiterwohlfahrt war aber auch daran gelegen, daß Kinder aus Arbeiterfamilien die Möglichkeit haben sollten, einen sozialen Beruf zu erlernen. So richtete sie 1949 Studienfonds ein, welche zum Besuch von sozialpädagogischen Ausbildungsstätten (Kindergärtnerinnen- und Jugendleiterinnen-seminar) und von Wohlfahrtsschulen vergeben wurden und die Verpflichtung zur Rückzahlung nach beendeter Ausbildung einschlossen. Diese Form genossenschaftlicher Selbsthilfe gestattete zwar ärmeren Schülerinnen, an Seminaren teilzunehmen. Erstaunlich erscheint allerdings aus heutiger Sicht, daß die Arbeiterwohlfahrt mit dem Selbstverständnis, auch in Bildungs- und Sozialpolitik einzugreifen, nicht stärker die prinzipielle Kostenfreiheit der Ausbildung forderte. Hinzu kam, daß bereits in der Nachkriegszeit deutlich wurde, daß die Arbeiterwohlfahrt auch in der neuen Republik nur eingeschränkt in der Lage sein würde, eigene Ausbildungsstätten zu eröffnen und damit ihr Normen- und Wertesystem auch stärker in die erzieherische Arbeit einfließen zu lassen. Damit bekam die bereits im Kaiserreich formulierte Kritik von Clara Zetkin, daß die genossenschaftliche Selbsthilfe nur unzureichend geeignet sei, die Arbeiterbewegung im Kapitalismus ihrer Stärke entsprechend an allen gesellschaftlichen Aufgaben zu beteiligen, neue Aktualität. Daran änderte auch die Eröffnung eines ersten Kindergartenseminars der Arbeiterwohlfahrt in den sechziger Jahren nichts.

Zu b: Die Vorbereitung von Volksschülerinnen für den Kindergärtnerinnenberuf

Die Aufnahmebedingungen für den Besuch eines Kindergärtnerinnenseminars erforderten damals einen Schulabschluß mit mittlerer Reife oder Abitur. Schülerinnen mit Volksschulabschluß konnten durch das Bestehen einer schulwissenschaftlichen Vorprüfung aufgenommen werden. Die Arbeiterwohlfahrt richtete bis 1960 acht Vorbereitungskurse für die schulwissenschaftliche Vorprüfung ein. Ziel war es, Schülerinnen, die die Volksschule besucht hatten, auf den Kindergärtnerinnenberuf vorzubereiten. Die Arbeiterwohlfahrt sah dieses als notwendig an, da vielen Jugendlichen, bedingt durch die soziale Lage der Eltern, die Möglichkeit zu einem verlängerten Schulbesuch fehlte und somit eine Möglichkeit geschaffen werden mußte, Volksschülern einen Weg zu einem sozialen Beruf zu ebnet. Diese Kurse, die nicht AWO-spezifisch waren, versuchten, in 6-, später in 10monatigen Lehrgängen sowohl Allgemeinwissen als auch Fachwissen aus dem Bereich der Kindererziehung zu vermitteln. Dieses löste auch in dem Verband widersprüchliche Diskussionen aus. Versuchte man auf der einen Seite, das Niveau der sozialen Berufe durch Forderungen nach verbesserter Ausbildung zu heben (vgl. Richtlinien 1954), so mußte es geradezu paradox wirken, wenn man auf der anderen Seite mithalf, daß Eingangsniveau der Ausbildung zumindest hinsichtlich der allgemeinbildenden Voraussetzungen faktisch zu senken. Begründet wurde dies auch mit den spezifischen Qualifikationen, die sich Kinder aus dem Arbeitermilieu in ihrer Biographie erwerben:

„Der soziale Beruf braucht Menschen, die ganz ohne Zweifel einerseits eine abgerundete Bildung (im echten Sinne gemeint) besitzen müssen, um genug eigene Grundlagen und eigenen Reichtum zu haben, da-



mit sie nicht in kleiner, routinierter Randarbeit steckenbleiben. Er verlangt aber auch andere Qualitäten. Zugewandtheit zum Mitmenschen, soziale Aufgeschlossenheit, eine gereifte Persönlichkeit und ein überdies großes Maß an Einsatzbereitschaft, Verantwortungsfreudigkeit, Kontaktfähigkeit und eigene Ruhe und Sicherheit. Auch die Kindergärtnerin muß diese Eigenschaften besitzen, wenn sie fruchtbare Arbeit mit den ihr anvertrauten Menschen leisten will. Neben ihrem Wissen und der Ausbildung ihrer geistigen Fähigkeiten muß ein starkes Maß an Persönlichkeitsbildung vorhanden sein . . .

Vielleicht gehen die sozialen Berufe gar nicht so falsche Wege wenn sie neben den jungen Menschen, die ihre Bildung an einer mittleren und höheren Schule erwerben konnten, auch jenen Wege öffnen, die sich im Leben außerhalb der doch verhältnismäßig schützenden Umwelt der Schule schon auseinandersetzen mußten“

(Gerke, 1954, 38).

Der Versuch der AWO muß aber vor allem auch vor dem Hintergrund der Situation im allgemeinbildenden Schulwesen interpretiert werden. Schließlich war den meisten Arbeiterkindern der Zugangsweg zur Realschule oder zum Gymnasium durch Schulgeld versperrt.

Der Versuch, durch Einrichtung von Vorbereitungskursen Volksschülerinnen ähnliche Möglichkeiten zum Eintritt in soziale Berufe zu schaffen, scheiterte letztendlich an den Anforderungen der Kindergartenseminare, denen viele Absolventinnen der Vorbereitungskurse nicht gewachsen waren. Dabei ist auch zu berücksichtigen, daß die allgemeinbildenden Schulen mit ihren hierarchisch überholten Schulmethoden auch hier nur wenig Unterstützung boten. Sieben Jahre nach der vorher zitierten Stellungnahme schrieb Elisabeth Gerke:

„Die Erfahrungen mit acht Vorbereitungslehrgängen auf die schulwissenschaftliche Prüfung [...] hatten gezeigt, daß eine „Schnellausbildung“ von zehn Monaten als Vorbereitung für die Kindergärtnerinnenausbildung nicht ausreicht und daß außerdem immer wieder junge Mädchen, die in der Praxis der Heime gut beurteilt werden, den geistigen Anforderungen der Kindergärtnerinnenausbildung nicht gewachsen waren, und dann waren sie meist für die sozialpädagogischen Berufe verloren. Diesen mehr praktisch begabten jungen Menschen konnte mit der Ausbildung zur Kinderpflegerin ein Weg gewiesen werden, der ihrer anders gelagerten Begabung entsprach“

(Gerke, 1961, 67).

Einmal mehr mußte die Arbeiterwohlfahrt einsehen, daß Nothilfemaßnahmen nur unzureichend latent bestehende Mißstände korrigieren können.

5.1.3 Zusammenfassung

Im Gegensatz zur Weimarer Republik, in der der Kindergarten bei der Arbeiterwohlfahrt vornehmlich auf politischer Ebene Berücksichtigung fand, wurde er nach dem 2. Weltkrieg zum festen Bestandteil der Verbandsarbeit. Im gleichen Maße, wie der Verband sich selbstständigte, stieg auch das Bewußtsein, Träger zu sein. Damit war gleichzeitig eine Normalisierung gegenüber der Position anderer Wohlfahrtsverbände zu erkennen. Verbunden mit dem Ausbau der Einrichtungen sowie der Intensivierung der konzeptionellen Diskussionen in den einzelnen Bereichen sozialer Arbeit, wie sie die „Richtlinien für die Planung und Führung von Kindertagesstätten“ von 1954 zeigten und der Etablierung von Fachausschüssen und Zeitschriften zeigten sich auch stärkere Formalisierungstendenzen im Verband. Der Kindergarten hatte sich somit als Aufgabengebiet der Arbeiterwohlfahrt etabliert



und ausdifferenziert. Dies geschah zudem in einer Zeit, in der durchaus auf gesamtgesellschaftlicher Ebene eine Stagnation der Diskussion um den Kindergarten wie um seinen Ausbau zu verzeichnen war.²⁵ Dennoch verdeutlicht die Quantität der Einrichtungen in der Nachkriegszeit den geringen Einfluß der AWO in diesem Bereich. Hinsichtlich der konzeptionellen Ausgestaltung erscheint deutlich, daß die Arbeiterwohlfahrt sich an wissenschaftlichen Neuerungen orientieren wollte. Ein auf den eigenen Werten aufbauende und in sich begründete Pädagogik war jedenfalls auch in den fünfziger Jahren nicht zu erkennen, obgleich Einzelforderungen durchaus Anschluß an die Weimarer Zeit verdeutlichten. Dazu gehörten das Prinzip des Schonraums, das schon Anfang der fünfziger Jahre zugunsten eines sozialpädagogischen Profils mit stärkerer Öffnung zum gesellschaftlichen Umfeld aufgegeben wurde. Mit dem Ziel der Entwicklung des freien Menschen, der Priorisierung der Altersheterogenität sowie dem angestrebten sozialpädagogischen Profil setzte sich die Arbeiterwohlfahrt schon Anfang der fünfziger Jahre deutlich von den Zielen und Methoden der Kindergartenpädagogik der DDR ab.

5.2 Die Kindergärten der Arbeiterwohlfahrt bis zum Ende der alten Bundesrepublik

5.2.1 Auf dem Weg zur Kindergartenreform. – Teil 1

Seit dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1922 hatte sich im Kindergartensystem im Rahmen einer konservativen Sozial- und Bildungspolitik, die zudem Frauenerwerbstätigkeit eher behinderte als förderte, kaum etwas geändert. Hinzu kam, daß die damalige CDU-Regierung der Kindergartenerziehung prinzipiell ablehnend gegenüberstand. So verwies der damalige Familienminister Franz-Josef Wuermeling darauf, daß es allerdings

sehr sorgfältig zu erwägen sei, inwieweit die Familie durch Schaffung solcher Sozialeinrichtungen zwar von außen geschützt, aber von innen entkräftet wird. Oft dürfte es besser sein, die Familie und hier in erster Linie die Hausfrau und Mutter durch persönliche Unterstützung (Familienpflegerinnen usw.) zu entlasten. Für Mutterwirken gibt es nun einmal keinen vollwertigen Ersatz“ (Wuermeling, zitiert nach Haensch, 1969, 109).

Gleichzeitig zeigte sich auch in der Wissenschaft die stagnierende Entwicklung in der Thematisierung pädagogischer Fragen der Elementarerziehung. Der Kindergarten galt weiterhin als sozialfürsorgerische Einrichtung und der Bildungs- und Erziehungsauftrag des Kindergartens geriet damit in der öffentlichen Diskussion weit in den Hintergrund. Dies um so mehr als auch Wissenschaftler die Familienerziehung als überlegen ansahen (vgl. Grossmann, 1974, 105 f.).

Doch spätestens seit Ende der fünfziger Jahre waren Anzeichen zu erkennen, die auf eine Veränderung der gesellschaftlichen Diskussion um die Kindergartenerziehung hindeuteten. Dabei kamen die Anstöße zuerst einmal aus dem Ausland. Der Schock über den 1957 von der Sowjetunion in den Weltall geschickten Sputnik ließ den Westen über die Überlegenheit der Warschauer-Pakt-Staaten gegenüber den Westmächten spekulieren. Und in der Tat hatten die UdSSR – und für die Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland noch relevanter die DDR – ein unentgeltliches Bildungssystem vom Kindergarten bis zur Hochschule ausgebaut. Insofern erscheint es notwendig, die für den Kindergarten relevanten Eckpunkte – zumal die Arbeiterwohlfahrt den Sozialismus gleichermaßen als Referenzrahmen beansprucht – zu verdeutlichen. Das geschieht an dieser Stelle mit der Beschreibung der Prinzipien der Zentralisierung, Politisierung, Kollektivierung und der Zurückdrän-



gung von Eigentätigkeit im Sinne der Reduzierung von Entscheidungsteilnahme innerhalb der Kindergartenpädagogik der DDR.

Exkurs: Der Kindergarten in der DDR²⁶

• Zentralisierung

Bereits 1946 wurde der Kindergarten Teil des Bildungssystems in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands. Damit bekam er einen gesellschaftlichen Status, den bereits Fröbel im 19. Jahrhundert eingefordert hatte. Mit dieser Festsetzung war aber gleichzeitig eine Zunahme staatlichen Einflusses in Form einer Zentralisierung der Kindergärten verbunden, die sich auf unterschiedliche Weise zeigte: So wurde das Prinzip des Trägerpluralismus zugunsten eines weitgehend in kommunaler oder betrieblicher Zuständigkeit befindlichen Kindergartensystems aufgehoben. Bereits 1948 schuf man mit den von der Deutschen Verwaltung für Volksbildung herausgegebenen „Grundsätzen der Erziehung im deutschen Kindergarten²⁷“ ein theoretisches Modell, das eine Aufgliederung nach körperlich-hygienischer, künstlerischer, geistiger und sittlicher Erziehung vorsah. Dieses Modell blieb mit leichten sprachlichen Veränderungen im Prinzip bis zum Ende der DDR bestehen. Die bereits 1948 festgelegte Struktur wurde also auch beibehalten als Mitte der sechziger Jahre das Ziel der „allseitig und harmonisch entwickelten sozialistischen Persönlichkeit“ als integrierender Faktor über alle anderen Ziele gestellt wurde und in den achtziger Jahren konzeptionell die Bedeutung der Gestaltung des Alltags größere Beachtung fand. Die Stabilität dieser in erster Linie beschreibenden Elemente der Konstruktion menschlichen Seins (Körper, Geist, Seele, Sinne) und erst dann als Teil einer pädagogischen Konzeption zu betrachtende Bezugsrahmen ist insofern interessant, als bereits 1948

die zuständige Referentin die Aufteilung in Lernbereiche kritisierte und jede stoffliche Bindung – also direkt zugeordnete Lerninhalte – ausschloß (vgl. Höltershinken/Hoffmann/Prüfer, 1997).²⁸ Genau das Umgekehrte charakterisiert aber die Geschichte der DDR-Kindergartenpädagogik: eine bis zum Ende der DDR zunehmende stoffliche Bindung – zuletzt im vom Ministerium für Volksbildung der DDR herausgegebenen „Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten“ von 1985 – einhergehend mit dem Versuch der Perfektionierung des pädagogischen Transfers durch zentralistisch geplante didaktisch-methodische Verbindlichkeiten für die Kindergärtnerin und ihre Arbeit.

Was sich ungeachtet der Analyse der schon hier deutlich werdenden Machtstrukturen in bezug auf die Kritikfähigkeit des Systems vollzog, war die Fixierung auf die Überzeugung, objektiv notwendige Bildungs- und Erziehungsinhalte festlegen zu können. In der Praxis der bildungspolitischen und -planerischen Praxis bedeutete dies den Anspruch ungeteilter Definitionsgewalt der politischen Führung über die konzeptionelle Arbeit im Kindergarten. So wurde dann auch bereits 1952 ein zentraler Plan mit verpflichtenden Bildungs- und Erziehungsdispositionen festgeschrieben (vgl. Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut, 1952), obgleich sich auch Kindergärtnerinnen dagegen schriftlich wehrten. Kritik dagegen gab es also sowohl aus der Wissenschaft und aus der fachpolitischen Abteilung der Verwaltung, wie aus der pädagogischen Praxis selbst (siehe Abb. 2 S. 52).

Keine dieser Kritiken veranlaßte die Verwaltungsmacht jedoch dazu, die konzeptionellen Entscheidungen zu überdenken. Hiermit war bereits 1948 eine Gesamttendenz des politischen Apparates feststellbar, die sich bis zum Ende der DDR fortsetzte, nämlich einmal ideologisch festgesetzte Ziele trotz fachpolitischer Widersprüche nicht mehr korrigieren zu können oder zu wollen. Dies dürfte nicht unwe-

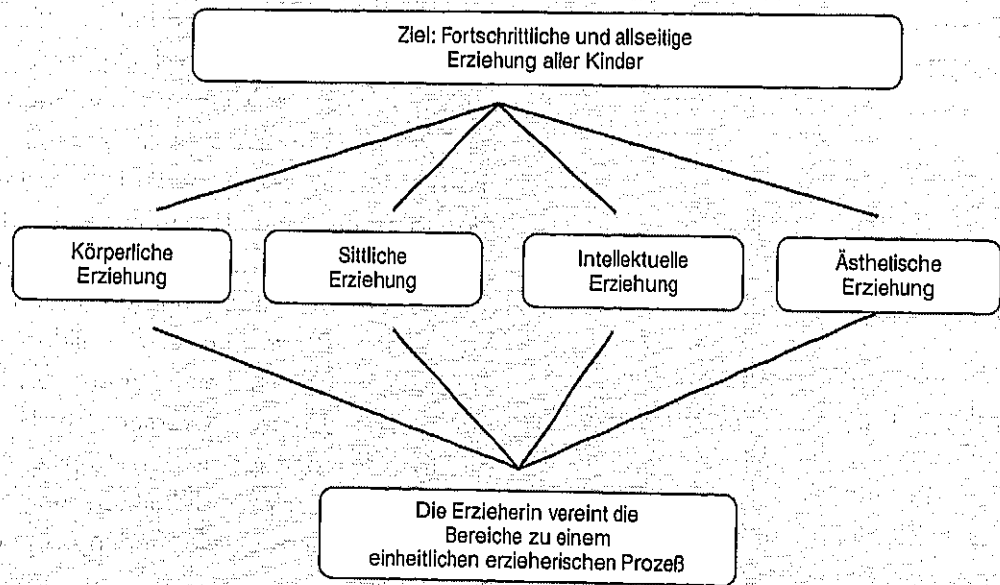


Abb. 2: Inhaltliche Aufgliederung des Planes von 1952 „Ziele und Aufgaben der vorschulischen Erziehung“.

sentlich zur Stagnation der DDR-Kindergartenpädagogik beigetragen haben (vgl. auch Kocka, 1995, 588 ff.).

Was angesichts der Fülle der Bildungs- und Erziehungsdispositionen in der Literatur zum Kindergarten der DDR unberücksichtigt bleibt, ist die mit der Verbindlichkeit von Plänen und Programmen produzierte Ausschlußlogik. Oder anders: Was nicht genannt wurde, gehörte auch nicht dazu. Auch dies war eine Bildungsschranke, da bestimmte Themen eben systematisch ausgeschlossen waren. Damit setzte sich in der DDR eine deutsche Tradition fort, nämlich die politische Bestimmung dessen, welche Bildung der Mensch benötige bzw. welche er erlangen durfte. Bestimmte also im Kaiserreich der soziale Status die Bildungsmöglichkeit, im Nationalsozialismus der Status unter Ausschluß weltanschaulicher Gruppen wie z. B. der Juden, so folgte hier eine Bildungsschranke, die durch die Beschränkung der Bildungsinhalte gekennzeichnet war. Dies wiederum bedeutet nicht, daß Bildung nicht eine sehr große Bedeutung zukam (siehe Tabelle Seite 51 oben).

Mit der so erfolgten Festlegung auf eine verbindliche inhaltliche Struktur stellte sich zwangsläufig die Frage der zeitlichen Organisation im Alltag. Aber auch hier waren sehr früh Tendenzen erkennbar, die auf eine Annäherung der Zeitmuster der Kindergärten verwiesen. Ungeachtet der Frage, inwieweit Praxisberichte den tatsächlichen Ablauf in den Einrichtungen spiegeln, zeigt jedoch auch hier ein Vergleich die Stagnation zumindest der Erwartungen der Kontrollinstanzen. So sind z. B. analysierte Zeitpläne aus Praxisberichten Ende der 50er Jahre und Ende der 80er Jahre nahezu identisch. In der Verknüpfung von zentralen Bildungs- und Erziehungszielen sowie verbindlichen Zeitplänen entwickelte sich somit eine Kontrollmöglichkeit, die dann auch durch den Aufbau eines Systems der Beaufsichtigung durch Kreisreferentinnen und Fachberatung bis hin zur politischen Kontrolle genutzt wurde.

War damit eine zentralisierte Planung sowohl hinsichtlich der Inhalte als auch der zeitlichen Strukturen festgelegt, so konnten sich Staat und Partei und deren ausführende Organe in



Abb. 3: Differenzierung der Erziehungsbereiche in den „Zielen und Aufgaben der vorschulischen Erziehung“ von 1952.

Körperliche Erziehung	Sittliche Erziehung	Intellektuelle Erziehung	Ästhetische Erziehung
Hygiene Bewegung Abhärtung	Patriotische Erziehung Kollektives Verhalten Wille und Charakter	Natur Gesellschaft Sprache Mathematische Begriffe	Singen und Musizieren Malen und Zeichnen Schneiden und Reißen Modellieren Basteln Stegreif-, Rollen- und Handpuppenspiel

ihren Transferbemühungen bereits 1952 auf ein bis auf wenige konfessionelle Einrichtungen zentralisiertes Trägersystem stützen. Mit der Zentralisierung von Konzeptionsplanung und der Trägerschaft waren wesentliche Strukturen der DDR-Kindergartenpädagogik bereits in den fünfziger Jahren festgelegt. Sie hatten mit partiellen inhaltlichen Korrekturen Bestand bis zum Ende der DDR.

• Politisierung

Parallel zu den bereits beschriebenen Entwicklungen forcierte die DDR-Regierung bereits sehr früh die Politisierung der Kindergartenpädagogik. Insofern sind Zweifel an der Feststellung der Enquête-Kommission des Deutschen Bundestages angebracht, „daß bis in die sechziger Jahre (. . .) in der DDR-Pädagogik die ideologisch begründete Vorstellung“ herrschte, „allein die gesellschaftlichen Verhältnisse seien pädagogisch wirksam“, und man deshalb „glaubte, durch deren Gestaltung jede pädagogische – und auch politisch-ideologische – Wirkung erzielen zu können“ (Bericht, 1995, 300). Ganz im Gegenteil demonstrierte die politische Führung in diesem Punkt ihr ganzes Mißtrauen gegenüber der Marxschen Feststellung, daß das gesellschaftliche Sein das Bewußtsein bestimme. So wurde bereits 1948 die pädagogische Propagan-

da einseitig in Richtung Vermittlung der Sowjetpädagogik verstärkt. Und in den ersten Veröffentlichungen ging es nicht selten darum, politische Formeln auswendig zu lernen (vgl. Hoffmann, 1994, 133 ff.). Insofern ist in den Anfangsjahren in der DDR-Kindergartenpädagogik weniger eine dialektisch-materialistische Fundierung zu erkennen als vielmehr eine vielfach von der politischen Führung kritisierte idealistische Sichtweise: Nicht die im Marxschen Sinne objektive Umwelt, in der das Kind durch Auseinandersetzung Werte entwickelte, sollte Ausgangspunkt von Erziehung sein, sondern vielmehr waren die zentral festgelegten Werte selbst zu vermitteln. Symptomatisch dafür ist die Äußerung des Mitarbeiters der Sowjetischen Militäradministration Deutschlands (SMAD) Mitropolskij (siehe in Höltershinken/Hoffmann/Prüfer, 1997), der die Wichtigkeit betont, daß das Kind mit den Augen der Erzieherinnen sehen lerne. Eine Verschärfung erfährt dieses „Sehen lernen“ aber noch durch die im Plan von 1952 implizit vorhandene Verbindung mit der Forderung nach emotionaler Vermittlung, einem Prinzip, was die Manipulation vor die Erklärung setzt und damit vollends mit den Grundlagen dialektischer Betrachtung bricht. Als Beispiel hier ein Ausschnitt aus dem verbindlichen Plan von 1952:



Dokument 6: Politisierung im ersten verbindlichen Plan für Kindergärten (1952)

Gefühle der Liebe und Achtung zu W. Pieck und J. W. Stalin, wie zu einem nahen geliebten Menschen

Gefühle der Hochachtung und Bewunderung für W. I. Lenin und Ernst Thälmann

Gefühle lebhafter Hinneigung zu einigen den Kindern bekannten Aktivisten und Neuerern in der Produktion, Meisterbauern, verdienten Ärzten und Lehrern des Volkes (. . .)

Wunsch, wie diese für die Heimat zu arbeiten (. . .), in die Volksarmee aufgenommen zu werden, um die Heimat beschützen zu können (. . .)

eifriges Bemühen, wie Pioniere zu handeln

tiefe Abscheu gegen Menschen, die den sozialistischen Aufbau stören, den Krieg wollen und ihn vorbereiten (. . .)

Gefühle der Verbundenheit mit den Kindern unserer westdeutschen Heimat – Bereitschaft, ihnen abzugeben (Bilderbücher, Spiele, selbstgearbeitete Geschenke an sie zu schicken)

. . . erste Ansätze freundschaftlicher Gefühle zu den Menschen der uns befreundeten Völker, insbesondere der Sowjetunion – . . .“

(Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut, 1952, 56 f.; Hervorheb. im Original).

Trotz erheblicher Kritikpunkte aus der Wissenschaft, die sich differenziert mit der Reformpädagogik auseinandersetzte, und auch aus der Führung der Partei (vgl. Lange, 1957, 47), die selbst die Absurdität einer dogmatischen Vermittlung ohne Berücksichtigung der Altersspezifika der Kinder heraus hob, wurde in der Tendenz der Kurs beibehalten.

Ungeachtet der nur normativ zu beantwortenden Frage nach der ethischen Rechtfertigung dieser Form von Politisierung läßt sich mit dieser Politik eine deutsche Traditionslinie aufzeigen, die vom Kaiserreich über den Nationalsozialismus in die DDR hinein fort dauerte, nämlich der Versuch der Politisierung der Kinder mit ihnen ihrer Lebenswelt entrückten Inhalten.

Sind damit Einflußversuche der politischen Führung auf unterschiedlichen Ebenen zu

identifizieren, so läßt sich äquivalent dazu eine zumindest zurückhaltende Praxis der Mitarbeit der Institutionen und ihrer Beschäftigten feststellen. So zeigt z. B. eine Analyse der Tätigkeitsberichte der Kindergärten im Kreis Potsdam von 1947 bis 1953 ein nahezu unbeeinflusstes Bild der pädagogischen Praxis. Bei aller Zurückhaltung in der Frage, ob diese Berichte den tatsächlichen Alltag in den Einrichtungen spiegeln, so wird doch zumindest deutlich, daß sich Kindergärtnerinnen nicht veranlaßt sahen, eine sozialistische Semantik innerhalb der Berichte zu pflegen. Die politischen und pädagogischen Forderungen setzten sich also, wenn überhaupt jemals in der gewünschten Weise, zumindest zeitverzögert und inhaltlich interpretiert durch. Die Kindergartenpraxis funktionierte hier also eher als Korrektiv der politischen Ideologisierungsbemühungen der Partei.



• Kollektivierung

Mit Ende der fünfziger Jahre wurde in der DDR in Anlehnung an die Erfahrungen des sowjetischen Pädagogen A. S. Makarenko konzeptionell die Kollektivierung in der Kindergartenpädagogik mit der Absicht verankert, die Beteiligung der Kinder am Alltag stärker in den Vordergrund zu rücken. Der Bezug zu Makarenko weist dabei aber erhebliche Brüche auf. So basierte Makarenkos Kolonie in Gorki wesentlich auf dem Prinzip der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an den sie betreffenden Entscheidungen. Dieses elementare Prinzip fehlte in der DDR-Kindergartenpädagogik allerdings gänzlich. Insofern blieb die Konzipierung des pädagogischen Alltags in der DDR auch nach Einführung der Kollektivierung für Kinder fremdbestimmt. Dies zeigt sich auch hinsichtlich des Prinzips der Perspektiven. Makarenko forderte z. B. aus dem Alltagsgeschehen heraus, perspektivisch Vorhaben zu entwickeln, auf die sich Kinder und Jugendliche freuen könnten. Auch hier findet in der DDR-Kindergartenpädagogik eine Umkehrung statt. Die Perspektiven entwickelten sich nicht aus dem jeweiligen Kollektiv heraus, sondern wurden, wie aufgezeigt, durch zentral vorgegebene Pläne oder Programme festgelegt. Dazu gehörte z. B. das Zelebrieren vorgeschriebener Festtage. Somit wurde auch hier Autonomie im Sinne von Planungshoheit durch Fremdbestimmung ersetzt. Planung fand nur noch innerhalb des von außen gesetzten Rahmens statt. Insofern zeigt sich hierin konzeptionell im Vergleich zu Makarenko eine Zurückdrängung kindlicher Selbsttätigkeit im Sinne der Reduzierung von Entscheidungssouveränität. Dies gilt wiederum in anderer Qualität für die Kindergärtnerin, deren wesentliche Aufgabe in der Planung und Durchführung bereits vorgeschriebener Dispositionen bestand. Sie wurde damit Objekt pädagogischer Planungsprozesse und stand zugleich in der Situation, die damit zu-

sammenhängenden Erziehungsdispositionen ständig reproduzieren oder weitergeben zu müssen. Das wiederum zeigt, daß „Pädagogische Führung“ zum allgegenwärtigen Prinzip sowohl gegenüber der Erzieherin als auch der Kinder wurde. Auch hier zeigt ein Vergleich zu Makarenko einen wesentlichen Unterschied: Während Makarenko die Führung durch den Pädagogen als zeitlich eingeschränkte Phase im Erziehungsprozeß sah, blieb dieser Anspruch in der DDR-Pädagogik vom Kind bis zum Erwachsenen konstant in Form eines dirigistischen Bildungsentwurfes erhalten.

• Zurückdrängung der Eigentätigkeit

Betrachtet man nun diese Verknüpfung als spezifisches Phänomen der DDR-Kindergartenpädagogik, nämlich

- zentralistische Fixierung der Erziehungs- und Bildungsinhalte mit ihren zeitlichen Verbindlichkeiten,
- Politisierung in Verbindung mit Kontrolle und
- Kollektivierung mit der Tendenz der Einschränkung der Entscheidungssouveränität, begleitet
- von einem allgegenwärtigen Führungsanspruch der pädagogischen Fachkraft,

so läßt sich diese Entwicklung beschreiben als eine Geschichte der konzeptionellen Zurückdrängung kindlicher Selbsttätigkeit im Sinne der Reduzierung von Entscheidungsteilhabe. Sie war in ihrer strukturellen Verankerung letztlich eine altersspezifische Form staatsbürgerlicher Entmündigung.

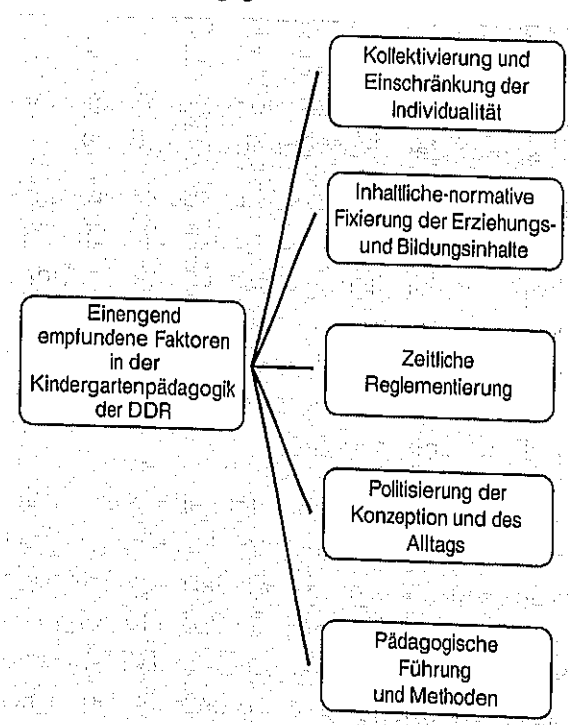
Besonders verdeutlichen läßt sich dies an der Entwicklung der Auseinandersetzungen zur Frage der Führung des Kinderspiels. Stand in den 50er Jahren noch die Beeinflussung des Spielthemas im Vordergrund der DDR-Kindergartenpädagogik²⁹, so wurde dies zum Ende



der DDR zu einer Diskussion auch über die Intervention in Spielverläufe. Insofern war es dann Aufgabe des Erwachsenen, die Verantwortung für die Erreichung eines Spielzieles zu übernehmen, auf das er wiederum Einfluß genommen hatte. Dies blendete aus, ob der Spielverlauf es aus der Sicht des Kindes überhaupt notwendig erschienen ließ, das von außen gesetzte Ziel zu erreichen. Der damit noch einmal deutlich werdende Anspruch, die Heranbildung des sozialistischen Menschen im wesentlichen über Erziehung erreichen zu wollen, zeigt auch, wie weit sich die DDR schon von Karl Marx entfernt hatte.

Befragt man diese nur bis in die sechziger Jahre beschriebenen Entwicklungen hinsichtlich des Transformationsprozesses, so lassen sich in allen Bereichen partiell Widerstände der pädagogischen Praxis analysieren. Es entspricht der Stagnation der DDR-Kindergartenpädagogik, daß bei aller Vorsicht gegenüber der Datenbasis Zeitzeugen³⁰ in der Retrospektive auf die achtziger Jahre ähnliche Probleme

Abb. 4: Einengend empfundene Faktoren der Kindergartenpädagogik



identifizieren, wie sie zuvor aus der Analyse der Anfangsjahre beschrieben wurden. Insofern konzentriert sich die Kritik der Beteiligten wesentlich auf folgende Bereiche:

Betrachtet man vor diesem Hintergrund die Einschätzung der Beteiligten, so lassen sich bei aller Vorsicht gegenüber der Quellenbasis folgende Thesen aufstellen:

1. Trotz der oben genannten Kritikpunkte wurden die Bildungs- und Erziehungsziele positiv bewertet. Dies gilt vor allem für den Anspruch der Allseitigkeit in der Verknüpfung ästhetischer, intellektueller, körperlicher und sittlich-moralischer Erziehung. Kindergärtnerinnen betonen, daß in den Einrichtungen „etwas gelernt“ wurde. Sie reproduzieren damit das in der DDR-Kindergartenpädagogik vorherrschende Bild des Lernens über geführte Vermittlung. Daß mit der zentralisierten Vorgabe von Erziehungs- und Bildungsinhalten auch Themen ausgeschlossen wurden, fand in den Interviews keine Erwähnung. Ganz im Gegenteil wurde die Fülle der Themen in ihrer Verknüpfung mit der zeitlichen Reglementierung als Überforderung für die eigene Arbeit beurteilt. Diese Überforderung wird z. B. auch als wesentliche Ursache für einen Schematismus im Alltag genannt, der auch zugleich eine Resistenz gegen Neuentwicklungen im Transfer der staatlichen Programme schuf. Hypothetisch ließe sich formulieren, daß geschlossene Curricula langfristig kontraproduktiv zu den immanenten Zielen arbeiten. Dennoch: Bildung wird von allen Kindergärtnerinnen als etwas Wichtiges angesehen, der Kindergarten als vornehmlich betreuende Einrichtung abgelehnt.

2. Hinsichtlich der Politisierung der Kindergartenpädagogik besteht in der Retrospektive weitgehende Ablehnung. Dabei wird dies professionell begründet, also mit der



strukturellen Nichtvermittelbarkeit von Themen, die der Lebenswelt, z. B. dreijähriger Kinder, entrückt seien. Die Verknüpfung von zentral vorgegebenen Erziehungszielen mit der Disziplinierung durch einen engen Zeitplan wird nicht als Teil der sozialistischen Ideologie wahrgenommen, aber als fundamentaler Streß, der es unmöglich machte, die geforderten Ziele zu erreichen. Grundsätzlich wird dann zu diesem Thema negativ Stellung bezogen, wenn der Kontrollapparat im Alltag spürbar wurde und Kindergärtnerinnen gegen ihren Willen sozialistische Themen vermitteln mußten.

3. Die Kollektiverziehung wird ambivalent bewertet. Einerseits besteht in den Interviews große positive Übereinstimmung hinsichtlich der Ziele der Kollektiverziehung (z. B. Solidarität), andererseits sehen fast alle Erzieherinnen in dieser Form einen Ansatz, der nicht selten dazu führte, alle Kinder gleichmachen zu wollen und die Individualität des einzelnen Kindes zu vernachlässigen.

Versucht man die gesamten Interviews hinsichtlich eines gemeinsamen Nenners zu fokussieren, dann ließe sich die Hypothese aufstellen, daß grundsätzlich Prozeßkritik gegenüber Normkritik überwiegt. Oder anders: Je näher die Beurteilung an die alltägliche Arbeit mit ihren Schwierigkeiten kommt, um so negativer wird sie dargestellt. Es werden also im nachhinein weniger die Werte der DDR insgesamt oder der Kindergartenpädagogik kritisiert als vielmehr die Unvereinbarkeit der Anforderungen durch die gegebenen Strukturen mit der Handlungslogik des Alltags.

Fragt man nun danach, inwieweit die DDR Stagnation als Strukturprinzip verankert hat, läßt sich nur eine zweigeteilte Antwort geben: Einerseits waren die grundsätzlichen Strukturen, inklusive der damit verbundenen Inhalte

und Methoden der Pädagogik, bereits in den sechziger Jahren weitgehend festgelegt. Andererseits löste dies eine Dynamik aus, die sich in dem konsequenten Versuch zeigte, die Vermittlung der Inhalte durch eine verbindliche Organisation von Lernprozessen zu effektivieren. Die Folge war ein Perfektionsanspruch an die Einrichtungen, der sie aus eigener Sicht zu keinem Zeitpunkt gewachsen waren. Dies wiederum spiegelt ein dauerhaftes Problem pädagogischen Handelns in einer sich differenzierenden Gesellschaft, nämlich die Frage nach den Folgen übersteigter Erwartungen von Wissenschaft und Politik an eine sich stets unter Zeitdruck empfindenden institutionellen Praxis. Dies wiederum ist kein originäres Problem der Kindergartenpädagogik der DDR, sondern wäre auch in der Bundesrepublik untersuchenswert.

Teil 2

Die Schwächen des Bildungssystems der DDR können aber nicht darüber hinwegtäuschen, daß viele Probleme, mit denen die Bundesrepublik zu kämpfen hatte, in der DDR zum Teil gelöst waren oder schienen. Dazu gehörte z. B. ein ausgebautes Netz an Kindergärten als Institution, dessen sozialpolitische Bedeutung als Hilfe zur Sicherung weiblicher Berufstätigkeit gleichwertig mit der Bildungs- und Erziehungsfunktion betont wurde. In der Bundesrepublik waren dagegen beide Funktionen weitgehend vernachlässigt: so z. B. durch das Fehlen von Ganztagsversorgung, die in der DDR bereits selbstverständlich war. Aber auch hinsichtlich einer systematischen bereits ab dem dritten Lebensjahr und einer organischen Anpassung der Bildungs- und Erziehungsinhalte des Kindergartens und der Schule hatte die Bundesrepublik gegenüber der DDR Nachholbedarf.

Insofern waren die Befürchtungen der Weststaaten, der Osten könne wirtschaftlich und



technologisch eine Vormachtstellung bekommen, zumindest verständlich, wenngleich sie angesichts der wirtschaftlichen Entwicklung der DDR aus heutiger Sicht übertrieben scheinen. Zudem kamen Erkenntnisse über Anwachsen sozialer Ungerechtigkeiten in den USA und daraus erwachsende Programme zur systematischen Förderung auch von Kleinkindern. Der Glaube an die Überlegenheit des Bildungssystems der damaligen „sozialistischen“ Staaten und die Feststellung der Defizite im kapitalistischen Lager beförderten somit nicht unwesentlich die Diskussion um quantitative und qualitative Verbesserungen im Kindergartenbereich der Bundesrepublik.

Damit waren reale Verbesserungen aber keineswegs gewährleistet. So wurden z. B. Empfehlungen des Deutschen Ausschusses für das Bildungswesen, der gerade auch Verbesserungen in der Vorschulerziehung einforderte, kaum in Handlungen umgesetzt. Andererseits fanden aber die Ausführungen auf der Internationalen Erziehungskonferenz 1961, die forderten, den Kindergarten von seinem sozialfürsorglichen Charakter zu befreien, breites internationales Interesse (vgl. auch Anders, 1965). Es begann die durch alle Parteien gehende Debatte über die Bildungskatastrophe (Georg Picht), von der man befürchtete, sie könne allzu schnell eine Wirtschaftskatastrophe werden; postuliert wurde auch der gesellschaftspolitische Stellenwert der Bildung: „Bildung als allgemeines Bürgerrecht“ (Ralf Dahrendorf) und der „Vorrang für Bildung, mehr Demokratie“ (Klaus von Dohnanyi).

Für die Arbeiterwohlfahrt war dabei von Bedeutung, daß sie bei zunehmender Regierungsbeteiligung der befreundeten SPD auf Länder- wie Bundesebene auf verstärkten Einfluß bei gleichzeitiger Intensivierung ihrer eigenen Bemühungen hoffen durfte.³¹ Im Rahmen des steigenden öffentlichen Interesses an

der Reformierung der Bildungspolitik, sei es aus wirtschaftlichen oder sozialen Erwägungen, sowie einer gleichzeitigen Veränderung der politischen Machtverhältnisse stand nun die traditionelle Forderung nach dem Kindergarten für alle Kinder wieder verstärkt im Zentrum der kindergartenpolitischen Bemühungen der Arbeiterwohlfahrt. Im Rahmen dieser Diskussion konkretisierte sie gleichzeitig ihre Vorstellungen hinsichtlich folgender Faktoren:

a) Versorgung mit Kindergartenplätzen

Der Arbeitskreis Kinderhilfe der Arbeiterwohlfahrt veröffentlichte eine Stellungnahme zu Erfordernissen von Tageseinrichtungen. Darin wurde gefordert, neben dem konventionellen Kindergarten und Hort neue Formen familienergänzender Bildungs- und Erziehungshilfen für Kinder auszubauen und zu entwickeln. Damit trat die AWO für eine an den Bedürfnissen von Eltern und ihren Kindern orientierten Erweiterung der Angebotspalette in diesem Bereich ein (vgl. Arbeitskreis, 1967 112). In diesem Zusammenhang forderte sie außerdem die Schaffung von mehr Ganztagsplätzen.

Die Arbeiterwohlfahrt reagierte damit auf die steigende Erwerbstätigkeit von Frauen. Zwischen 1950 und 1962 war die Zahl der verheirateten erwerbstätigen Mütter mit Kindern unter 14 Jahren von 417 000 auf 1,3 Millionen gestiegen. Die daraus entstandene Lücke im Erziehungsbereich wurde von Institutionen oder Verwandten oder gar nicht übernommen. Dabei war auffällig, daß der Zahl von 371 000 ganztags in Krippen, Kindergärten, Horten und Schulen betreuter Kinder ganztätig erwerbstätiger Mütter 673 000 durch Großeltern, ältere Geschwister und andere Personen betreute Kinder gegenüberstanden. Entsprechend war allerdings die Zahl unbe-
treuter Kinder:



„Immerhin sind 11 000 Kinder während der Abwesenheit der Mutter ganz ohne Obhut, und zwar 8 000 Kinder ganztags und etwa 3 000 Kinder halbtags erwerbstätiger Mütter. Außerdem müssen 170 000 Kinder von Müttern, die den ganzen Tag erwerbstätig sind, die Hälfte des Tages allein zurechtkommen. Für die Beurteilung der Fälle, in denen die Kinder den ganzen oder halben Tag sich selbst überlassen sind, ist das Alter der Kinder von Bedeutung. 7 000 der unbetreuten Kinder standen im Alter von 2–6 Jahren“

(Lüttig, 1965, 23).

Die oben genannten Zahlen sowie die Tatsache, daß nur etwa 16 % aller Kindergärten der freien Wohlfahrtspflege Ganztagsplätze mit Verpflegung zur Verfügung stellten, zeigen die Brisanz sowie den Bildungs- und Versorgungsnotstand in der Bundesrepublik Ende der sechziger Jahre.³² Insofern forderte die Arbeiterwohlfahrt den Ausbau von Ganztagskindergärten als sozialpolitische Notwendigkeit und die Erweiterung von Kindergärten (Halbtagskindergärten) aus pädagogischen und bildungspolitischen Erwägungen.

„Auch die Zahl der Halbtagskindergärten für Kinder, die vorwiegend aus pädagogischen Gründen in eine Gemeinschaft mit Gleichaltrigen kommen sollen, reicht vor allem in kleineren Orten bei weitem nicht aus . . . Halbtagskindergärten sind nicht nur dann vonnöten, wenn die Familienerziehung nicht ausreicht. Auch das Kind aus der sogenannten „Normalfamilie“ bedarf heute der Bildungshilfe des Kindergartens, der eine durchaus eigenständige Erziehungs- und Bildungsaufgabe neben der Familie erfüllt, wenn er entsprechend ausgestattet ist und mehr bietet als ‚Verwahrung‘“

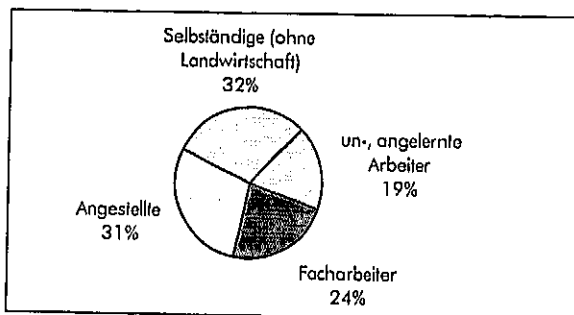
(Arbeitskreis, 1967, 113).

Dennoch, die Arbeiterwohlfahrt befand sich wieder einmal in ihrem bereits verdeutlichten strukturell angelegten Dilemma des strategischen Umgangs mit diesem Problem. Einerseits sah sie den dringenden Bedarf vor Ort, andererseits konnte sie angesichts ihrer bildungspolitischen Forderungen an Übergangslösungen, die schnell kaum korrigierbare Fakten schaffen konnten, kaum interessiert sein. Aber auch hier wurde die Priorität wieder auf die Soforthilfe gelegt. Um der mangelnden Versorgung mit Kindergartenplätzen zu begegnen, schlug die Arbeiterwohlfahrt vor, Kindergärten an unterschiedlichen Tagen mit unterschiedlichen Gruppen zu belegen (vgl. Arbeitskreis, 1967, 113). Wenngleich die Arbeiterwohlfahrt – allerdings 14 Jahre später und nicht als offizielle Stellungnahme – die zusätzliche Aufnahme von Kindergruppen am Nachmittag mit der Begründung revidierte, weil dieses den ganzheitlichen Erziehungsansatz untergrabe und dem Kindergarten wichtige pädagogische Funktionen nehme (vgl. Arbeiterwohlfahrt Landesarbeitsgemeinschaft NW, 1982, 11), so zeigt sich doch hier die Abhängigkeit des Verbandes von der gesellschaftlichen Entwicklung in einem pluralistischen System, in dem strukturell kurzfristige Themen Priorität vor langfristigen haben (vgl. auch Narr/Offe, 1975). Oder anders: Die Grenzen für die Arbeiterwohlfahrt werden immer da deutlich, wo das Denk- und Handlungsgefüge des bestehenden Systems den Verband zwingt, eben auch innerhalb dieser Logik zu funktionieren.

Über die Errichtung von Kindergärten hinaus wurde von der Arbeiterwohlfahrt die Schaffung von Spielstuben und Sonderkindergärten in sozialen Brennpunkten gefordert. Auch hier orientierte sich der Verband an den Bedürfnissen besonders der unteren Bevölkerungsschichten. Trotz des Fürsorgeimages des Kindergartens bestanden nämlich gerade für schlechter ge-

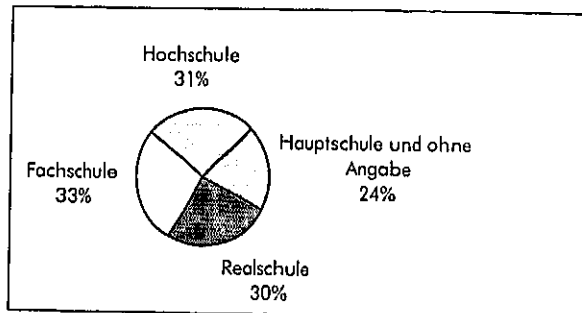


Abb. 5: Kindergartenkinder nach Beruf des Familienvorstandes



Quelle: Statistisches Bundesamt

Abb. 6: Kindergartenbesuch nach Bildungsabschluß des Familienvorstandes



Quelle: Statistisches Bundesamt

stellte Familien nur geringe Möglichkeiten, einen Platz zu bekommen. Eine vom Status her bessere soziale Herkunft und der Kindergartenbesuch standen also 1972 durchaus noch in Zusammenhang (s. Abb. 5 oben).

Vor allem Kinder aus Angestellten- und Selbständigenfamilien schickten ihre Kinder in den Kindergarten. Oder anders: Je niedriger der soziale Status, desto niedriger auch die Wahrscheinlichkeit eines Kindergartenbesuches. Dies verweist auch darauf, daß das Image des Kindergartenbesuches eher in Verknüpfung mit der gesellschaftlich sanktionierten weiblichen Berufstätigkeit zusammenhing als mit der Zusammensetzung seiner Klientel. Andererseits ließe sich hypothetisch, auch anhand des Bildungsabschlusses, formulieren, daß Familien mit höherem Bildungsabschluß den Kindergarten als Einrichtung bereits 1972 faktisch akzeptierten und als familienergänzende Institution befürworteten (s. Abb. 6 oben).

b) Personal

Die Arbeiterwohlfahrt weist in der bereits zitierten Stellungnahme auch auf die ungenügende Personalsituation in den Kindergärten hin, die sie vor allem auf den Personalmangel zurückführt. Die mangelnde Professionalisierung des Bereiches verdeutlicht sich, wenn man das Personalgefüge der Freien Träger insgesamt betrachtet (siehe Tabelle 2):

Selbst wenn die Arbeiterwohlfahrt mit einer Fachkraft für 37 Kinder gegenüber dem Deutschen Caritas Verband mit einer Fachkraft für 53 Kinder noch relativ gut abschnitt, so zeigt doch auch dieser Wert, wie wenig qualifizierte Kräfte im Kindergarten überhaupt arbeiteten. Rechnet man hinzu, daß der Caritasverband größter Träger überhaupt war, dann wird die Größe des Personaldilemmas deutlich. Daß andere Möglichkeiten umsetzbar waren, zeigt das Diakonische Werk als ähnlich großer Träger. Hier kamen auf 30 Kinder eine Fachkraft.

Tab. 2: Qualifikation von pädagogisch Tätigen in Kindergärten.

	AWO	DCV	DRK	DW	DPWV	ZWSIJ	Gesamt
Pädagogisch tätige Mitarbeiter insgesamt	768	19 643	428	15 682	320	26	36 867
Jugendleiterinnen	3 %	1 %	3 %	3 %	4 %	-	
Kindergärtnerinnen	40 %	42 %	37 %	48 %	51 %	59 %	
Kinderpflegerinnen	30 %	16 %	28 %	25 %	18 %	7 %	
Helferinnen/Praktikantinnen	40 %	42 %	37 %	48 %	51 %	59 %	
Auf . . . Kinder 1 Mitarbeiterin	17	23	14	22	14	10	
Auf . . . Kinder 1 Fachkraft ³³	37	53	41	30	25	17	

Quelle: Stellungnahme, 1969, 188.



c) Finanzierung

Die Arbeiterwohlfahrt klagte aber nicht nur die quantitative Versorgung an, sondern setzte sich für

- eine qualitative Verbesserung der Ausbildung,
- die Intensivierung der Elternarbeit,
- die Regelung der laufenden Finanzierung,
- die kostengerechte Heranziehung der Eltern bei Ganztageseinrichtungen,
- eine reduzierte Kostenbeteiligung bei Halbtageseinrichtungen,
- die Wohnortnähe als Prinzip,
- sowie die Anpassung der Elternbeiträge unter den Trägern bei gleichen Leistungen ein (vgl. Arbeitskreis, 1967, 113 f. und Arbeiterwohlfahrt Bundesverband, 69/70, 64).

Da es 1967 kaum Zuschüsse für die laufende Finanzierung von Kindergärten gab – eine Erhebung der Wohlfahrtsverbände zeigt, „daß die öffentlichen Zuschüsse zur Deckung der laufenden Betriebskosten 1967 nur durchschnittlich 20 Prozent ausmachten“ (Arbeiterwohlfahrt Bundesverband, 69/70, 61) –, war es für die Arbeiterwohlfahrt, die im Gegensatz zu den kirchlichen Trägern nicht über Steuermittel verfügte, schwierig, den Eltern einen kostengünstigen Kindergarten anzubieten. Sieht man dazu noch die bessere personelle Ausstattung im Vergleich zum Deutschen Caritasverband, so wird die Tatsache, daß die Elternbeiträge bei der Arbeiterwohlfahrt wesentlich höher lagen (AWO ~ 30 DM, DCV ~ 13,75 DM/monatl.), erklärbar:

Die oben genannten politischen Forderungen waren somit auch ein Versuch, das Problem höherer Elternbeiträge durch eine Erhöhung staatlicher Verantwortlichkeit zu lösen. Dabei zeigt sich gegenüber den Positionen in der Weimarer Zeit eine Entwicklung von der For-

derung nach Einrichtung staatlicher Kindergärten hin zur Forderung nach staatlicher Finanzierung der Einrichtungen. Oder anders: Die AWO trat für eine Vereinheitlichung der Lebensverhältnisse ein durch staatliche Verantwortung und versuchte damit ihren Wettbewerbsnachteil – höhere Elternbeiträge bei besserer Personalausstattung – zu beheben.

Den sich in der Diskussion befindlichen Vorschlag nach Drittelung der Kosten zwischen öffentlicher Hand, Eltern und Träger, wie sie später Eingang in das Kindergartengesetz des Landes Rheinland-Pfalz fand, lehnte die Arbeiterwohlfahrt ab, da er für finanzschwache Träger nicht zu finanzieren sei. Sie forderte statt dessen:

„Für die öffentlichen Zuschüsse zu den Betriebskosten von Halbtagskindergärten sollte folgende Lösung angestrebt werden: Personalkostenzuschüsse des Landes (an kommunale und freie Kindergärten) und der Gemeinde (an freie Kindergärten), die von einer qualifizierten Personalbesetzung abhängig zu machen sind; Sachzuschüsse durch die Kommunen als Pauschale (pro Platz und Tag) oder zweckbedingt (für Inventar- und Materialergänzung z. B.). Dabei sind finanzschwache und kleinere Träger, denen keine Kirchensteuern zur Verfügung stehen, mit erhöhten Zuschüssen so weit auszustatten, daß sie imstande sind, die dann noch erforderlichen Eigenmittel zur Restfinanzierung und die anfallenden Verwaltungskosten aufzubringen“ (Arbeiterwohlfahrt Bundesverband, 69/70, 68).

Die Arbeiterwohlfahrt fordert hier also zum ersten Mal eine Förderung von Kindergärten mit öffentlichen Mitteln in Abhängigkeit von qualitativen Standards. Gleichzeitig fordert sie staatliche Verantwortung zur Sicherung pluralistischer Strukturen.



d) Bildungspolitische Rolle des Kindergartens

Der Streit um die Zuordnung der fünfjährigen Kinder hat wesentlich zur Standortbestimmung des Arbeitsfeldes Tageseinrichtungen für Kinder bei der Arbeiterwohlfahrt beigetragen. Hat 1970 weitgehende Einigkeit unter den Trägern der Einrichtungen als auch der Wissenschaft über die Notwendigkeit einer Reform des Elementarbereichs bestanden, so war das „Wie“ doch sehr umstritten. Zwischen Positionen, die eine frühe intellektuelle Bildung von Kleinkindern forderten, wie es z. B. die von Lückert und Correll in Gang gesetzte Diskussion über frühes Lesenlernen zeigt, und der Privilegierung eines sozialpädagogischen Auftrages des Kindergartens, lagen doch pädagogische Welten. 1970 veröffentlichte der Deutsche Bildungsrat den Strukturplan für das Bildungswesen, der weitgehend mit dem „Modell für ein demokratisches Bildungswesen“ der SPD übereinstimmte. In diesem Strukturplan wurde empfohlen:

„Statt wie bisher drei Altersstufen (Drei-, Vier- und Fünfjährige; häufig auch noch Sechsjährige) sollen in Zukunft nur noch zwei Altersjahrgänge (Drei- und Vierjährige) in die Kindergärten aufgenommen werden, wenn im Primärbereich der Schule die geeigneten Voraussetzungen geschaffen worden sind, um Kinder vom vollendeten 5. Lebensjahr an in einer zweijährigen Eingangsstufe zu fördern. Der Elementarbereich wird als ein Teil des künftigen Bildungssystems verstanden. (. . .) Die Kindergärten haben in der Übergangszeit bis zur Schaffung der Eingangsstufe im Primärbereich außerdem die Aufgabe, für fünf- und sechsjährige Kinder Förderkurse einzurichten, die neben den freiwilligen Vorschulklassen der Grundschule bestehen“

(Deutscher Bildungsrat, 1970, 102).

Danach entstand ein Streit, an dem sich nahezu alle Ebenen der Fachpolitik beteiligten. Als sich die von der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands und der Freien Demokratischen Partei gebildete Regierung unter Willy Brandt im Bildungsbericht '70 der Empfehlung der Einrichtung einer Eingangsstufe im Primärbereich anschloß (neben der Bundesregierung ebenfalls: Deutscher Gewerkschaftsbund, die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Gewerkschaft öffentliche Dienste, Transport und Verkehr und die Kultusministerkonferenz), löste dieses heftige öffentliche Kontroversen unter Wissenschaftlern und direkt Betroffenen aus. Die AWO hielt sich anfangs in ihrer Stellung zum Problem der Fünfjährigen zurück. Im Jahrbuch 1968/69 schrieb sie:

„Eine für unser Erziehungssystem so neuartige Einrichtung wie die geplante „Eingangsstufe“ der Grundschule für 5- bis 7jährige Kinder braucht eine längere Zeit der wissenschaftlich orientierten und begleiteten und für die Eltern kostenlosen Erprobung sowohl im Bereich der Schule wie der Kindergartenerziehung; (. . .) Erst eine verstärkte Bildungs- und Erziehungsforschung kann die Voraussetzungen dafür schaffen, die hier anstehenden Fragen einer Ausweitung der Schulpflicht nach unten in Zukunft besser und zweckentsprechender beantworten zu können. Auf jeden Fall wird die Einführung der neuen Eingangsstufe ohne gleichzeitige generelle Umstrukturierung der gesamten Grundstufe nicht sinnvoll sein“

(Fachausschuß, 68/69, 33).

Die von der AWO geforderten Erprobungsversuche wurden seit 1972 durchgeführt. Die Bund-Länder-Kommission (1984, 7) für Bildungsplanung schreibt zu den Ergebnissen:



„Diese Auswertung von 50 Versuchen hat als wichtigstes Ergebnis erbracht, daß es für die Förderung des Kindes bedeutsamer ist, überhaupt eine vorschulische Einrichtung als eine bestimmte Art vorschulischer Einrichtung zu besuchen; eine verbesserte pädagogische Förderung war nach den Versuchsergebnissen sowohl im Kindergarten als auch in Vorklassen oder Eingangsstufen möglich.“

Die Arbeiterwohlfahrt sprach sich trotz dieser Ergebnisse eindeutig für den Kindergarten aus. Dieses wurde durch zwei Argumente begründet:

- Die unzulängliche Reformierung der Grundschule,
- die Überlegenheit des Kindergartens aus sozialpädagogischer Sicht.

Mit dem Ausstieg aus dem Plan, Fünfjährige im Primärbereich unterzubringen, war allerdings auch eine Verzögerung der Grundschulreform zu erwarten. Die AWO legte sich aber trotz ihrer Forderungen von 1969 eindeutig fest. Sie erklärte, daß der Kindergarten auch prinzipiell die bessere Einrichtung für die Altersgruppe der Fünfjährigen sei (vgl. AWO BV, 1976). Sie sprach sich damit wie schon 1969 gleichzeitig für den Kindergarten als kostenlosen Bestandteil der Jugendhilfe sowie als Elementarbereich des Bildungswesens aus (vgl. Fachausschuß, 1968/69). Während die Sozialdemokratie/AWO bei der Reichsschulkonferenz 1920 die Einordnung des Kindergartens in das Schulsystem gefordert hatte, lehnte die AWO 1976 eine Zuordnung zum Primärbereich ab. Dieses erscheint auf den ersten Blick widersprüchlich. Betrachtet man aber die Forderungen der Sozialdemokratie im Kaiserreich, so wird deutlich, daß mit der Integration des Kindergartens in das Schulsystem keinesfalls eine Verschulung erreicht werden sollte. Gerade solche Verschulungstendenzen be-

fürchtete die AWO 1976 aber, obgleich der Strukturplan darüber nicht explizit Auskunft gab. So wurde dort sogar im Gegenteil eine vorausgehende Veränderung des Primärbereiches sowohl hinsichtlich seiner Stufen wie auch seiner Inhalte und Lehrverfahren gefordert (vgl. Hebenstreit, 1977, 201). Dies wiederum kann jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß der Strukturplan Andeutungen enthielt, die auf eine Veränderung von sozialpädagogischen zu lernzielorientierten Methoden im Bereich der Fünfjährigen schließen ließen und damit Raum für Spekulationen und Interpretationen boten:

„Die neue Art des Lernens im Elementarbereich führt nur zum Erfolg, wenn die Tätigkeitsprogramme in der Eingangsstufe des Primärbereiches fortgesetzt werden und allmählich zu stärker formalisiertem Lernen in der Grundstufe weiterführen“

(Deutscher Bildungsrat, 1970, 48).

Die Arbeiterwohlfahrt bemängelte die fehlenden sozialpädagogischen Komponenten im Strukturplan. Sie stand damit nicht allein. So wurde sowohl von anderen Trägerverbänden als auch von Teilen der Wissenschaft „eine einseitige lerntheoretische Argumentation und damit einseitige wissenschaftliche Basis, die der Gefahr der Psychologisierung aller Probleme und einer einseitigen Leistungsorientierung und -steigerung Vorschub“ geleistet, abgelehnt (Höltershinken, 1973, 7). Neben dieser pädagogisch-konzeptionellen Kritik standen aber auch die strukturellen Rahmenbedingungen einer Zuordnung der Fünfjährigen zum Primärbereich zur Diskussion. So wurden die parallel durchgeführten Vorklassenversuche für die Überleitung Fünfjähriger in den Primärbereich kritisch bewertet, weil

- die unterrichtliche und planerische Kooperationszeit zwischen Sozialpädagogen/Erzieherinnen und Grundstufenlehrern fehle,



- die tarifvertragliche Diskriminierung der sozialpädagogischen Fachkräfte gegenüber den Schulpädagogen an gleichwertigen Arbeitsplätzen hinsichtlich Statusrecht, Arbeitszeit, tariflicher Vor- und Nachbereitungszeit, Gehalt, Fortbildungsmöglichkeit nicht aufgehoben sei,
- Lehren unter dem Gesichtspunkt der Verwaltbarkeit vorherrschend, da keine Verfügung über die Raum- und Zeitordnung und über eine flexible Lernorganisation gegeben sei,
- Mangel an speziell für die Vorklasse und Eingangsstufe vorbereitenden Ausbildungsgängen und defizitäre Kenntnislage der jeweils anderen Ausbildungsinhalte bei Sozial- und Schulpädagogen bestehe und
- geringe finanzielle Aufwendungen für Lehrer und Lernmittel, fehlende Fachlehrer mit der Folge des fach- und stufenfremden Einsatzes der sozialpädagogischen Fachkräfte auf die grundsätzlich fehlende Bereitschaft einer Grundschulreform schließen ließen (vgl. Hopf/Klattenhoff, 1977, 150).

So konnte durchaus an einer ernsthaften Favorisierung des Primärbereichs gezweifelt werden.

Diese Kritik fand dann auch Beachtung im Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission von 1973 (13), der die zukünftige Zuordnung der Fünfjährigen im Rahmen einer Alternativplanung bewußt offenließ (siehe Tabelle 3).

Die AWO befand sich mit ihrer Entscheidung für den Kindergarten in einer prekären Situation. Auf der einen Seite teilte sie die gesellschafts- und sozialpolitischen Vorstellungen der SPD, die für die Zuordnung der Fünfjährigen zum Primärbereich eintrat. Auf der anderen Seite lehnte sie deren Forderung nach einer Eingangsstufe mit sozialpädagogischer Begründung ab, weil der Kindergarten für sie die bessere Institution für Sozialerziehung und

ganzheitliche Förderung sei. Klar war jedenfalls auch, daß eine Einschulung der Fünfjährigen für die Arbeiterwohlfahrt auch eine Reduzierung der Einrichtungen und des Personals bedeutet hätte. Dennoch: Die AWO machte mit dieser Ablehnung ihre Selbständigkeit und Bereitschaft, sich in Sachfragen auch gegen die SPD zu stellen, deutlich. Andererseits zeigt sich, inwieweit sie nun integraler Bestandteil des Wohlfahrtssystems ist und auch am Erhalt der eigenen Funktion arbeitet. In der Ablehnung der Eingangsstufe aus sozialpädagogischen Erwägungen traf man sich sowohl mit konfessionellen Trägern als auch mit der Kinderladenbewegung. AWO und Kinderladenbewegung lehnten die zu frühe leistungsorientierte Förderung der Kinder, wenn auch mit unterschiedlichen Gründen, ab: die AWO, weil sie die ganzheitliche Förderung im Kindergarten besser gewährleistet sah, die sozialistischen Kinderläden, weil sie in der kompensatorischen Funktion der Eingangsstufe eine Verdeckung gesamtgesellschaftlicher Widersprüche zu erkennen glaubten.

Mit der Ablehnung der Eingangsstufe als Vermittlungsversuch zwischen Kindergarten und Grundschule verpflichtete sich die AWO mo-

Tab. 3: Zukünftige Alternativen der Zuordnung der Fünfjährigen zum Primärbereich (Schule) oder Elementarbereich (Kindergarten).

	1970	1975	1980	1985
Alternative I Fünfjährige				
a) im Elementarbereich	53,4	60	35	-
b) im Primärbereich	0,9	10	50	100
Alternative II Fünfjährige				
a) im Elementarbereich	53,4	60	55	40
b) im Primärbereich	0,9	5	30	60
Alternative III Fünfjährige im Elementarbereich	53,4	60	85	100



ralisch, an Verbesserungen für den Übergang mitzuarbeiten. Die Arbeiterwohlfahrt wollte diesem über Ausarbeitung von Hilfen für Erzieherinnen und Erziehern gerecht werden. Der auszuarbeitende Kooperationsansatz zwischen Kindergarten und Grundschule sollte daher unter dem Anspruch stehen,

- den Schuleintritt der Kinder nicht durch Chancenungleichheiten zu erschweren,
- die Grundschulpädagogik so zu verändern, daß der Übergang frei von erheblichen Brüchen in der Art des Lernens sich vollzieht,
- die wertvollen Elemente der Kindergartenpädagogik, die die allseitige Persönlichkeitserziehung betonen, hervorzuheben und planvoll auszuarbeiten bzw. deren Praxis besser theoretisch zu durchdringen und den Schulpädagogen zu vermitteln,
- den Kindergarten mit den Zielen, den Ansprüchen und der Arbeit der Schule besser vertraut zu machen,
- Formen praktischer Zusammenarbeit zu entwickeln (vgl. Merkel, 1976).

Damit trat die Arbeiterwohlfahrt für eine Reform des Bildungswesens vom Kindergarten aus ein. Sie wurde darin gleichzeitig durch Forschungsergebnisse unterstützt, die die bildungspolitische Bedeutung des Kindergartens offensichtlich machten. So verweist Tietze (1984, 155 f.) darauf, daß Kinder aus Einschulungsjahrgängen mit guter Kindergartenversorgung aus der ersten Klasse seltener zurückgestellt werden, ebenso bleiben weniger Kinder sitzen und weniger Kinder werden einer Sonderschule zugeführt. Andererseits wurde innerhalb der Fachöffentlichkeit die Gefahr einer Verschleppung des Bildungsauftrages innerhalb der Jugendhilfe angemahnt:

- „Entgegen bildungspolitischen Stellungnahmen ist der Kindergarten kein Teil des Bildungswesens. Kindergartenerziehung ist

eine gesetzlich festgelegte Aufgabe der Jugendhilfe (siehe Jugendwohlfahrtsgesetz). Traditionell angelegt als sozial-karitative Institution zur Verminderung sozialer Benachteiligungen und Schäden (deshalb auch der hohe Anteil konfessioneller Einrichtungen), besteht nur ein geringer Zusammenhang zu Bereichen, in denen Bildung betrieben wird. Sozialpädagogik kontra Schulpädagogik, freies Spiel kontra gezieltes Lernen sind die Pole, die als scheinbares Gegeneinander aufgebaut werden. Damit erfährt die Trennung in Bewahren und Erziehen durch die Kluft zwischen ‚Erziehen‘ und ‚Bilden‘ eine weitere Verschärfung“

(Bader, 1977, 122)

Dieser Gefahr wollte die Arbeiterwohlfahrt mit einer qualitativen Verbesserung der Arbeit im Kindergarten, durch bessere Zusammenarbeit mit den Eltern und durch die Umsetzung der durch den Bildungsauftrag gegebenen neuen Anforderungen in die Erzieherausbildung entgegentreten (vgl. Bäuerle, 1973; Schmitt-Wenkebach, 1976). Damit verbunden war auch die Forderung nach dem sofortigen Stopp der Kinderpflegerinnenausbildung, da sie aus Sicht der Arbeiterwohlfahrt den neuen Ansprüchen nicht mehr genügte:

„Es ist eine verbürgte Tatsache: Bei der Verabschiedung des Bildungsgesamtplanes im Sommer 1973 waren als ‚Fachkräfte‘ im Bereich der Elementarerziehung der Sozialpädagoge und der Erzieher vorgesehen. Unterhalb dieser mittleren Ausbildungsebene soll und wird es eine Vorbereitung auf die pädagogische Arbeit im Kindergarten nicht mehr geben. Damit ist die Entscheidung gegen eine weitere Ausbildung von Kinderpflegerinnen für den Bereich der Elementarerziehung gefallen“

(Simon, 1974, 91).



Damit stand die Arbeiterwohlfahrt in Widerspruch zu anderen Trägern, die die Notwendigkeit einer personellen Unterstützung durch Hilfskräfte betonten. Wissenschaftlich wurde aber bereits zu diesem Zeitpunkt darauf hingewiesen, daß sich die praktische Arbeit im Kindergarten kaum in mehr selbständig leitende und helfende bzw. assistierende Tätigkeit aufteilen läßt (vgl. Derschau 1974; Derschau 1981).

5.2.2 Zwischen Reformstau und Wende

Das Ende der siebziger Jahre bis zur Wende in der DDR war im Kindergartenbereich von zwei sich scheinbar diametral gegenüberstehenden Entwicklungslinien gekennzeichnet. Einerseits war ein Stopp der Reformbemühungen zu erkennen. Nach den Streits um die Zuordnung der Fünfjährigen, dem Ausbau der quantitativen und qualitativen Standards durch die Kindergartengesetze setzte zwar eine vor allem auf das pädagogische Konzept orientierte Diskussionsphase ein, an deren Ende der Situationsansatz als zu privilegierendes Modell für eine zukünftige Kindergartenerziehung stand. Direkt nach diesen in ihren Ausmaßen im Vorschulbereich ungekannten Reformaktivitäten zeigte sich aber sehr schnell das mangelnde politische Interesse, die Erfahrungen und Auswertungen des Erprobungsprogrammes³⁴ für alle Einrichtungen zugänglich zu machen (vgl. Zimmer, 1997). Der Reformstau läßt sich aber nicht nur in der qualitativen Misere verdeutlichen, sondern auch in der quantitativen. Sie zeigt sich auch in dem weiterhin schleppend vorangehendem Ausbau mit Kindergärten. So gab es auch noch 1989 Bundesländer, die mit dem Versorgungsgrad der 3- bis 6jährigen unter 60 % lagen, wie z. B. Hamburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein (vgl. DJI, 1993, 42). Es ist unverkennbar, daß zu dem Zeitpunkt, als die Frage der Bildungsmöglichkeit durch den Kindergarten sekundär wurde, sich auch das po-

litische Interesse an ihm reduzierte. Begleitet wurde dies vom Rückzug des Bundes aus der Bildungsgesamtplanung.

Andererseits setzte sich die gesetzliche Fixierung der Kindergärten in allen Bundesländern fort, so daß Ende der achtziger Jahre jedes Bundesland über ein Kindergartengesetz verfügte. Damit waren zumindest die Beliebigkeit auch hinsichtlich der personellen Standards, die seit den fünfziger Jahren fort dauerte, erst einmal beendet und verbindliche finanzielle Regelungen getroffen. Für die Arbeiterwohlfahrt bedeutete dies auch Planungssicherheit. Insofern ist auch verständlich, daß die Zahl der AWO-Kindergärten in den Ländern anstieg, die auch finanziell schlechter gestellten Verbänden eine günstige Förderung ermöglichen, wie z. B. in Nordrhein-Westfalen. Dort wurden „arme Träger“ zusätzlich subventioniert. Hier befanden sich Ende der achtziger Jahre 30 % aller AWO-Einrichtungen. In Rheinland-Pfalz, mit einer für die Arbeiterwohlfahrt ungünstigen Finanzierungsregelung, fand kaum ein Ausbau der Einrichtungen statt. 1989 verfügte die Arbeiterwohlfahrt nach intensivem Ausbau über etwa 600 Kindertageseinrichtungen (siehe Tabelle) und hatte damit die Anzahl seit dem Krieg fast verdreifacht. Gleichzeitig fällt die Privilegierung von Ganztageseinrichtungen auf. Mit rund einem Drittel Ganztagsplätzen lag die Arbeiterwohlfahrt schon Ende der achtziger Jahre über dem bundesweiten Durchschnitt (vgl. auch Deutsches Jugendinstitut, 1993). Zusätzlich versuchte die Arbeiterwohlfahrt, über die Unterstützung von Elterninitiativen einerseits Abhilfe im Bereich des Versorgungsdefizits zu schaffen, aber andererseits auch ihren eigenen Einfluß zu erweitern.

Dennoch: Der AWO hatte mit etwa 2,1 % der Einrichtungen innerhalb der gesamten Institutionen der freien Wohlfahrtspflege nur einen geringen Anteil. Dies ist insofern bedeutend,



weil die AWO zu diesem Zeitpunkt mit etwa 585 000 haupt- und ehrenamtlichen Helfern der mitgliederstärkste Wohlfahrtsverband überhaupt war. Gleichwohl erhöht sich die Anzahl der AWO-Einrichtungen gegenüber den konfessionellen Einrichtungen seit 1970 stetig, ohne dabei aber an der bestehenden Übermacht der anderen Träger auch nur partiell etwas zu ändern.

Dieser äußeren Stabilisierung sollte nun auch eine stärkere Profilierung folgen und damit die Abgrenzung zu den anderen Wohlfahrtsverbänden. Dabei bekam die lange vernachlässigte konzeptionelle Verknüpfung der Pädagogik mit der Leitidee des demokratischen Sozialismus eine besondere Bedeutung. Ideologisierung und Professionalisierung des Bereiches zeichneten sich also parallel ab. Insofern näherte man sich der Frage, was eigentlich demokratischer Sozialismus hinsichtlich der Kindererziehung unter institutionell gegebenen Bedingungen in der Bundesrepublik bedeuten könnte (vgl. auch Markmann, 1973). Erste Antworten befanden sich bereits im Fachpolitischen Programm von 1975, in dem Ziele und Grundwerte der AWO zum ersten Mal auch in bezug zu den Arbeitsfeldern umfassend verdeutlicht wurden (vgl. AWO BV, 1975 a). Dabei sollte dieses Programm fachpolitische Aussagen definieren, ohne sie als innerverbandliches Dogma zu verstehen. Die Notwendigkeit der stetigen Anpassung des Programmes an die gesellschaftlichen Verhältnisse forderte das Programm explizit (vgl. AWO BV, 1975, 3).

Diese Grundlinie im Programm sollte auch für die einzelnen Arbeitsfelder gelten. So orientierte sich die Arbeiterwohlfahrt z. B. in ihren familienpolitischen Forderungen auch nicht am gängigen Familienbild der „Normalfamilie“, sondern an der gesellschaftlichen Realität: Familie definierte sie folglich als „eine auf Dauer angelegte Lebensgemeinschaft

mehrerer oder eines Erwachsenen mit Kindern“ (AWO BV, 1975, 9). Die prinzipielle Offenheit zeigt sich, wenn die Arbeiterwohlfahrt betont, daß sie in den so definierten Familienformen kein Defizitmodell sieht, sondern ganz im Gegenteil dazu auffordert, auch zukünftig „für neue Formen und Inhalte familialen Zusammenlebens offen zu sein“ (ebd.). Mit dem Bekenntnis zur Familie spricht sich die Arbeiterwohlfahrt auch gegen eine totale Vergesellschaftung von Erziehung aus.

Dies bedeutete jedoch nicht, die Position des Kindergartens in Frage zu stellen, sondern ganz im Gegenteil verdeutlichte das Fachpolitische Programm den Wert des Kindergartens als Elementarbereich des Bildungssystems, der als zweite wesentliche kindliche Entwicklungs- und Sozialisationsinstanz neben die Familie tritt. Folglich schließt sich die AWO auch der schon von Bebel geforderten Maxime, den Ausbau der öffentlichen Erziehung mit dem Ausbau der Mitbestimmung der Eltern zu verknüpfen, an (ebd., 22).

Überdies tritt die Arbeiterwohlfahrt für die Gleichrangigkeit aller Bildungsbereiche, also auch des Kindergartens, ein. Die Betonung seiner bildungspolitischen und pädagogischen Wichtigkeit wird dabei verknüpft mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit der Professionalisierung des Personals:

„Bei jüngeren Kindern sind die pädagogischen Beziehungen tiefer. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer Verbesserung der pädagogischen, soziologischen und sozialpsychologischen Ausbildung insbesondere von Kleinkindpädagogen und Grundschullehrern“

(ebd.).

Integration als Prinzip (bezogen auf sozialen Einfluß, Behinderung, politische Einstellung, Rasse oder Religion), Kooperation sowie die Ablehnung von Repression als Erziehungsmittel



waren weitere Grundsätze des Fachpolitischen Programms. Dennoch konnten diese Grundsätze nicht darüber hinwegtäuschen, daß sie einer Spezifizierung hinsichtlich der praktischen Arbeit in den Einrichtungen bedurften. Diese Lücke sollte das Praxisheft „Der Kindergarten der Arbeiterwohlfahrt“ schließen, welches gleichzeitig als Hilfe und grundlegende Richtungsbestimmung gedacht war. Ein differenzierte Darstellung der ideologischen Ziele in ihrer praktischen Relevanz für den Kindergarten brachte dann die Ausarbeitung der Landesarbeitsgemeinschaft Nordrhein-Westfalen von 1981:

„Erzieherinnen und Eltern in den Kindergärten der Arbeiterwohlfahrt werden aufgefordert, bei der Wahrnehmung und Gestaltung von Situationen auf folgende Inhalte und Themen als Grundwerte zu achten:

1. **Demokratie**
2. **Toleranz**
3. **Freiheit**
4. **Erziehung als Teilhabe am gesellschaftlichen, politischen Leben und Frieden“**

(Die Grundrichtung, 1981; vgl. auch Arbeiterwohlfahrt BV, 1983).

Ausgehend von der Forderung, daß Kinder im Kindergarten Zusammenhänge gesellschaftlichen Lebens erkennen und begreifen lernen sollen, sieht die Arbeiterwohlfahrt in diesen vier Grundsätzen die wesentlichen Prinzipien ihrer konzeptionellen Arbeit im Kindergarten.

Demokratie

Die Arbeiterwohlfahrt hält Demokratie für eine Grundvoraussetzung einer humanen Gesellschaft. Der Kindergarten soll mit dazu beitragen, Verhaltensweisen, die für dieses Ziel unabdingbar sind, zu erlernen, das heißt:

„... in demokratisch abgestimmter Weise gemeinsame Handlungen mit Kindern durchzuführen, den menschlichen, d. h.

demokratischen Konfliktlösungs- und Lebensformen den Vorzug zu geben. Dabei wird die Mitentscheidung von Kindern und Eltern durch Kritik und Selbstregulierung sowohl bei der Planung als auch Ausgestaltung der Situationen von besonderer Bedeutung sein“

(AWO BV, 1983).

Dabei versteht sich die Befürwortung der Partizipation des Kindes an Entscheidungsprozessen wie an der Durchführung des Alltags selbst als Umsetzung des Rechts des Kindes auf Entfaltung seiner Persönlichkeit.

Toleranz

Durch die Öffnung des Kindergartens und das bereits genannte Prinzip der Integration für alle gesellschaftlichen Gruppen sieht die Arbeiterwohlfahrt täglich gelebte und gestaltete Toleranz, die es auszuarbeiten und weiterzuentwickeln gelte. Methodisch sei dieses über die Aufarbeitung unterschiedlicher Lebenswelten und der daraus folgernden Konsequenz nach Umsetzung in Form von Spielmöglichkeiten etc., die ihrerseits neben dem Kennenlernen unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen und Kulturen untereinander eine Akzeptanz hervorrufen sollen, zu erreichen. Ähnlich wie hinsichtlich der Definition des Familienbildes geht die Arbeiterwohlfahrt auch hier von den gesellschaftlichen Gegebenheiten aus und rückt die Lebenswelt der Kinder und ihrer Familien ins Zentrum der pädagogischen Überlegungen. Damit bekommen soziologische Erkenntnisse, die es in der direkten Umwelt der Praxis zu analysieren gilt, im Gegensatz zu einer Pädagogik, die stärker auf funktionsorientiertes Lernen setzt, eine neue Bedeutung.

Freiheit

„Freiheit ist nach Auffassung der Arbeiterwohlfahrt die Voraussetzung von Kultur und



„Demokratie im Kindergarten“ heißt auch:

- Vorbereitung und Einüben in verständnisvolles, friedliches Miteinanderleben.
- Eine Atmosphäre schaffen, in der sich Kinder, Erzieher und Eltern wohl fühlen.
- Wärme und Geborgenheit vermitteln.
- Inhaltliche Auseinandersetzung mit Gewalt, Aggression, Krieg, Frieden, Armut und Reichtum.
- Andere Menschen, andere Länder, Sitten und Gebräuche kennenzulernen.
- Andere Menschen zu tolerieren und zu akzeptieren.
- Abbau von Vorurteilen. (Weiße sind nicht besser als Schwarze. Türken sind genauso gut oder schlecht wie Deutsche.)
- Öffnung zu Gruppen, bereit sein, sich auf „Neues“ einzustellen.
- Interessengruppen bilden, an denen die Kinder je nach Neigung teilnehmen können.
- Die Kolleginnen oder Kollegen als Persönlichkeit akzeptieren.
- Ehrlichkeit, sich selber und anderen gegenüber.
- Konflikte und Probleme ansprechen, besprechen und gemeinsam lösen.
- Sich gegenseitig helfen, bereit sein, Hilfe zu geben und Hilfe anzunehmen.
- Vertrauen schaffen.
- Zusammenarbeiten (auch die Reinigungskräfte sind Mitarbeiterinnen).
- Konkurrenzdenken und -verhalten erkennen und abbauen.
- Mehr miteinander statt gegeneinander reden und arbeiten.
- Keine hierarchischen Strukturen, sondern Teamarbeit.
- Bereit sein, gemeinsam Verantwortung zu tragen.
- Das Erziehverhalten zu reflektieren
(inkonsequentes Verhalten führt zur Desorientierung des Kindes).
- Selbstkontrolle des eigenen Verhaltens.
- Fähig sein, Lob und Kritik zu erteilen und von anderen anzunehmen.
- Einheitliches Erziehverhalten, gemeinsame pädagogische Konzeption, Feste und Feiern gemeinsam vorbereiten.
- Kontinuierliche Zusammenarbeit mit den Eltern, um die Erziehungsarbeit im Kindergarten transparent zu machen und eine Abstimmung in der Erziehung zwischen Kindergarten und Elternhaus zu ermöglichen (Praxisbrief, 1984, 8 f.)

untrennbar mit der Gestaltung von sozialen und politischen Entwicklungen verbunden. Die Arbeiterwohlfahrt möchte, daß Kinder die Freiheit auch in einem ganz allgemeinen Sinne erfahren, um damit in ihrem späteren Leben umgehen zu können“ (AWO BV, 1983).

Erziehung als Teilhabe am gesellschaftlichen politischen Leben und Frieden

Die Arbeiterwohlfahrt sieht in gesellschaftlichen Disparitäten wichtige Lernmöglichkeiten für Kinder. Der Verbesserung sozialen Unrechts müßten aber Erkenntnisprozesse vor-



ausgegangen sein, die nach Ansicht der AWO schon im frühen Kindesalter zu fördern seien. Dabei geht sie davon aus, daß der Kindergarten durchaus die Möglichkeit bietet, sich mit Widersprüchen und ungelösten Fragen auseinanderzusetzen, ohne dem Irrtum zu unterliegen, daß diese durch den Kindergarten gelöst werden könnten. Um diese Erkenntnisprozesse zu fördern, setzt sich die AWO dafür ein,

„daß die Kinder die Berufswelt der Erwachsenen, die Auseinandersetzung mit der Natur, den Naturwissenschaften, durch die Arbeit nach dem situationsbezogenen Ansatz erfahren können“

(Die Grundrichtungen, 1981).

Obgleich dabei gewährleistet bleiben soll, daß dies „kindgemäß“ für das jeweilige Alter geschehe, ist nicht zu übersehen, daß Erziehung hier in idealistischer Tradition, ihren Anteil an einer besseren Zukunft leisten soll. Das dies grundsätzlich eine Konfrontation zur Gegenwart des Kindes darstellt, ist einer solchen Pädagogik implizit.

Dies bestätigt auch die Forderung der AWO nach einer Auseinandersetzung mit Frieden, den sie folgendermaßen definiert:

„Unter Frieden ist nicht nur die Abwesenheit von Krieg oder Harmonie ganz allgemein verstanden, sondern der aktive und gewollte Einsatz für eine friedliche Lösung von Konflikten durch Offenheit und Transparenz unterschiedlichster Lebenssituationen“

(ebd.).

Diese Aufforderung nach friedlicher Konfliktlösung setze einen fortwährenden Austausch aller Beteiligten voraus, aber auch ein Überdenken z. B. ökonomischer Ungleichheiten:

„Nach Auffassung der Arbeiterwohlfahrt ist die Erziehung zum Frieden daher als die

gegenwärtige und zukünftige Aufgabe ein wichtiger Teil der Erziehungsarbeit in den Tageseinrichtungen für Kinder. Diese Erziehung schließt ein, daß Voraussetzungen und Bedingungen dafür geschaffen werden, daß möglichst viele Menschen an den Gütern, Leistungen und Möglichkeiten unserer Gesellschaft teilnehmen“ (ebd.).

Damit bindet die AWO, wie schon in der Weimarer Republik, Erziehung auch an ökonomische Gegebenheiten und bezieht damit den Kindergarten in die Planung der Entwicklung der Gesellschaft bewußt mit ein. Dabei legt sie traditionell Wert darauf, die ideologischen Prinzipien nicht zu lehren, sondern sie mit den Kindern gemeinsam zu leben. Dennoch bleibt auch hier eine starke Orientierung an der Zukunft zu erkennen.

Gleichzeitig dokumentiert die Arbeiterwohlfahrt ihren politischen Anspruch, indem sie Mitverantwortung für mehr Gerechtigkeit in der Gesellschaft übernehmen will. Da dies als wichtige Aufgabe der Tageseinrichtungen selbst definiert wird, wäre allerdings zu fragen, wo der Anteil der Institutionen an der gesellschaftlichen Veränderung genau liegen sollte. Dies bleibt in der Programmatik der Arbeiterwohlfahrt undeutlich. Hier scheinen zwei in der gesamten Historie der Arbeiterwohlfahrt ungeklärte Punkte angesprochen zu sein, nämlich nach der Rolle der Erziehung für die gesamtgesellschaftliche Entwicklung und die Frage nach der ideologischen Ausrichtung des Personals vor dem Hintergrund des Fehlens einer eigenen Ausbildungsstätte. In diesem Zusammenhang wäre dann auch zu klären, ob der Situationsansatz bereits die konsequente Umsetzung der AWO-Prinzipien darstellt oder ob zusätzliche Spezifika hinzukommen. Dies ist insofern relevant als der Ansatz mit seinem auf Autonomie gerichteten Ziel, also Auflösung von Fremdbestimmung in unterschiedlichen Lebenssituationen bei Berücksichtigung



der individuellen Lerngeschichte, die beschriebenen Grundsätze der AWO implizit enthält.³⁵ Wie groß die Affinitäten zwischen Situationsansatz und konzeptioneller Grundhaltung der Arbeiterwohlfahrt sind, verdeutlicht sich, wenn man ein AWO-Zitat aus der Zeit der Entwicklung des Situationsansatzes hinzuzieht:

„Die Kinder sollen nicht in einer ‚heilen Welt‘ und auch nicht für eine heile Welt erzogen werden. Sie sollen lernen, daß man sich auseinandersetzen und zusammensetzen kann. Sie sollen erleben, daß es vielfältige Situationen gibt, die das Leben erschweren können und daß jeder einmal Hilfe brauchen, aber auch Hilfe leisten kann“

(AWO BV, 1975a, 4).

Wie schon in den fünfziger Jahren sucht die Arbeiterwohlfahrt auch hier Unterstützung für ihre Positionen in der Wissenschaft. Es ist in den siebziger Jahren deshalb für den Verband besonders einfach, weil das Normgefüge des Situationsansatzes sowohl in seiner Zielsetzung wie in seiner Umsetzung dem der Arbeiterwohlfahrt ähnelt. So thematisiert der Situationsansatz eben genau die schon in den fünfziger Jahren von der Arbeiterwohlfahrt geforderte „Entwicklung des freien Menschen“ wie auch die Öffnung des Kindergartens zum Gemeinwesen. So ist dann auch verständlich, daß die AWO sehr schnell das Konzept des Situationsansatzes übernahm:

„Situationsbezogenes Arbeiten bedeutet – ausgehend vom Prinzip ganzheitlicher Erziehung zur Entfaltung aller kindlichen Fähigkeiten – die Lebensbedingungen von Kindern und Eltern, ihre Chancen und Probleme aufzunehmen und in methodischer Vielfalt in den Mittelpunkt des Lebens und Lernens in der Tageseinrichtung zu stellen. Diese Arbeitsweise trägt dem Umstand Rechnung, daß Kinder erfahrungs- und

handlungsbezogen lernen, berücksichtigt den altersgemäß individuellen Entwicklungsstand und schließt das einseitige Training (z. B. durch Arbeitsmappen) und die Aussonderung 5jähriger, z. B. in Vorschulklassen, aus. Der pädagogische Alltag in unseren Tageseinrichtungen in altersgemischten Gruppen schließt immer die Vorbereitung der Kinder auf die Schule mit ein“

(AWO BV, 1983, 3).

Hierbei wird deutlich die Betonung des Nebeneinander von Leben und Lernen in Kindertageseinrichtungen und damit der über den Bildungsauftrag hinausgehende Versorgungs- und Erziehungsauftrag dokumentiert. Dem Leben im Kindergarten mehr Raum einzuräumen sollte dabei aber nicht mit der Rücknahme von Planung verbunden sein, sondern es sollte deutlich werden,

„daß mit dem Situationsansatz arbeiten eben nicht heißt, situativ zu arbeiten („Anlaßpädagogik“), sondern, daß es von erheblicher Bedeutung ist, die Arbeit unter besonderen Gesichtspunkten zu planen. Planung wird in diesem Zusammenhang als Bestandteil des pädagogischen Prozesses und nicht als Vorbereitung auf pädagogisches Geschehen“ gesehen

(Schmitt-Wenkebach, 1986, 34).

Damit schließt der Situationsansatz auch an das Partizipationsverständnis der AWO an, die ja Beteiligung als Teil ihres Demokratiebegriffes im Kindergarten definierte. So sind in dem diskursiven Planungsprozeß des situationsorientierten Ansatzes Parallelen zu Forderungen der AWO, wie oben beschrieben, deutlich zu erkennen. Dies bedeutet wiederum nicht, daß sich eine unreflektierte Übernahme zwangsläufig aufdrängt, denn der Diskurs bedarf nach Krappmann „als Gegengewicht auch des Dialogs mit den gesellschaftlichen Kräf-



ten, die unsere sinnstiftenden Traditionen fortführen und Ziele entwerfen“ (Krappmann, 1983, 221). Die Frage ist allerdings, ob der Diskurs an sich nicht schon eine Norm ist, die a priori demokratisch ist. So ist es zwar aus Sicht der Arbeiterwohlfahrt konsequent, wenn sie ihre Grundsätze Demokratie, Freiheit, Verantwortung, Toleranz und Solidarität, welche sich in der Tradition des demokratischen Sozialismus entwickelt haben, in den Situationsansatz integriert, andererseits wird deutlich, daß der Situationsansatz diese Ziele implizit enthält. Insofern ist zu fragen, ob er nicht grundsätzlich als Teil einer Sozialdemokratisierung der Bundesrepublik diskutiert werden müßte. Ein individuelles Profil der AWO wäre folglich noch schwerer zu identifizieren. Als Frage formuliert: Wofür braucht man die AWO, wenn sie nach einem Konzept arbeitet, was auf sehr breiten Konsens auch bei anderen Trägern trifft? Hierauf ist zu sagen, daß der Situationsansatz bei weitgehender Übereinstimmung in der Fachpresse keinesfalls Alltagspraxis in den Einrichtungen ist (vgl. Zimmer, 1997). Insofern bildet die AWO auch eine Lobby für den Ansatz. Dies verdeutlicht sie auch im politischen Raum über Stellungnahmen und auf den jeweiligen Ebenen (Bund, Länder und Gemeinden) durch die Präsenz ihrer Fachreferenten und Fachberater. Andererseits trifft die Arbeiterwohlfahrt auch in ihrer Arbeit über den Ansatz hinaus Wertentscheidungen, indem sie z. B. Ganztageseinrichtungen den Vorzug gibt und nach neuen Wegen in der Kleinkindbetreuung sucht. Beispiele dafür sind die Projekte „Ganztageseinrichtungen“ und „Kindertagesstätte in Großraumkonzeption“:

Modellprojekt „Ganztageseinrichtungen im Elementarbereich als familiennahe Sozialisationsfelder“

Die Arbeiterwohlfahrt beantragte 1980 als einziger Verband beim Bundesminister für Bil-

dung und Wissenschaft ein Modellprojekt zu Ganztageseinrichtungen. Ausgehend von der Tatsache, daß die Modellversuche und das Erprobungsprogramm den Alltag dieser Einrichtungen zu wenig berücksichtigt hatten, forderte die AWO den Ausbau dieser Betreuungsform aus unterschiedlichen Motiven. Einerseits versuchte sie damit die traditionelle Forderung der Arbeiterbewegung nach Schaffung von Möglichkeiten zur Vereinbarkeit von Familie und ganztägiger Berufsarbeit intensiver in den Vordergrund zu rücken. Begleitet wurde diese Diskussion von stärker auf die strukturierende Kraft des Arbeitsmarktes abhebende Forderungen, wie der Verkürzung der Wochenarbeitszeit. Andererseits bezog sich das Projekt aber auch konkret auf die veränderten Lebenswelten von Kindern:

- „Die zahlenmäßige Zunahme von Einzelkindern, die eingeschränkten Spiel- und Erlebnismöglichkeiten in der Wohnumgebung und auf der Straße, abnehmende authentische Umwelterfahrungen und andererseits die besonderen pädagogischen Möglichkeiten für die Alltagsgestaltung, die Einrichtungen mit längeren Betreuungszeiten bei angemessenen Arbeitsvoraussetzungen haben, verweisen auf die allgemeine bildungspolitische Bedeutung dieses familienergänzenden Angebots“
(Autorengruppe, 1984, 300).

Insofern war das Projekt auf unterschiedliche Ziele hin ausgerichtet, nämlich

- ausführliche Analysen zur Situation von Ganztageseinrichtungen und ihrer Einzugsgebiete als Ansatzpunkte für eine qualitative Weiterentwicklung der Arbeit in Tagesstätten in der Praxis zu entwickeln. Das bedeutete auch in der Tradition der Strategie der Arbeiterwohlfahrt in kleinräumigen Gebilden Analysen zur Verdeutlichung von Mißständen zu erarbeiten.



- Gleichzeitig sollten die anstehenden Forschungsfragestellungen und Konzeptentwicklungen in ein Gefüge von Beratung vor Ort, regionalem Erfahrungsaustausch und zentraler Fortbildung eingebunden werden. Damit beabsichtigte man, die im Erprobungsprogramm offensichtlich gewordenen Defizite hinsichtlich der Einbindung von Fachberatung zu kompensieren (vgl. auch Bundesarbeitsgemeinschaft, 1983, 15 f.).³⁶
- Weiterhin sollten Arbeitshilfen für andere Tagesstätten und Berater entwickelt und Anregungen dafür gesammelt werden, wie Ganztagsplätze in vorhandenen Kindergärten unbürokratisch und flexibel je nach Bedarf eingerichtet werden könnten (vgl. Projektgruppe, 1981, 474 f.).

Ergebnisse

Innerhalb des Projektes stellte sich heraus, daß die Nachfrage nach Ganztagsplätzen das Angebot weit überstieg. Viele Familien mußten lange Wege in Kauf nehmen, um die wenigen Angebote wahrzunehmen. Dieses mangelnde Angebot hatte zur Folge, daß von den Einrichtungen Aufnahmekriterien erstellt wurden und somit die Entscheidung meistens für Härtefälle vorbehalten blieb, was wiederum zu einem negativen Image führte. Auch nach der Kindergartenreform blieb der Kindergarten in der Realität somit Halbtagskindergarten. Dieses macht sich auch an dem Verhalten einiger Erzieher/innen fest, die die Kindertagesstätte als Betreuungsform für Notfälle deklarierten oder den Eltern Desinteresse am Kind vorwarfen. Damit stand die Arbeiterwohlfahrt in einem Konflikt zwischen Grundsatzpositionen und Sichtweisen des eigenen Personals, da sie auch aus pädagogischen Gründen Kindertagesstätten mit Ganztagsplätzen bevorzugt, die aus ihrer Sicht „von der Organisationsform (Anwesenheitsdauer der Kinder, Förderungs-

möglichkeiten in komplexen sozialen Zusammenhängen) her sogar mehr Chancen im Sinne einer lebensweltbezogenen Pädagogik bieten als die stundenweise Betreuung in Halbtageeinrichtungen“ (Projektgruppe, 1982, 309). Andererseits sieht sowohl die AWO als auch das DJI in dem Ausbau von Ganztagsplätzen gleichzeitig eine Chance, der Tagesstätte das defizitäre Image zu nehmen, „wenn in möglichst vielen Kindergärten und Kindertagesstätten Plätze mit längeren Betreuungszeiten wohnungsnah angeboten würden“.

Daß sich dieses auch im Angebotsprofil der Arbeiterwohlfahrt niederschlug, konnte in dem Projekt aufgezeigt werden. So ergab die Bestandsaufnahme, daß die Angebote der Arbeiterwohlfahrt sich mehr als bei anderen Trägern auf die Bedürfnisse berufstätiger Eltern konzentrierten, d. h.

- daß andere Träger eher klassische Öffnungszeiten oder Halbtagsbetreuung anbieten,
- AWO-Einrichtungen häufig längere Öffnungszeiten und vermehrte Ganztagsbetreuung hatten. Dieser Trend sollte durch möglichst unbürokratische Einrichtung von einigen Ganztagsplätzen in Kindergärten weiter betrieben werden, wobei die AWO betonte, daß dies nicht auf Kosten der Qualität – insbesondere des Bildungsauftrages – gehen dürfte, also nicht kostenneutral durchzuführen wäre (vgl. AWO BV, 1986). Auch hier wird deutlich, daß sich die Arbeiterwohlfahrt wieder in dem Dilemma zwischen kurzfristiger Hilfe und Beteiligung am Abbau von Standards befindet.

Dennoch konnte dies die im Projekt festgestellte defizitäre Situation nicht überdecken, die darauf verwies, daß z. B. besonders in ländlichen Gebieten die Nachfrage nach Kindergartenplätzen rein quantitativ keineswegs



befriedigt werden konnte. Überdies wurden häufig lange Anfahrtswege eben wegen mangelnder Versorgung festgestellt. Auch hier suchte die AWO nach Sofortlösungen, indem sie die Integration unterschiedlicher Betreuungsformen (Kindertagesstätten, Kindergärten evtl. mit Halbtagsplätzen, Krippen, Hort, evtl. Eltern-Kind-Gruppen sowie Spielkreise) forderte. In dieser institutionenübergreifenden Struktur sah die AWO die Chance, daß „Tagesstätten durchaus familiennahe und familienunterstützende Sozialisationsfelder“ werden könnten (Projektgruppe, 1984, 42). Diese innerhalb des Verbandes stark in Traditionen stehende Forderung bezieht die Öffnung der Einrichtung nach außen über Gewährung von Raum und Unterstützung für Initiativen und weitere Angebote im Einzugsgebiet (z. B. Müttertreffs, Hausaufgabenhilfe u. ä.) mit ein. Der Kindergarten also als durch die Eltern mitbestimmte Institution, als weiteres Sozialisationsfeld integriert und nicht abgekoppelt vom Gemeinwesen. Dazu wäre aus Sicht der AWO allerdings notwendig, den Kindergarten für alle Bevölkerungsschichten zugänglich zu machen, das hieße den Kindergarten zum Nulltarif (vgl. AWO BV, 1986, 15). Dies war notwendig, da auch in den siebziger Jahren noch ein Zusammenhang zwischen Lebensstandard und Kindergartenbesuch bestand. So schreibt Irene Herzberg-Lülf (1981, 55):

„Kinder, deren Familien auf Sozialfürsorge angewiesen sind, besuchen nur halb so häufig einen Kindergarten wie Kinder, in deren Familien das Einkommen über 2 500,- DM beträgt. In den unteren Einkommensstufen ist die Besuchsquote weit unterdurchschnittlich.“

Neben der Analyse der Versorgungsdefizite und dem Versuch, partiell Abhilfe zu schaffen, standen konzeptionelle Veränderungen der Einrichtungen im Vordergrund des Projektes.

So wurden z. B. eine Öffnung der Kindertageseinrichtungen nach innen und außen vorgenommen, also eine teilweise Herauslösung aus der Gruppenstruktur. Das bedeutet z. B. ein verstärktes Öffnen für Gruppen- als auch Einzelerfahrungen (Räume, in denen sich Kinder unterschiedlicher Institutionen treffen können, Reparaturen innerhalb der Öffnungszeiten, Wäsche waschen usw.). Ein Verzicht auf diese Öffnung beschneide nach Ansicht der Projektgruppe die Erfahrungswelt der Kinder und damit die Möglichkeiten für ihre Zukunft. In diesem alltagsorientierten Setting, der auch an den sozialpädagogischen Diskurs um Lebensweltorientierung angeschlossen ist (vgl. Thiersch, 1992), lassen sich somit auch die Ergebnisse der Projektgruppe und der Arbeiterwohlfahrt verorten:

„Wenn für die Zukunft zu erwarten ist, daß Dienstleistungen im sozialen Bereich nicht mehr in dem Maße wie bisher von der Öffentlichkeit finanziert werden können, daß sich Arbeitszeiten durch Umverteilung reduzieren und womöglich mit einer Quote struktureller Arbeitslosigkeit gerechnet werden muß, dann bedeutet dies, daß Menschen in ihren sozialen und gesellschaftlichen Bezügen wieder selbständiger und mit weiter reichender Verantwortung handeln müssen.“

Zu überlegen wäre dann, welche Erfahrung sozialer Dienstleistungsbetriebe sich heute durch die Wirklichkeit in den Kindergärten einprägt: Geben wir den Kindern nicht häufig zuviel Fertiges vor? [. . .] Erleben sie auch einmal bewußt einen Mangelzustand, oder versuchen die Erzieher, Mißstände in der Tagesstätte eher von den Kindern fernzuhalten?“

(Projektgruppe, 1984, 151.)

Die Arbeiterwohlfahrt unterstützt damit auch eine Rückbindung von Verantwortung an das Individuum und verzichtet dabei an dieser



Stelle auf eine weitergehende Gesellschaftskritik. Das Projekt „Leben und Lernen in Kindertagesstätten“ verdeutlicht die zwei von der AWO privilegierten Aspekte, nämlich einerseits den sozialpolitischen Aspekt der öffentlichen Kinderbetreuung sowie den bildungspolitischen Aspekt als weitere Sozialisationsinstanz des Kindes neben dem Kindergarten. Die Ergebnisse dieses Projektes sind dann auch innerhalb der Arbeiterwohlfahrt weiter diskutiert worden. So ist z. B. mit dem Kinderhaus eine institutionelle Lösung angedacht worden, der den unterschiedlichen Interessen der beteiligten ebenso nachkommt, wie den differenzierten Funktionen unterschiedlicher Einrichtungsformen. Dieser Anstoß der Arbeiterwohlfahrt wurde dann auch in der Planung des Projektes Orte für Kinder berücksichtigt (vgl. Diller-Murschall, 1987).

Großraumkindertagesstätte in Kiel

Die Großraumkindertagesstätte in Kiel sollte zuerst als öffentlich geförderter Modellversuch durchgeführt werden. Nach Ablehnung der Förderung trug die AWO alle intendierten modellhaften Innovationen allein (vgl. Team, 77, 163). So wurde es z. B. vom Träger ermöglicht, daß das gesamte Team einmal wöchentlich während der Arbeitszeit an einer internen Fortbildungsveranstaltung teilnehmen konnte. Diese ständige Fortbildung erfolgte in der Regel im Kindergarten und unter der Leitung eines Fachhochschuldozenten, der gleichzeitig die pädagogische Arbeit der Kindertagesstätte wissenschaftlich begleitete.

Im Gegensatz zu den üblichen Kindertagesstättenbauten handelt es sich bei der im skandinavischen Raum häufig vorzufindenden Großraumkindertagesstätte – wie der Name schon sagt – um einen Großraum, der durch Gliederungselemente unterteilt wird. Die Gruppenstruktur ist damit aufgehoben, gekennzeichnet (siehe Dokument 8, Seite 74).

Prinzipien und Leitideen dieser Einrichtung waren:

„Konzentrierung der pädagogischen Aktionen in einem Großraum, von dem aus sich vielfältige Aktionen verzweigen. Aufgabe des festen Gruppenprinzips im Kindergarten, dafür flexiblere Gruppen, wechselnde Bezugspersonen (die aber von den Kindern selbst gewählt werden können, d. Verf.), erhöhte Kommunikationsmöglichkeiten, intensivierte Teamarbeit der Erzieher. Ein entscheidender Planungsfaktor war außerdem die Verwirklichung von Elternmitbestimmung“

(ebd.).

Die Erzieherinnen selbst sahen in ihrer Konzeption „Freiheit auf allen Ebenen“. Neben den strukturellen Veränderungen wurden der Elternarbeit und der Fortbildung der Mitarbeiter große Bedeutung beigemessen. So hatte sich die Kindertagesstätte Friedrichsort eine Satzung gegeben, in der paritätische Mitbestimmung vorgesehen war (jeweils drei Vertreter von Eltern, Mitarbeitern, Arbeiterwohlfahrt).³⁷

Erfahrungen

Team und Träger, aber auch Eltern und Kinder, bewerteten die Erfahrungen mit der Großraumkonzeption als überwiegend positiv. Aus Sicht der Mitarbeiter stellten sich vor allen Dingen folgende Neuerungen als positiv heraus: Vermehrte Kommunikationsmöglichkeiten für die Kinder, vermehrte Lernmöglichkeiten für die „Entscheidungsfähigkeit“, verbesserte psychohygienische Möglichkeiten (z. B. durch flexible Wahl der Bezugspersonen und Spielkameraden), erhöhte Bewegungsfreiheit, differenzierte Lern- und Motivationszusammenhänge. Ebenfalls wurden Erfolge in der Elternarbeit festgestellt.

5.2.3 Zusammenfassung

Nachdem sich Wohlfahrtsarbeit als spezifisches Aufgabenfeld der sozialdemokratischen



Dokument 8: Ausstattung Großraumkita

a) Großraum

(keine traditionellen Gruppenräume. Gemütliche Ecken und Winkel. Durch Raumteiler Möglichkeiten zu variabler Aufteilung) unterschiedliche Ebenen durch Mulden, Bühne usw.

- Klettermöglichkeiten im Raum, Hängematten, Klettertaue, Kletterhaus, abgeteilte Schaumgummi-Nische
- Puppenecke
- Kinderküche (mit Herd und Spülen)
- Schaumgummimatten
- Teppichboden
- optische Anregung durch kräftige Farben.

b) Schlafräume (mit jeweils vier kleinen Etagenräumen, pro Raum sechs Betten)

c) Turnraum (mit Mal-, Matsch-, Werk-, Planschbecken)

d) Planschbecken

e) Bauraum

f) Knetraum

g) Konferenzraum

h) Sanitärbereiche

i) Abstellräume

j) Büro

k) Isolierraum (in einer Eltern-Erzieher-Kinder-Initiative entstanden)

- Rutsche
- Kletterturm
- Holzhütte
- Eisenbahn aus Betonröhren
- Schaukeln
- Segelboot
- Matschcke und Sandkasten, Feuerstelle (Team, 1977, 164 ff.)

Bewegung in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1949 und 1990 auch in einer von der SPD unabhängigen Organisation, der Arbeiterwohlfahrt, ausdifferenzierte, begann auch innerhalb des Verbandes eine zunehmende Profilierung der einzelnen Arbeitsberei-

che. Der Kindergarten etablierte sich im Rahmen dieser Entwicklung als festes Aufgabengebiet, für den mit den Richtlinien von 1954 ein eigenes Profil erstellt wurde. Nach einer quantitativen Stagnation der Einrichtungen der Arbeiterwohlfahrt zwischen 1949 und 1970 fin-



det dann bis 1989 fast eine Verdreifachung statt. Dagegen verdoppelte sich in dieser Zeit nur die Zahl der Institutionen aller anderen Träger. Die Arbeiterwohlfahrt zeigt somit besonders starkes relatives Wachstum, allerdings auf niedrigem Niveau. Neben dem quantitativen Ausbau findet auch eine Professionalisierung innerhalb des Bereiches statt. Diese zeigt sich besonders in dem Ausbau von hauptamtlichen Kräften, z. B. Fachberater auf allen Ebenen. Dies wiederum kann nicht losgelöst von der Entwicklung des Kindergartenbereiches in der gesamten Bundesrepublik gesehen werden. Mit den Kindergartengesetzen sind Steuerungssysteme in den einzelnen Bundesländern entstanden, die einerseits eine Professionalisierung regionalisiert erzwingen, andererseits aber auch weitgehende Entscheidungen zunehmend in die Kompetenz der Landesverbände brachten. Auch dies stellt wiederum eine Ausdifferenzierung innerhalb des Verbandes dar, nämlich eine im Gegensatz zur Weimarer Zeit auch geregelte Autonomie innerhalb der Länder. Dies bedeutet aus Forschungsgesichtspunkten, daß vor allem regionale Studien über den Kindergarten der Arbeiterwohlfahrt Aufschluß über diesen Bereich geben würden. Mit dieser Autonomie ergeben sich aber besonders für die Arbeiterwohlfahrt im Bereich des Kindergartens dort Probleme, wo sie regional kaum präsent ist, also ihre politische Funktion immer wieder neu legitimieren muß. Oder anders: Der Ausbau der Fachlichkeit innerhalb der Arbeiterwohlfahrt ist also – regional wie bundesweit – auch vor dem Hintergrund gesicherter Finanzierungsregelungen zu betrachten. Das bedeutet zweierlei: Erstens zeigt sich, daß der Kindergartenbereich bei der Arbeiterwohlfahrt in besonderem Maße von der Gesamtentwicklung der Politik für Tageseinrichtungen für Kinder beeinflusst wird. Damit wird die Abhängigkeit der Arbeiterwohlfahrt vom jeweils bestehendem System und seiner Finanzierungsbereitschaft deutlich. Zweitens

bedeutet dies, daß eine Rücknahme staatlicher Verantwortung in der Kinderbetreuung die Kindergärten der Arbeiterwohlfahrt besonders treffen würde. Dieses Abhängigkeitsgefüge zeigt sich auch im strategischen Handeln der Arbeiterwohlfahrt: So konnte sie sich auch im Kindergartenbereich der von ihr geforderten Soforthilfe – wie z. B. in Doppelbelegungen in den Einrichtungen oder den beschriebenen Kursen für Volksschülerinnen – nicht entziehen. Das ist letztlich der Preis für die Integration in das Wohlfahrtssystem überhaupt und macht noch einmal die von Bebel und Zeitkin geäußerte Kritik deutlich, daß Organisationen der Arbeiterbewegung in kapitalistischen Staaten nicht über die Ressourcen verfügen, um nur annähernd z. B. mit konfessionellen Verbänden quantitativ konkurrieren zu können. Die in der Arbeiterwohlfahrt immer wieder selbst betonte Verortung „pragmatischer Wohlfahrtsverband einerseits sowie als bewußt gesellschaftspolitische aktive Organisation“ andererseits (Niedrig, 1990, 104) betont daher zu sehr den positiven Aspekt, ohne die negativen Begleiterscheinungen zumindest einzuräumen.

Dennoch: Die Arbeiterwohlfahrt konnte in der alten Bundesrepublik ein eigenes Profil entwickeln. Dazu gehört die besondere Betonung der Wichtigkeit unterschiedlicher und flexibler Betreuungsformen für Kinder – also der Verzicht auf eine einseitige Politik für den traditionellen Kindergarten – und damit der Trend: vom Kindergarten zur altersgemischten Tageseinrichtung. Zu diesem Trend gehört aber auch die schon fast traditionelle Haltung, wissenschaftliche Tendenzen für die eigene konzeptionelle Entwicklung nutzbar zu machen, wie es sowohl die Nachkriegsjahre wie auch die Diskussion um den Situationsansatz zeigten. Dabei fundiert die AWO seit den siebziger Jahren ihr ideologisches Gerüst für die Kindergartenerziehung aus den vom demokratischen Sozialismus abgeleiteten Grundprinzi-



prien Demokratie, Freiheit, Toleranz und Teilhabe am gesellschaftlichen, politischen Leben und Frieden. Um so erstaunlicher ist – eben wegen dieser ideologischen Festigung – der Verzicht auf eigene Ausbildungsstätten für Erzieherinnen bis zum Ende der achtziger Jahre. Daß sich die Forderungen bis zur Wende in ei-

ner zwar inhaltlich fortentwickelten, historisch aber an die alten Traditionen anschließfähigen Form zeigen, verdeutlicht ein unkommentierter Vergleich zwischen alten Forderungen und Positionen am Ende der alten Bundesrepublik Deutschland:

Abb. 7: Forderungen der sozialdemokratischen Bewegung und Arbeiterwohlfahrt gestern und heute

GESTERN	HEUTE
Unentgeltlichkeit (Programme der SPD)	Unentgeltlichkeit
Integration des Kindergartens in das Schulsystem, aber ohne Lernen von funktionalen Fähigkeiten wie Lesen und Schreiben (Schulz, Reichsschulkonferenz)	Integration ins Bildungssystem ohne Auflösung der Zuständigkeit der Jugendhilfe
Professionalisierung der Erziehung (Douai)	Forderung nach verbesserter Ausbildung sowie Ablehnung der Kinderpflegerinnenausbildung im Elementarbereich
Weltoffenheit des Kindergartens (Programme)	Mehr überkonfessionelle Kindergärten
Obligatorischer Besuch des Kindergartens (Programme der SPD)	Freiwilliger Besuch des Kindergartens mit der Betonung des Rechtsanspruches
Genossenschaftliche Selbsthilfe (Lily Braun)	Zusammenarbeit mit Elterninitiativen
Musterkindergärten (Douai)	Durch vermehrte Übernahme von Modellversuchen neue Wege weisen
Engagement für den Kindergarten, der noch nicht gesamtgesellschaftlich etabliert gewesen ist	Engagement für Kindertagesstätten als eigenständiges Angebot für 0- bis 14jährige Kinder
Elternbildung zwecks politischer Bildung	Elternbildung zwecks qualitativer Verbesserung der Erziehung
Beide Geschlechter als Erzieher und Erzieherinnen (Douai)	Auch männliche Erzieher
Wohlfahrtspflege demokratisieren (M. Juchacz)	Sozialpädagogisches Handlungsfeld und Gesamtgesellschaft demokratisieren
Menschen-erziehung (Douai)	Den freien Menschen erziehen

Der breite gesellschaftliche Konsens der oben genannten Grundprinzipien der AWO Demokratie, Freiheit, Toleranz und Teilhabe am gesellschaftlichen, politischen Leben zeigt indirekt einen Einfluß der sozialdemokratischen Bewegung. Inwieweit hier die Systemabgrenzung zur DDR – vielleicht aber auch die Erfah-

rung einer Generation mit der Friedens- und Umweltbewegung – förderlich war, müßte genauer untersucht werden. Versucht man das Profil der Arbeiterwohlfahrt im Bereich des Kindergartensystems systematisch zu erfassen, so läßt es sich wie folgt und sicher nicht vollständig fassen:



Abb. 8: Teile des Profils der Arbeiterwohlfahrt im Bereich Tageseinrichtungen für Kinder

Ideologische Grundlage:	Demokratischer Sozialismus
Organisation:	Bundesverband, Landesverbände, Bezirksverbände, Kreis- und Stadtverbände mit jeweils einer ehrenamtlichen Vorstandslinie mit politischem Mandat (Richtlinienkompetenz) einerseits, und hauptamtlicher Geschäftsführung (Verwaltung) andererseits. Fachreferate und Fachberatung sind im letzten Bereich angegliedert Autonomie der Regionalverbände
Zahl der Kindereinrichtungen 1989:	Etwa 600 bundesweit
Bildungspolitisches Leitbild:	Gleichwertigkeit von Erziehung, Bildung und Betreuung, bei Betonung des eigenen Bildungsauftrages des Kindergartens
Sozialpolitisches Leitbild:	Chancengleichheit, Ausgleich von Benachteiligungen
Rahmenkonzept:	Situationsansatz mit besonderer Betonung der Grundwerte Demokratie, Toleranz, Freiheit Teilhabe am gesellschaftlichen, politischen Leben und Frieden – Gerechtigkeit und Solidarität
Schwerpunkte:	Besondere Förderung von Ganztagsversorgung Besondere Betonung auch der Versorgung unter dreijähriger Kinder
Rahmenbedingungen:	in Abhängigkeit der Förderungsbedingungen der jeweiligen Länder