

德國幼教師資培育制度之 探討：以「北萊茵河－威 西發冷邦」為例

羅秀青*

摘要

德國教育事務屬各邦管轄之權限，16個邦在教育制度設計與課程內容方面的規定皆不相同。本文乃以北萊茵河－威西發冷邦為例，採歷史研究法，依其歷史發展特性，區分為不同時期，深入探討德國幼教師資培育制度；同時，並以國際政治、國內經濟與社會需求為外部因素，以及聯邦教育政策與師資培育機構經營者之態度為內部因素，分析各時期之發展。本文有下列發現：一、該制度與其他相關學程間具有「學程連貫性」，且對相關職業具有「職業升遷性」；二、該項制度重視師資生的職場實務經驗；三、合格幼教師就業場域多元化；四、德國幼教師資培育制度，在不同邦間存在著銜接的問題；五、該制度在其培育內容與職場實務要求間存在著落差問題。

關鍵詞：德國幼教師資培育制度、學程連貫性、職業升遷性、就業場域多元選擇

*羅秀青，國立中正大學教育學研究所博士教師

電子郵件：hclo2008@googlemail.com

來稿日期：2009年11月30日；修訂日期：2009年12月10日；採用日期：2010年2月26日

The Development of the Education System of Preschool Teacher in Germany——The Case of Nordrhein-Westfalen

Hsiu Ching Lo*

Abstract

In Germany, each federal state is independent, and consequently educational system is more than often different. This paper takes the state of Nordrhein-Westfalen as a case of study. We analyse the education system and its features in different periods, its external factors such as international politics, domestic economic and social needs and its internal factors such as educational policies and practices in the preschool teacher institutes. As results, we find that (1). there is a certain continuity among different courses and a certain relation to vocational education; (2) practical experiences are taken highly; (3) preschool teacher has a free choice of the field he or she likes; (4) The difference of regulations among states would cause difficulty to those students who want to continue training in another state; (5) there is still a gap between theory and practice.

Keywords: German preschool teacher education system, continuity of courses, career advancement, multiple occupation-field choices

* Hsiu Ching Lo, Junior Professor, Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University
E-mail: hclo2008@googlemail.com

Manuscript received: November 30, 2009; Modified: December 10, 2009; Accepted: February 26, 2010

壹、前言

本文採歷史研究法，依「德國幼教師資培育制度」的歷史沿革的不同發展特性，進行探討。該制度發展初期制度化程度尚低，國家介入較少，本文稱之為「萌芽期」（1800—1899年）、「制度化醞釀時期」（1900—1932年）；待國家以法律形式建立一普遍通行之規範後，可謂完成制度化。隨後，因戰爭因素，原有制度遭破壞而須予以重建，本文以「重建與制度化時期」（1945—1968年）命名之。1950年代末，因受美蘇冷戰時期軍備競賽之影響，興起以美國為主的民主陣營國家之教改風潮，該風潮亦及於德國，且在其境內掀起其戰後的第一次教改運動，基此，本文將該時期命名為「教育改革期」（1969—1978年）。德國在將近十年的教改運動後，其社會、學術界與教育實務界皆感疲憊；又，美蘇因核武部署中歐議題，國際局勢再度緊張，德國政府遂投入大量經費於軍事上，因而排擠到教育經費的資助；在前述國際政治與國內財政分配因素下，於師資培育制度方面並無值得一書的建樹，故本文稱此時期為「停滯期」（1979—1989年）。1990年代，因德國學齡前幼兒社會化條件的持續改變，如獨生子女的增加以及單親家庭數目的不斷上升，再加上少子化趨勢，其學齡前幼托政策的重點遂移至解決職業婦女的托兒需求，進而力求達到每名年滿3歲的兒童皆有幼兒園可讀的目標。欲達此目標，必須大量增建與擴建幼兒園，經費排擠效應再起，幼兒教學品質成為犧牲品，隨之幼教師的工作條件亦每況愈下。然而，2000年的「霹靂震撼」帶來轉機（羅秀青，2009），故本文將此時期稱為「變革期」（1990—2008年）。最後，將對德幼教師資培育的現行制度作一探討，藉此，使得對該制度沿革之探討自古迄今具有完備性，並試圖展現該制度在原有傳統基礎上與時俱進的特性。本文須特別說明的是，限定德國為一民主自由國家，其在納粹當政的第三帝國時期（1933—1945年）乃為一極權統治國家；又在該時期，德國學齡前教育概念與其傳統的多元化以及其幼教師資培育制度的多樣與多軌化脫節，基於德國學齡前教育概念與其制度的歷史延續性，對於因極權政治導致的制度斷裂或脫軌的第三帝國時期，不在本文探討範圍內。

另外，聯邦與邦基於德國特殊的「聯邦主義」（Föderalismus）原則之互動關係，在此原則下，教育事務的管轄權歸屬於各邦，但在各邦的協調下，有關教育事務可在聯邦層級上，制訂一彼此認可的協議。據此，各邦制訂適

用於該邦之執行法規。基此，本文一來為免流於介紹性，忽視不同邦間的差異性，一概以「德國」二字帶過，造成讀者對德國教育體制有「統一性」的謬解；二來欲試圖以北萊茵河－威西發冷邦（以下簡稱北威邦）（Nordrhein-Westfalen, NRW）為例，引領讀者以該邦與聯邦層級之互動為例，深入探討其各邦之差異性，俾便對德國幼教師資培育制度之沿革有深入瞭解。以下以國際政治、國內經濟與社會需求等為外部因素，以及師資培育機構經營者之態度為內部因素，將分別探討各時期之發展，尤其對內部與外部因素如何推動德國幼教師資培育制度之沿革更深入闡述，並提出結論與發現。

貳、「萌芽期」（1800—1899年）

十九世紀前半期，學齡前機構式托育乃市民階級的推動下產生，主要收托3至6歲的兒童。該類機構被當時的市民階級婦女視為是家庭教育的補充教育，讓該類婦女有時間或處理家務，或擔任丈夫事業的助手。後因工業化的快速發展，該類機構亦收托工人階級子女，滿足外出工作職業婦女托育之需求。該類機構對當時一般職業婦女而言，主要功能有二：一方面，使其能從事家庭外的勞動工作，賺取薪資；另一方面，使其幼兒因有機構照顧，能使他們免於遭受身體上的危險。當時，該類機構雖有許多不同的名稱，就其功能而言，不外乎以下三種基本類型，即：「兒童托育所」（Kinderbewahranstalt）、「幼兒學校」（Kleinkinderschulen）與「幼稚園」（Kindergärten）（Dammann & Prüser, 1987; Konrad, 2004）。但在普魯士官方文件往來上，統一將該類托育機構命名為「幼稚園」（Konrad, 2004）。以下，進一步說明此時期前述托育三類機構。

「兒童托育所」主要收托貧窮家庭的兒童，其家長大都是工廠工人或農忙時期的日薪工人。該類機構的主要代表人物為約翰·蓋歐克·威爾特（以下簡稱威爾特（Johann Georg Wirth, 1807-1851），該類機構教育理念乃以「宗教信仰」為其基礎，同時，亦致力於「對抗貧窮」。基此，該類機構主要教育任務有二：一為監督；另一為教育兒童：藉教育兒童「有用的活動」（nützliche Beschäftigungen），使其養成「勤勞」（Fleiß）與「勤奮」（Arbeitsamkeit）的習性。第一項任務的具體內容為：（一）避免兒童遭受身體上的傷害：訓練其良好衛生習慣以及持續的肢體活動。（二）避免兒童遭受精神與心靈上的危

險：其短期目標為，為日後就讀「國民學校」（Volksschule）的精神與道德方面的課程作準備；其長期目標則是為往後整个人生作準備。第二項任務是讓兒童製造可使用、可變賣或家裡日常生活用得上的物品、食物或衣物，讓兒童藉此學習「對抗貧窮」的態度與技能（Dammann & Prüser, 1987: 19ff; Erning, 1987: 30）。

「幼兒學校」通常由單一個人或慈善協會基於宗教信仰而設立（Dammann & Prüser, 1987）。故一般皆將「幼兒學校」視作「基督教幼兒學校」，其收托對象為3至6歲來自市民階級家庭的兒童，其母親們有重要待處理之事，一天之中有數個鐘頭不能親自照顧其孩童，故將其孩童託付於該類機構照顧。因此，該類機構被認為是補充家庭功能不足的教育機構。「幼兒學校」的代表人物是泰歐多·菲立德尼（以下簡稱菲立德尼）（Theodor Fliedner, 1800-1864）。菲立德尼認為其機構最崇高與最終的目的在於：「協助父母，依照使徒的勸告教養其子女，使其歸順上帝」（引自Erning, 1976: 61）。由此可知，當時該類機構之教育內容主要是菲立德尼的宗教教導方式，即背誦禱文、宗教歌曲與諺語，且視此種方式為兒童心靈的「神聖化」（Heiligung）。菲立德尼藉此合理化了其教學法的正當性（Erning, 1987），完全無視此種背誦方式與內容是否超出孩子的理解能力。此外，該類機構乃依「階級教育學」（Klassenpädagogik）施教（Konrad, 2004），此指對不同階級的兒童施予不同的教育內容，即對無產階級家庭的兒童，施予勞動教育；而對市民階級家庭的兒童，則施予將來上學的預備教育。

幼稚園師資培育機構又如何因應前述「幼兒學校」宗教教學實務的需求？原來，當時幼稚園師資培育機構有特定的設立模式：通常由私人協會設立托育機構並經營之；繼之為培育該機構的師資，而在該機構內附設「師資訓練研習班」（Ausbildungsseminar）（Konrad, 2004）。菲立德尼「幼兒學校」便是依此模式設立。所不同的是，其「師資訓練研習班」乃由「教會護士訓練所」（Diakonissenmutterhäusern）負責（Konrad, 2004），此為第一個正式且具有專業素養的女性職業。但欲進入該類「訓練所」接受培育的女學員，必須為有該類宗教信仰的女性，且其課程內容乃以菲氏宗教為主的教案為圭臬，並輔以教授實務教學的技巧訓練（Derschau, 1987）。菲立德尼的教案為人詬病處為：缺乏理論的反思與教育的基本知識。雖然如此，直至二十世紀，「基督教幼兒學校」的師資仍由「教會護士訓練所」負責培育，其教學內容也始終以菲立德尼的教案為準則，直到另一名偉大教育家的教育理念出現及普及後方有所轉

變。

「幼稚園」為菲立德利希·福祿貝爾（以下簡稱福祿貝爾）（Friedrich Fröbel, 1782-1852）於1840年以托育兒童為目的所新設立的一個機構，並將其命名為「幼稚園」。福祿貝爾的教育主要具有三項元素：「恩物」（Spielgaben）與「活動工具」（Beschäftigungsmittel）、「身體活動的遊戲」（Bewegungsspiele）以及「花園的勞動」（Gartenarbeit）。福祿貝爾認為，兒童應藉由與「恩物」及「活動工具」的接觸，使其能因此以認知和象徵的方式來理解世界；而從事「遊戲式的身體活動」時，能夠引發其擺動肢體的興趣，同時讓兒童能夠覺察到隱藏在其身體中的力量；最後，兒童能夠經由「花園中的勞動」，把大自然的生長視作一面鏡子，因而經驗到其自身的成長（Erning, 1987; Heiland, 1987; Konrad, 2004）。

然而，福祿貝爾的師資培育機構如何達成與推行其教育理念呢？與菲氏的宗教教導式的師資培育模式相較，前者所設計的師資培育模式，乃依福祿貝爾的構想來架構其培育課程，意即：視幼稚園為國民教育體系的第一階段，其主要任務致力於實施適合兒童發展的課程，以及協助家庭解決有關教育方面的問題。為達成福祿貝爾幼稚園高標準的任務，福祿貝爾與其學生們，曾在福祿貝爾的師資培育機構中，將教學內容做了多次修正，使其可運用於教學實務中。很快地，福祿貝爾幼稚園及其師資培育機構在德國迅速增加與逐漸普及。1895年《一般教案》（Normallehrplan）完成（Konrad, 2004），成為福祿貝爾師資培育機構之教學準則。其內容乃以福祿貝爾的作品、教育理論與實務為準則，且明文規定福祿貝爾幼稚園師資培育的內容與其年限，其修訂版於1905年出版。該教案日後成為國家明文規定的幼稚園師資培育教學之主要內容。

參、制度化醞釀時期（1900—1932年）

二十世紀初期，雖然由國家設立的幼稚園教師「師資訓練研習班」以及公立托育機構逐漸增多，但仍以私人與宗教慈善協會所設立的托育機構以及其附屬的「師資訓練研習班」占大多數。1900年德國《公民法典》（Bürgerliches Gesetzbuch, BGB）頒布實施。其所代表之意義有二：一方面為「協會」（Verein）創造私法法人地位，形成私法法律的地位與活動空間（Reyer, 1987）。其後，「協會」紛紛結盟為「聯合會」（Verband），日後並

以此「聯合會」的形式，在幼教界施展其呼風喚雨的影響力。另一方面，因著該法典的實施，國家有責任提供所有兒童與青少年成長所需的條件。

此時期的主政者因其與「政治」並無直接關聯性，對幼稚園機構及其相關事務並無多大興趣。然而，當主政者漸漸意識到可藉由幼稚園機構從小教育兒童，使其具有「祖國意識」（vaterländisches Bewußtsein）與「對皇帝的忠誠」（Kaisertreue）後，由國家設立的幼稚園教師「師資訓練研習班」以及公立托育機構遂逐漸增多（Derschau, 1987），其講授內容乃以福祿貝爾教育理念為準則。德意志第二帝國的1908年，普魯士境內推行「較高級女子學校」的新體制（höhere Mädchenschule）：此為10年制的普通教育加上繼之的4年高級教育階段。因該體制後4年高級教育階段等同於「女子中學」（Lyzeum）教育階段，遂開啟女子上大學的管道。而對於那些讀完10年普通教育想接受職業訓練的女子來說，亦可選擇4年的「國民學校教師」（Volksschullehrerin）培育學程就讀，或就讀「幼稚園教師」（Kindergärtnerin）培育學程（Kraul, 1991），後者又被視為「女子學校」（Frauensschule）。1911年頒布《女子學校培育幼稚園教師暨青少年福利局主任的考試與畢業規定》（Prüfungsordnungen für die Abschlussprüfungen an den an Frauenschulen angegliederten Kursen zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen und Jugendleiterinnen），使進入「女子學校」就讀的門檻提高，且畢業難度亦增加：10年制的普通教育後，女學生們尚需在任一所「女子學校」至少修業1年，而非如先前只要修畢10年的普通教育階段，即可進入「女子學校」就讀。若欲從該校畢業，必須通過所有規定科目的考試，方可獲得國家認證的「幼稚園教師」¹資格（Kindergärtnerin in Familien und kleinen Kindergärten）（Konrad, 2004）。

雖然該項法令僅對「女子學校」以及國家設立的或地方政府設立的幼稚園教師「師資訓練研習班」具有法律約束力。然而福祿貝爾師資培育機構對此新法之頒布，立即表示願接受與遵守該法規，其目的乃為確保該培育機構的幼稚園教師畢業後自動享有「國家認可」（staatliche Anerkennung）的幼稚園教師資格。福祿貝爾機構的此項努力於1912年得到預期的正面回應：該年所有普魯士境內的福祿貝爾幼稚園師資培育機構皆獲得國家認可（Konrad, 2004）。然而，亦有私人師資培育機構對該新法規定持反對態度。

¹ 為使專有名詞之翻譯通順流暢，將德文原文拗口的「在家庭或幼稚園任教的幼稚園教師」簡譯為「幼稚園教師」，特此說明。具有該項國家認證資格的幼稚園教師如其證書上所寫，可在家庭或幼稚園任職。

宗教慈善協會經營的幼稚園師資培育機構，拒絕接受該法規定，其理由為：一方面疑懼其原課程內容中，有關基督宗教信仰的傳播，會因此受限制；另一方面則認為，幼稚園教師資訓練主要應為培養幼教師「慈悲良善之心」（Herzensbildung）以及「教學實務技能」（praktische Gabe）（Hanse, 1929），若接受該法規的規定，其過高的就讀門檻規定，將造成師資培育的智識化（Derschau, 1987）。後於威瑪共和時期，依該法規考試、畢業並取得幼稚園教師資格者，享有優先任用之優勢。在此情形下，本持反對意見的前述培育機構，非出於自願而是被迫地漸漸接受該項法規之規定（Metzinger, 1993）。

威瑪共和時期的1924年，通過《帝國青少年福利法》（Reichsjugendwohlfahrtsgesetz, RJWG）。依該法規定，幼稚園機構為社會救助機構，隸屬「青少年扶助」（Jugendhilfe）範圍，地方政府層級，由「青少年福利局」（Jugendamt）負責管轄；邦層級主管機關則負責監督該聯邦法的執行以及制訂執行該聯邦法的相關規定，如，制訂幼稚園「最低標準」的設立規範（Mindestanforderungen），在衛生、兒童組別的規模、室內空間大小、設備、專業教育人員資格與聘任等方面之規定。值得注意的是，同（1924）年，前述之「聯合會」（Verband）再在聯邦層級上，彼此結盟為「德意志公益社會福利聯盟」（Die Deutsche Liga der Freien Wohlfahrtspflege），且被視為是「公益的幼稚園經營者」²（anerkannte freie Träger der Kindergärten），同時亦為「德意志公益社會福利聯盟」之成員（Hammerschmidt, 2006; Lo, 2008, Neumann, 1992; Wiesner, 2000）。其與國家基於「補充原則」（Subsidiarität）³在幼稚園之設立方面，優先於公立幼稚園機構；又因其以公益為目的，與政府部門形成「合作夥伴關係」，可獲得國家或地方政府的財務補助，即政府部門負責提供財務資助，該類機構則提供托育服務，以達成社會對政府提供托育需求的滿足。

總的來說，至威瑪共和時期結束前，幼稚園師資培育的考試與畢業的規定

² 為使專有名詞之翻譯通順流暢，將德文原文的「公認的公益的幼稚園經營者」簡譯為「公益的幼稚園經營者」，特此說明。

³ 基本上，國家與該類社會福利聯盟起初基於「補充原則」（Subsidiarität）以達成在社會福利事務方面的推動。以幼稚園之設立為例，若有新建幼稚園的需求，該類社會福利聯盟所屬成員之機構享有優先權，政府主管單位須先徵詢是否該地區有該類社會福利聯盟成員，其有能力或意願進行該興建工作，若無，政府方得出面興建。該原則後來制度化為政府與該類聯盟在社會福利部門的「合作夥伴關係」（partnerschaftliche Zusammenarbeit），具體規定於《社會法典》第8冊第4條中（Sozialgesetzbuch Achtes Buch, 2009）。

已漸形完備，並為大多數私立幼稚園師資培育機構所接受與遵行，促使「幼稚園女教師」（Kindergärtnerin）成為一門新興的婦女職業。又因幼稚園已確定為社會福利機構，專為父母外出工作、無暇照顧子女的家庭所設。為鼓勵私人興建幼稚園，有關幼稚園設立的標準，乃採「最低標準」要求。又，基於政府與公益社會福利聯盟及其所屬成員有前述之「補充原則」，又該類聯盟大多屬基督教或天主教教會管轄，形成幼稚園經營者生態，乃以教會性質的公益社會福利聯盟所屬者占大多數。至此，幼稚園體制與其師資培育制度雛形已現，此種體制一直持續至1970年代的教改方有所轉變。

肆、重建與制度化時期（1945—1968年）

二次世界大戰後的德國百廢待舉。該時期德國政府主要任務有二：一為爭取政治上的獨立，擺脫美、英、法與蘇聯四強占領的局面；二為排除經濟方面物資缺乏的困境。在此兩項政策急迫性的排擠下，有關教育體系的重建及其相關問題，則被暫時擱置。然而，經濟生產需要勞動力，大部分的德國男性因戰爭因素或死或傷。在此情形下，女性勞動力需求大增。因當時社會上對女性圖像仍停留在「家庭主婦或母親」的角色。換言之，女性應結婚成為家庭主婦，爾後生養下一代，成為母親，此一過程方為社會認可的「女性的正常生涯」（weibliche Normalbiographie）（Levy, 1977）。基此圖像，照顧與教育學齡前兒童的任務，主要仍由家庭負責，此即為女人的事情或母親的責任。在此既存的社會觀念主導下，政府無須對職業婦女的機構式托育需求負責，故政府採取不作為態度。因此，戰後初期學齡前托育機構之重建工作，仍延續前述「威瑪共和時期」之傳統觀念與舊有體制（Metzinger, 1993: 137），即其為社會福利救濟機構，專收托雙薪家庭之學齡前子女，其任務主要為保育而非教育，教育乃父母之責。

基此之故，在戰後初期有關幼教師資培育體制，亦以前述「威瑪共和時期」之舊有體制予以重建：幼教師資培育機構招收之學員，年齡限制為年滿17歲者；入學條件為：完成10年的普通教育階段並取得「中等學歷」資格者（schulische mittlere Reife），或具有「替代的職業訓練」（Ersatzbildung）

資格者，以及具有一年家政相關的「預備訓練」（Vorbildung）資格者。（Metzinger, 1993）特別在北威邦，若僅有8年國民學校學歷者欲接受該師資培育學程，則必須額外參加學歷鑑定考試。對於那些於第二次世界大戰結束後，自東德蘇聯占領區投奔至西德的幼稚園教師，北威邦亦於1949年3月1日公布相關辦法，認可其幼稚園教師資格，使其得以在西德境內擔任教職（Koblack, 1961）。

1950年代西德的幼稚園教師培育制度大體具有下列三項特徵：

第一，培育內容以古典的福祿貝爾教育理念為主（Zorell, 1954）。

第二，1950年代幼稚園教師培育內容仍停留在前工業社會的農業社會時期（Derschau, 1976），與當時的社會需求脫節。

第三，幼稚園教師培育內容中與教育學相關的新興學科，如心理學與社會學等在其培育課程中僅占一小部分（Metzinger, 1993）。

除了前述培育內容與社會需求脫節外，尚有來自實務界對幼稚園教師有不適任以及無法應付職場挑戰之批評，導致幼稚園教師一職對年輕人漸失吸引力，甚而屢屢發生新進幼稚園教師轉換其他職業跑道之情形（Hoffmann, 1971）。原來初入職場的幼稚園教師因年紀過輕（19歲左右），人格不夠成熟到可以與孩子們做適切的互動；再加上幼稚園教師的工作場域日漸多元化，如，幼稚園教師可在家庭或特教幼稚園等場域工作，對隨之而來的多樣化與日漸繁複化的工作內容，如必須能適應混齡兒童組成之小組教學；又如與兒童和青少年互動時，須有自信地扮演好教師角色等挑戰實不足以應付。此外，1950年代的幼稚園尚有嚴重的教室空間不足、教具物資缺乏以及幼稚園教師薪資微薄等待解決之問題。

1960年代初期，除了前述問題外，尚有合格幼稚園教師缺乏的問題。前已述及幼稚園教師薪資微薄，流動率大；再加上培育機構為數不多，無法應付就業市場之需求。北威邦為解決合格幼稚園教師荒的問題，於1964年依據《青少年福利法》（Jugendwohlfahrtsgesetz, JWG）第78條第3項之規定（Jans & Happe, 1963），由該邦勞動、健康與社會部（Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Sozial）和各幼稚園經營者代表們達成關於合格幼稚園教師認定的協議。依此政治性協議，保育員亦可被視為合格幼稚園教師，以期暫時解決合格幼稚園師資不足的問題。此外，因幼稚園教師培育機構源起於私人慈善協會基於宗教愛而設立之，造成培育機構的繁雜多軌化，例如，幼稚園教師可在「基督教女職事幼稚園教師訓練所」（Kindergärtnerinnenseminar der

Evangelischen Diakonissenanstalt) 培育，亦可在「市政府家政訓練所轄下的幼稚園教師職業學校」(städtische Hauswirtschaftliche Lehranstalten, Abteilung Fachschule für Kindergärtnerinnen) 或是「女性職業訓練所內福祿貝爾研習部門轄下的幼稚園教師職業學校」(Bildungsanstalt für Frauenberufe, Abteilung Fröbelseminar, Fachschule für Kindergärtnerinnen) 培育。又基於「聯邦主義」原則，教育事業屬各邦權限，導致幼稚園教師培育各邦相異的問題：在制度設計、教育內容以及考試相關規定等方面，各邦皆不相同，造成各邦對幼教師資品質要求不一。又，若幼教師資生因搬家須轉換至其他邦繼續該學程，將產生銜接與學分承認的問題。在所述情形下，實有必要對幼稚園教師培育制度作一改革。

而在眾多幼稚園教師培育制度之改革提議中，由明妮·史塔爾（以下簡稱史塔爾）(Minnie Stahl) 提出的建議，在當時最具改革精神，其內容包括幼稚園教師在內的所有社會教育職業的訓練學程年限延長為4年，同時，幼稚園教師培育訓練男女兼收，並額外增加1年的職場實習 (Stahl, 1961)。藉著延長年限的學程，俾使其結業生具備擔任領導職位的資格，同時能勝任其教師職責。以史氏建議的改革提議為範本，漢堡市 (Hamburg) 首先於1962年，擬訂並實施其幼稚園教師培育新制，並稱其為「漢堡幼稚園教師培育制度的改革」(die Hamburger Reform der Erzieherausbildung)，其內容如下：

第一，漢堡境內，幼稚園教師培育訓練為期3年，且男女學員兼收 (König, 1965)。

第二，3年培育訓練中包括2年學校教育與1年的職場實習，且2年學校教育中，尚包括由學校安排與指導的1年助理教師工作 (Thorun, 1962, 1965)。

第三，幼稚園教師培育學程與安親班教師培育學程合併為一個培育學程。

從前述漢堡新制中可看到史塔爾幼稚園教師培育改革之影子；而幼稚園教師培育學程與安親班教師培育學程，因其在實務工作上兩者有愈來愈多的工作內容重疊，而將該兩學程合併為一，所代表的意義為：藉由此兩種培育制度的合一改革，希冀對此兩種職業在未來的相互接近，能發揮一定程度的影響力 (Derschau & Scherpner, 1978)。此外，漢堡新制亦考慮到以往幼稚園教師缺乏實務經驗的缺失，藉由延長培育年限以及加強實習課程予以改善。

大體而言，1960年代的幼稚園教師培育改革建議，不外以下三項訴求：

第一，將所有社會教育的學程整合為一個統一的學程：「裴斯塔洛奇－福祿貝爾聯合會」(Pestalozzi-Fröbel-Verband)、史氏以及哈·法分貝格 (H.

Pfaffenberger）（以下簡稱法分貝格）等皆建議，將社會教育學科內不同師資培育學程。如，幼稚園教師培育學程與安親班教師培育學程整合為統一的學程（Pfaffenberger, 1959; 1966; Stahl, 1961），俾便修畢社會教育學科統一學程者，於日後在職場上有更大的就業與轉業空間。

第二，以實務取向為主的教育內容取代傳統的以理論為主的內容。有學者建議增加實習時數，如：在培育學程內增加一個學期之實習時數，或在學程結束後，增加1年的「職場實習」（Berufspraktikum）（Andriessens, 1953; Meier, 1953）。藉增加實習課程與時數，彌補初任教師缺乏實務經驗的缺失，以期達到職場要求。

第三，創造一個不論男女皆可從事的社會教育職業。

然而，不論是史塔爾的改革建議或漢堡新制，皆受到來自天主教與基督教等教會培育機構及部分學者的反對，其論點為：

第一，天主教與基督教等教會培育機構堅持，幼稚園教師以及安親班教師應維持其一貫的女性職業（Kiene, 1963）。

第二，反對史塔爾的改革建議者的理由為：統一的4年培育訓練，因混合其他社會教育職業訓練的課程，勢必會縮減幼稚園教師訓練的課程，進而造成對幼稚園師資培育品質的損害（Kiene, 1963）。

第三，另有反對意見者認為，幼稚園教師的教育對象為幼兒，安親班以及其他社會教育教師亦有其不同的教育對象。因教育對象的不同，其教育目標與內容亦不一樣，故不主張不同的師資培育學程合併；而且幼稚園教師培育學程不應延長，而應藉「在職進修」（Fortbildung）彌補初任幼稚園教師實務經驗不足之缺失（Müller, 1965）。

第四，培育學程的延長不能彌補幼教師實務經驗的不足，欲彌補其不足，應以實務取向為主的培育內容來取代傳統的以理論為主的內容，因後者常與教學實務較少關連或完全脫節（Kietze, 1966）。

雖然有許多反對聲音，但因提不出比前述漢堡制度更好的幼稚園教師培育制度；以及考量幼稚園教師工作在實務上與其他社會教育工作確實有許多共同性；再加上前述幼稚園教師培育制度的諸多缺失，幼稚園教師培育制度的改革勢在必行。1967年三月16、17日，「各邦文化部長常設會議」（Kultusministerkonferenz, KMK）開會決議並簽署《社會教育培育機構的架構性協議》（Rahmenvereinbarung über die sozialpädagogischen Ausbildungsstätten），依漢堡模式，將「幼稚園教師」與「青少年教養機

構教師」(Heimerzieherin)之培育學程結合為一個共同的培育學程，培育訓練完成後可獲得「國家認證的幼教教師」⁴資格(staatlich anerkannter Erzieher)，其主要培育機構統一更名為「社會教育專科學校」(Fachschule für Sozialpädagogik)。依該聯邦層級之新制規定，幼教師資培育機構之入學條件如下(Metzinger, 1993)：

第一，年滿17歲者。

第二，須有至少1年以上之相關實務經驗者。

第三，擁有實科中學或與其同等學歷者，方得接受幼稚園教師之培育學程。

另，其2年學校教育培育結束並通過包括筆試與口試的國家考試後，尚需接受1年「職場實習」並繳交符合規定的實習報告書，最後參與並通過由學校師生所組成之學術討論會形式的集體口試(Kolloquium)，方可取得前述「幼教教師」資格證照(Derschau, 1976; Fischer, 1974)。

在此戰後「重建與制度化時期」內，幼稚園師資培育機構的繁雜多軌化問題仍未獲得解決；各邦之間，不同的社會教育學程亦未成功地在聯邦層級上統一為單一學程；但，該「架構性協議」至少完成幼稚園教師學程與青少年教養機構教師學程的合併，且統一了合併後的證照資格名稱，維持原「國家認證的幼教教師」的名稱，以及統一幼稚園師資培育機構的名稱為「社會教育專科學校」。自此，幼教師可在幼稚園、安親班以及青少年教養機構內任職；而其培育年限延長為3年，並增加實務取向的課程與1年的職場實習，以期滿足幼教師在職場上，日益嚴格的要求。

⁴ 在此之前，在幼稚園任教之專業教師稱為「幼稚園教師」(Kindergärtnerin)，其工作場域侷限於幼稚園與安親班；1967年前述「架構協議」通過實施後，在幼稚園任教之專業教師一律改稱為「幼教教師」(Erzieherin)，同時，其工作場域擴及於青少年教養機構。因德文原文對該職稱已從Kindergärtnerin改稱為Erzieherin，為忠於此種改稱，故中文譯文對該職稱亦從「幼稚園教師」改稱為「幼教教師」。特此說明之。

伍、教育改革期（1969—1978年）

自1949年以來長期執政且保守的「基督教民主黨」（簡稱基民黨）（Christliche Demokratische Union Deutschlands, CDU）於1969年為「社會民主黨」（簡稱社民黨）（sozial - demokratische Partei Deutschlands, SPD）與「自由民主黨」（簡稱自民黨）（Freie Demokratische Partei, FDP）所組成之聯合政府所取代。在該新政府的推動下，德國在兩德政治與國內社會觀念有重大轉變：對東德的態度，從與其爭奪全德國的單一代表權轉變為承認兩個德國存在的事實；婦女政策方面，新政府藉採取一連串的福利促進措施，⁵致力於協助職業婦女達到兼顧家庭與工作的目標。經過1960年代的婦女運動後，亦使得社會能以更開放的態度來看待婦女角色的轉變：婦女的角色不再侷限於家庭主婦，職業婦女的角色也漸為社會所接受。在此情形下，有6歲以下幼兒的職業婦女占全德國有6歲以下幼兒婦女的比例，由1970年的29.7%上升為1974年的33.6%（Anonymous, 1975），此導致其機構式托育需求大增。

另，德國學齡前機構的重要性，意外地因國際情勢的影響而倏忽地受到各界關注。1957年，前蘇聯先美國成功發射繞行地球軌道運行的衛星而造成的「史布尼克震撼」（Sputnik-Schock），⁶引爆西方民主國家紛紛檢討其各自教育體制的國際競爭力。一時之間，教育改革蔚為世界風潮。德國教育界亦受此教育改革風潮的影響，尤其受美國影響至深且鉅。⁷德國在此教改風潮下，致力

⁵ 1979年首先實施「育兒假」（Mutterschaftsurlaub），使得職業婦女在8週的產假後，能夠獲得由社會保險給付的休假，直到出生兒年滿6個月大止（Bethusy-Huc, 1987）。後續尚有「日間保母制」（Modellprojekt Tagesmütter）的實施措施（Münch, 1990）。

⁶ 1955年7月29日美國艾森豪總統在「國際地球物理年」宣布將建造地球衛星，蘇聯在4天後亦做同樣宣告，並且於1957年10月4日經由洲際飛彈的協助，成功地發射一枚直徑58公分，重83.6公斤的衛星進入地球軌道，繞行地球一周耗時96分鐘，上面攜帶有一個氣壓計、訊號發射器以及可發射短波訊號。由於西方體認到，蘇聯已可發射地球衛星至地球軌道，表示蘇聯洲際飛彈的射程距離已可抵達美國境內，因而引發西方世界的強烈威脅感與危機感。之後，導致美國「國家太空總署」（National Aeronautics and Space Administration, NASA）的成立以及西方工業國家的教育改革風潮（Wikipedia, 2009）。經西方研究初步結果揣測：蘇聯早在幼稚園教育階段便重視科學與智力的訓練！

⁷ 「史布尼克震撼」在美國一方面引發有關「智商」的研究，尤其是有關兒童智商的研究。其中，最為人所知的是班哲明·布魯姆（Benjamin Bloom, 1913-1999）於1964年的研究報告指出：人的智力促進是可能的，且愈早施以教育促進措施，兒童其後的教育成效較為豐碩（Bloom, 1964）。另一方面此種智商理論在美國被運用在因文化弱勢所造成的教育弱勢族群上，希望藉由在幼稚園時期的即時施教育促進措施，來彌補其再寄寓初始階段的弱勢情形，進而希冀能扭轉其日後在文化上的弱勢。

於兒童智力的研究，其研究結果一方面提升了該國學齡前托教機構的地位，該類機構除了原有的托育功能外，另增加了教育的功能；另一方面導致德國學齡前教育學界產生「幼稚園兒童應否教授閱讀課程」的爭議。此又分為兩派：一派維護兒童利益派，認為幼稚園應以兒童為中心，順應兒童發展讓其快樂地玩耍來成長（引自Hoffmann, 1967）；另一派則認為幼稚園為國小預備階段，應施以國小預備課程（Corell, 1967; Lückert, 1967）。基此歧異，衍生出另一議題：學齡前教育的目標為何（Fliedner, 1967）？德國政府為平息各方對基於美國兒童智力研究所引發有關幼稚園課程的爭議，遂委由哈·羅特（H. Roth）領導一支跨領域的大型研究團隊，以德國兒童為對象，一方面對將美國之研究結果運用於德國之議題作一可行性評估；另一方面，欲研發出適用於德國情境之新的理論。該研究報告結果，修正美國有關智力的概念，並發展出解釋智力的新概念：即智力乃為一種新的學習概念，其中亦包括學習能力與學習成就等組成部分（Roth, 1969）。在羅特交給德國國會的報告書中陳述了其研究團隊的研究結論：

學校並非是要促進學生與生俱來的智力，而是必須儘早提供學生多種多樣學習的可能性（環境、教材、課程等學習條件），⁸使學生能藉此發展其學習能力或增進其學習效果。（Deutscher Bundestag, 1971: 22）

基上述結論，「德國教育審議委員會」（Deutscher Bildungsrat）於1970年公布《教育體制的結構計畫書》（der Strukturplan für das Bildungswesen），其為對德國未來教育體制結構改革的建議性規劃書。其中有關學齡前教育階段的改革建議為：3—4歲兒童屬於幼稚園教育階段，需增建幼稚園機構；並建議5歲兒童應入小學，就讀專為5—6歲兒童新設立的「國小初級階段」（Eingangsstufe）⁹（Deutscher Bildungsrat, 1970）。其中5歲兒童提早入小學

⁸ 括弧中譯文為作者為求譯文易於讀者了解，額外加上德文原文所沒有之字句，其原文為：「dass "die Schule (...) nicht Begabungen, die als Erbanlage(n) vorliegen, zu fördern, sondern die Kinder zu "begaben", d.h., frühzeitig vielseitige Möglichkeiten zur Entwicklung von Begabungen anzubieten" haben.」，特此說明。

⁹ 「國小初級階段」為該建議計畫書中，有關國小教育階段全面改革的一部分，國小教育階段將改為5歲與6歲兒童的「國小初級階段」、7歲與8歲兒童的「基礎階段」（Grundstufe）以及「性向確定階段」（Orientierungsstufe）等三部分（Deutscher Bildungsrat, 1970; Bundes-Länder-Kommission für Bildungsplanung, 1973）。

之建議，乃基於教育機會公平性之考量，希冀藉此提早入學措施，能及早確保兒童學習與教育過程的持續性。不料卻因此引起有關「5歲兒童最適學校」（die Frage der Zuordnung der Fünfjährigen）的爭議：哪一種學齡前教育組織或機構——幼稚園、「國小初級階段」或「國小附設先修班」（Vorklasse），¹⁰其最能促進兒童學習能力或增進其學習效果，為5歲兒童最適學校的議題。

聯邦政府的態度乃是支持前述《結構計畫書》所提之改革建議（Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, 1970）；而「聯邦與各邦教育計劃委員會」（Bund-Länder-Kommission für Bildungsplan）亦於1971年的《教育總體計畫書》中，明確表達其與前述建議性質的《結構計畫書》有相同的看法（Bund-Länder-Kommission für Bildungsplan, 1973），且一併具體規劃學齡前教育階段之課程，應隸屬各邦文化部所管轄的規定。然而，對前述「結構計畫書」持反對立場者大有人在，即「公益社會福利聯合會」成員所屬之幼稚園經營者與主管社會福利部門的社會部。該類幼稚園經營者認為，若5歲兒童提早入小學，不僅使其失去學生來源，同時，學齡前托教機構將因此限招收3—4歲幼兒，將被貶為名符其實的「幼稚」園，將剩下托兒功能；而社會部反對之理由為，學齡前教育階段之課程若隸屬各邦文化部所管轄，將使其喪失原有專屬對學齡前教育機構之行政管轄權（Domscheit & Kühn, 1984）。為解決「5歲兒童最適學校」的爭議以及平息前述利益團體之反對意見，在聯邦層級或在各邦的資助下，展開了許多以學術研究為基礎的試行計畫。

此時期除了由上而下推動的改革計畫外，教育實務現場又面臨哪些問題？是否有相對應的解決措施？依據北威邦邦議會資料顯示，1969年該邦每100名3至6歲的兒童中，僅有27.9個幼稚園生名額（Landtag Nordrhein-Westfalen, 1971），此隱含兩大問題為：第一，為了就讀幼稚園，家長必須很早甚或在子女剛出生時，便須為其登記申請未來就讀幼稚園的名額，形成需求大於供給的情形。第二，那些好不容易進入幼稚園就讀的兒童，必須忍受空間狹小且吵雜、大班制以及教具老舊等學習現場的缺失。在此情形下，幾乎無法實施適宜的教育活動。針對幼稚園生名額短缺問題，北威邦政府於1970年公布《北萊茵河—威西發冷邦至1975年中期發展計畫》（Nordrhein-Westfalen Programm

¹⁰ 「國小附設先修班」原為早期教育促進措施之一，5歲幼兒提早入小學，就讀一年「國小附設先修班」，除了穩定兒童人格發展以及提升其學習能力與動機等教育目標外，尚希藉此達到此目標：兒童能成功地從非正式教育體系的家庭教育暨幼稚園教育，過渡到正式教育體系的國小教育（Schraube & Zenke, 2000: 587）。

1975) (Landesregierung Nordrhein-Westfalen, 1970)。依此計畫，除了將積極擴建該邦學齡前教育機構，亦積極展開該邦為解決5歲兒童最適學校的爭議，自行推動的試行計畫：「幼稚園或小學先修班」(Modellkindergarten-Vorklasse)之評估研究(Landesregierung Nordrhein-Westfalen, 1970)。為了確保擴建該邦學齡前教育機構財源無虞，以及支持該邦自行推動的試行計畫，北威邦先於其他各邦於1971年公布該邦的《幼稚園法》：幼稚園乃教育體制中的基礎部分，負有獨特的教育任務；尤其對兒童人格的發展以及提供兒童教養者相關的諮詢與資訊。幼稚園教育為家庭教育的支持與補充教育(Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, 1972)。據此，擴建學齡前教育機構在北威邦迅速展開，至1978年，該邦每100名3至6歲的兒童中已提升到76.4名幼稚園生員額(Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales NRW, 1979a)。

另，存在於教育實務現場缺乏合格幼教師的老問題依然未獲解決。1970/71年，北威邦境內的基督教教會所屬的幼稚園中，僅有43 % 的教師為合格幼教師(Schmalohr, 1971)。對此問題，北威邦於1971年發布一個短期幼教師培育計畫(引自Kessels, 1973)，希冀藉縮短培育訓練年限吸引如家庭主婦、有轉業意願者以及保育員前來受訓，期增加合格幼教師名額，以減輕合格幼教師不足的壓力。除短期幼教師培育計畫外，尚有長期的解決方案，即額外增設15所培育幼教師的專科學校，以增加合格幼教師的數量。此額外增設的培育幼教師公立專科學校，使得其占該類專校的比例，從1971年的39%躍升為1974年的54%，為史上該類公立專科學校第一次取得占多數的地位，進而可在幼教師政策發揮影響力。前述種種試圖解決合格幼教師短缺的措施，很快便收到預期成效，1972年起，北威邦便已超過每年培育1,800名合格幼教師的預定目標(Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales NRW, 1979b)。此種增加合格幼教師數量的措施，在師資短缺的教改期間曾被視為是問題的終結者，但在教改結束後卻成為另一問題的製造者。下文之中進一步探討。

有關「5歲兒童最適學校」的爭議，最後卻以試行計畫的期中報告結論草草作結。該報告指出：

探討如何在一所學齡前教育機構內，促進兒童整个人格的發展，應比去深究兒童就讀哪一種學齡前教育機構較適的問題重要。(Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, 1976: 7)

基此，5歲兒童仍維持就讀幼稚園。而德國教育改革第一階段的幼稚園擴建期，亦隨此期中報告而結束。深究其結束原因計有以下兩點：第一，在所推行的試行計畫中，至今未有可幫助解決「5歲兒童最適學校」爭議的研究結果。第二，政府財政支出漸顯匱乏，故無法再資助推行「國小初級階段」或「國小附設先修班」的試行計畫（Briel, 1985; Lipski, 1981）。北威邦有關「5歲兒童最適學校」的爭議，早於1970年邦政府便已有了預設立場並於前述《中期發展計畫》中，間接暗示，「幼稚園對5歲兒童的社會責任應予保留」（Landesregierung Nordrhein-Westfalen, 1970）。其後《幼稚園法》¹¹的通過以及該邦試行計畫的結案報告，均在替邦政府的預設立場背書（Domscheit & Kühn, 1984）。

隨著「5歲兒童最適學校」爭議的結束，後續改革焦點漸移至「何種教學法為最適幼稚園教育階段之兒童」的新議題（Arbeitsgruppe Vorschulerziehung, 1973, 1974, 1976; Arbeitsgruppe Vorschulerziehung und Erzieherinnen aus Modellkindergärten der Länder Rheinland-Pfalz und Hessen, 1980/81）。經由一個囊括全德且歷時3年（1975—1978年）的大型《試驗計畫》¹²（Erprobungsprogramm）（Hoschka, Hössel & Raab, 1978; Krappmann, 1983; Krappmann, 1985; Krug & Pelzer, 1978; Projektgruppe Erprobungsprogramm, 1979）的實施結果，「情境教學法」（Situationsansatz für das Curriculum in Kindergärten）為公認最適於幼稚園階段兒童之課程實施方式（Colberg-Schrader & Derschau, 1991; Krappmann, 1985）。德國整個教育改革亦隨著該《試驗計畫》於1978年之結束，正式劃上句點。若對整個教育改革成效作一客觀評估，作者認為，其僅有數量方面的增加與設備的改善，對師培教育內容的改革等教育品質提升方面助益較少。

社會大眾經由教改風潮，對幼稚園有了新的期許與更高的要求，此亦以法規的形式，或以協議的方式由主管機關與幼稚園經營者以簽訂之予以落實。1967年有關幼教師培育規定的協議，已無法應付教改以來如提供家長諮詢，以支持其家庭教育的實施；運用教改期間所發展出的新的幼教新知以及實施「情境教學法」於教學實務中等的新要求。基此，幼教師培育制度必須作一番合於

¹¹ 該法第1條中規定：「本法所指之幼稚園乃為日間托育機構……其應照顧、促進與教育年滿3歲至入小學止之兒童」。

¹² 該計畫的主要目的有二：一為評估情境教學的相關教學法；另一則為審查在試行幼稚園所施行的情境教學的教學教材等，可否一併適用於一般幼稚園。

時代潮流需求的改革。然而，不論是「德國教育審議委員會」建議之幼教師應具備的資格條件（Deutscher Bildungsrat, 1970）、法氏於聯合國教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）所舉辦的會議上提出之幼教師培育制度改革建議（Pfaffenberger, 1972）皆失敗，探究其理由有二：第一，有關幼教師培育課程內容，屬於各培育機構教育自主權範圍，外界不得干涉。第二，由聯邦層級，欲再次藉教改風潮，推動有關整合社會教育各學程為統一的一個學程之改革，侵犯到各邦的教育管轄權，故反對聲浪大於贊同。教改對師資培育機構唯一的貢獻為額外增建15所幼教師資培育機構，但有關幼教師培育考試規定與課程內容等，皆仍停留在1967年的協議規定，未與教改結果與時進。

陸、停滯期（1979—1989年）

1970年代末的國際關係，因美、蘇兩大陣營又啟軍備競賽，再度緊張起來。美、蘇兩大強國欲在各別所屬陣營的東、西德境內及中歐地區，部署中程飛彈，導致西歐和平運動興起，該運動希望促使中歐地區成為非核區。同時，該運動在西德境內引起一波綠色運動，其參與該運動成員後來組成「綠黨」（Die Grüne）並於1983年進入聯邦議會。當時，西德聯邦議會中，20%的女性國會議員來自綠黨，因此，有關如勞動市場的男女平等（同工同酬）等婦女政策議題愈來愈受到重視。在此情形下，有關幼稚園的議題遂被歸類為家庭政策或婦女政策，而非教育政策議題。幼稚園生名額又因出生率的下降達到80%的供給率。出生率的下降並未使得政府採取降低兒童組別的規模，以提高教學品質的措施，反而導致邦政府採取財政緊縮政策，如北威邦政府於1981年七月採取縮減幼稚園財政與裁減人事等措施，其在幼教實務上的具體措施為：在原有兒童組別規定的人數下可額外多收5名兒童；縮短下午的收托時間，或取消下午的收托服務，以節省人事開支；將非天主教徒的子女或外籍移民的子女退學，可解散一些兒童組別，以節省教會所屬幼稚園人事開支；提高學費以及家長被要求強迫捐獻或必須額外負責幼稚園打掃或行政工作等（Dittrich, Miedaner & Schneider, 1982）。

前述財政緊縮措施對幼稚園的教學實務造成兒童組別的規模變大，導致活動空間變小以及兒童吵鬧情形漸增；且依「情境教學法」實施個別教學或活動

的可能性變小；又縮短的收托時間，造成兒童許多教學活動無法持續進行以及造成兒童無法在彼此間建立較穩定的玩伴關係等問題（Miedaner & Schneider, 1985）。此外，許多合格幼教師甚至因前述緊縮措施而失業，失業的合格幼教師占有合格幼教師的比例，由1981年的11%攀升至1984年的20%（Derschau, 1986）。另，此項失業潮亦有學者將其歸因於政府於教改時期無計畫盲目地大量增設培育機構之結果（Domscheit & Kühn, 1984）。基於此種幼教師職業存廢的威脅，此職業遂由「全職工作」（Vollzeitbeschäftigung）轉變為「兼職的工作」（Teilzeitbeschäftigung）（Colberg-Schrader, 1985），即兩人或多人從事一份全職工作，且須兼任行政工作與打掃清潔工作，工時縮短，工作量變大且繁，但每人獲得的薪資持續地縮水。前述緊縮措施及其負面影響，使得北威邦自1981年年中至1982年秋，爆發一連串由幼教師、家長以及工會所發起的抗議遊行活動（Dymel, 1982; Horn, 1981）。為平息來自幼教界與家長的抗議與不滿，北威邦政府於1982年12月21日通過《修正後的幼稚園法》（das Gesetz zur Änderung des Kindergartengesetzes），其中依家庭經濟收入高低，製成收費等級表，按表之等級收取不同額度的學費，乃一創舉，減輕許多弱勢家庭兒童的就學經濟障礙。但有關部分工時工作幼教教師的問題情形，仍未獲得解決。

有關幼教教師師資培育的部分，僅有1982年「各邦文化部長聯席常設會議」通過的《幼教教師培育與考試的架構協議》（Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen）。其與1967年簽訂之「架構協議」不同處，僅在於將欲進入幼教教師培育的門檻提高而已，即除了中等教育學歷資格的要求外，將原本僅要求1年的「職前實習」¹³（Vorpraktikum）提高為至少2年完整且已結業的職業訓練（Derschau, 1987）。但該協議開放各邦對中等教育學歷資格以及關於職前訓練規定的門檻限制，允許各邦各自表述，使得該協議形同具文，失去其原本的實質意義。各邦對中等學歷的認定各自有其不同的標準，如，有些邦採高標，認定「實科中學」（Realschule）畢業方具有中等學歷資格；但另有些邦則採低標，認為「主幹學校」（Hauptschule）畢業即具該資格¹⁴（Metzinger, 1993）。另外，在已達成協議的職業訓練規定外，又允許例外條款，如，合於各邦法律規定之適宜的職業

¹³ 「職前實習」為正式職業訓練前的必備條件。

¹⁴ 德國國小畢業生依導師對其成績高低的評估，將被建議至不同學校就讀；成績最差者到「主幹學校」就讀，成績中等者則到「實科中學」就讀（羅秀青，2009）。因進入中等教育階段不同學校就讀之學生已有素質之差異，故產生此處高低標之概念，特此說明。

經驗即可，或在職業學校結業並於在學期間做過相關的實習即可（Metzinger, 1993）。基此，1982年的《架構協議》非認定為達成各邦實質一致標準的共識，而為各邦政治妥協的產物。

柒、變革期（1990—2008年）

美、蘇兩大陣營在歐洲於1970年代末的緊張關係，因著1980年代末的柏林圍牆倒塌以及東歐以蘇聯為主的共產陣營的解體而告終結。同時，因冷戰而分裂的東、西德，因此國際政治變革，終於又再度統一為一個德國。統一後的德國經濟情況，依舊低靡。幼兒社會化的條件持續改變，如，獨生子女的數目持續增加，1991年已達所有幼兒總數的31.3%（Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 1996）；有6歲以下幼兒的職業婦女人數亦有增無減，由1972年的33.9%上升到1995年的46.8%（Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 1997）；家庭的形式趨於多元化，如，單親家庭與雙薪家庭等；幼兒出生率持續下降，由1960年每名年齡在15至44歲婦女可生2.37個嬰兒，降至1995年的1.34個（Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 1997）。在此情形下，獨生子女在無兄弟姐妹的環境中生長，無機會在家中接觸到與同齡或異齡的兒童，若其家庭又為單親或雙薪家庭，則其無法在家中得到合宜的學習環境，以進行社會化。因此，幼稚園等學齡前教育機構便成為兒童除了家庭外最重要的社會化場域。此乃為德國年滿3歲兒童，具有就讀幼稚園法律請求權產生之背景。

該請求權產生的動機乃為保障未出生嬰兒之生命，使懷孕婦女因著該請求權，在孩子出生後即有法律保障的托育服務，使母親可外出工作賺取生活費，促使其降低墮胎意願（Süddeutsche Zeitung, 1995）。該請求權明文規定於聯邦層級的《兒童暨青少年扶助法》（Kinder-und Jugendhilfegesetz, KJHG）第24條中。該聯邦法在北威邦的執行法規為《兒童日間托育機構法》（以下簡稱《日托法》）（Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder, GTK）。為確保該請求權之實施，再次出現自1970年代教改結束後便消失的學齡前托教機構的擴張與增建，但此增建措施卻斷傷學齡前教育機構的教學品質。原來在北威邦境內，「公益聯合會」所屬成員經營的兒童日間托育機構占該邦全部兒童日間托育機構經營者的70.88%（Ministerium für Generationen, Familien, Frauen und

Integration des Landes Nordrhein-Westfalen, 2007），而該類機構又因前已闡述之「補充原則」（請參閱「制度化醞釀時期」部分），可獲得國家或地方政府的財務補助。但該原則演變至今，卻導致該類機構對公部門財務資助的依賴性，¹⁵在經濟緊縮或國家財政吃緊時，特別容易遭受補助刪減的命運，導致該類機構的教育品質每況愈下，使得前述1981年因縮減幼稚園財政與裁減人事而導致惡質教學品質與幼教師惡劣之工作條件的噩夢再現。

由於兩德統一，2000年1月28日「各邦文化部長聯席常設會議」通過新的規範學齡前幼教師資培育制度的《架構協議》，並開宗明義地指出：

師資培育的目標在於，讓完成師資培育訓練的幼教師，能在所有社會教育機構中，承擔教育、陶冶與照顧的任務，並且能以獨立自主與自我負責的態度從事其職。（Ebert, 2003: 336）

新《架構協議》在師資培育的教育內容方面，與1982年的協議大體相同，但學校教育不再以「教學學科」（Unterrichtsfächer），而以「學習領域」（Lernbereiche）為劃分。如此一來，學員將不再因學科的侷限而僅作直線式的思考，而依比單一「教學學科」更為廣泛的「學習領域」，做統整式或跨學科領域的思考（Ebert, 2003）。該協議亦有受人詬病處，如，學分數過高且選修課過少，使得學員毫無機會在學校教育部分，發展前述《架構協議》中所闡明之獨立自主性；此外尚有實習教育部分的弊病，如，不是培育機構老師缺乏實際職場經驗，無法給予實習教師所需之職場經驗，就是實習場所人員短缺，無法提供帶領實習教師的訓練員，造成實習教育部分的實施，無訓練員帶領下進行，失去實習教育的意義（Balluseck, Metzner, & Schmitt-Wenkebach, 2003: 319）。2002年11月7日「各邦文化部長聯席常設會議」通過「專科學校架構協議」，在師資培育的教育內容方面，並無任何改變。

2000年的「PISA震撼」（羅秀青，2009），促使北威邦境內，學齡前教育機構經營者代表與主管機關於2003年簽訂《教育協定》（Bildungsvereinbarung）。其中，幼稚園須與國小合作，以協助幼稚園畢業生

¹⁵ 依《日托法》第12條規定，邦及縣市鄉鎮原則上須補助其轄區內已被認可的公益兒童日間托育機構經營者，在建築設備等硬體方面75%至90%的財務支出；《日托法》第16條規定，邦及縣市鄉鎮對前述機構經營者，在維持其經營的日常開銷支出，如人事與租金等，須補助其總支出的80%至96%的費用。

能順利從非正式教育體系過渡到國小正式教育體系；但該項合作的困難在於，兩機構師資學歷程度差異頗大：幼教體系教師多為僅具中等專科學校學歷之教師，而國小教師則大部分具有碩士學歷，因此，造成兩機構教師溝通的困難（Lo, 2009）。然而，因《波隆那宣言》（Bologna declaration）之影響，大學及「科技大學」（Fachhochschule）紛紛成立幼兒教育學士學程的相關科系。藉此，學齡前幼教師資可望獲得提升，將使幼稚園機構與國小的合作出現改善的契機。北威邦學齡前教育機構的最新發展為：2007年五月22日，北威邦通過新的《幼兒教育法》（Kinderbildungsgesetz, Kibiz）並於2008年八月1日生效實施，取代之前的《日托法》。藉此，一方面統整有關學齡前托育機構的相關法規，以求因應社會變遷所產生之新的需求；另一方面擴增3歲以下兒童之托育服務。但此次學齡前機構在量方面的擴增行動，仍以政府財政緊縮政策強力執行之，再一次重創其教育品質，亦使得幼教教師的工作條件更形惡劣，導致2008年由政黨、幼教經營者、工會、幼教教師與家長繼1981年以來，再次上街抗議遊行，為學齡前幼兒爭取高品質的幼兒教育以及幼教教師合理的工作條件（enspd.de, 2007; gruene-nrw.de, 2007; Karlheinzhalseloh.de, 2007; Kölner Stadt-Anzeiger, 2007; Schnabel, 2007; Westdeutsche Allgemeine Zeitung, 2007）。

捌、德國幼教教師師資培育現行制度

德國幼教師資培育現行制度乃源於前述聯邦層級於2002年所決議之《專科學校架構協議》。其中就讀「社會部門專科學校」（Fachschule für Sozialwesen）的先決條件，計有以下兩點（Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2009）：

第一，須具有中等學歷資格，或具有可資證明為與其相等之學歷資格。

第二，具備任一個相關職業之完整職業訓練，或依各邦有關職業訓練期限之規定，或有與其所述規定相等之工作資歷者，方得申請就讀。

換言之，聯邦層級對整個幼教教師的師資培育期限規定，原則上為5年：包括2年相關職業之完整「預備訓練」資歷（如幼兒保育員的職業訓練）、2年幼教教師師資培育的學校教育以及1年的職場實習教育。以下將以北威邦為例，進一步闡述聯邦層級對幼教教師師資培育的規定，在該邦層級於執行時之具

體規定內容。北威邦境內，大部分的合格幼教師¹⁶皆來自於「社會部門專科學校」（Fachschule für Sozialwesen）或「社會教育專科學校」（Fachschule für Sozialpädagogik）的培育。就讀該類專科學校者，首先必須滿足其有關學歷與工作資歷的相關條件規定（規定於《有關職業學校學程的培育與考試規定》第5條、27條以及28條中）。其中關於學歷部分的規定為：就讀者必須具備「中等教育第一階段的資格」（Fachoberschulreife）。¹⁷而有關工作資歷的規定，計有以下各點：

第一，依聯邦法律或各邦法律關於《職業教育法》（Berufsbildungsgesetz）與《手工業訓練規定》（Handwerksordnung），在完成所修習學校課程部分後，繼之完成任一相關職業完整之職業訓練。

第二，在職業訓練期間，履行至職業學校上課的義務並考試及格與畢業者。

第三，在職業訓練期間或在專科學校培育期間，從事該項職業的工作至少1年。

第四，可證明從事相關職業的工作至少5年。

第五，若大學生正處於職業訓練期間，且其所修課程內容與所參與的技職學程能銜接，則其亦可參與幼教師培育學程。

綜觀北威邦就讀「社會部門專科學校」或「社會教育專科學校」的先決條件是：具備「中等教育第一階段的資格」、幼教師培育前的任一個完整職業訓練，其乃為幼教師培育學程的「預備訓練」，或是5年的相關職業工作經驗，另加上「操行證明書」（Führungszeugnis）。¹⁸該邦整個幼教師的師資培育包括2年的學校教育以及之後1年的職場實習，並通過專科學校考試作為其學校教育結果之檢驗，以及最後檢驗其學校教育與職場實習結果的國家考試，

¹⁶ 北威邦有關幼教師於相關專科學校之培育學程與考試規定等，規定於「社會部門專科學校」或「社會教育專科學校」有關《有關職業學校學程的培育與考試規定》中（Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs）（Ausbildungs-und Prüfungsordnung Berufskolleg, 2009）。

¹⁷ 依德文原意，應譯成「專門高級學校成熟」，但此譯文將形容詞置於末尾，導致該譯文無法成為一中文名詞，故作者將其譯為可瞭解的「中等教育第1階段的資格」，特此說明。該項資格，依學生成績不同的表現，代表兩種意義：一為表示已完成十年級的中等教育第一階段的學程，該類學生可開始其技職教育生涯；另一為該類學生不僅完成十年級的學程，且成績卓越得升級至十一年級，具備就讀「中等教育第二階段的資格」。

¹⁸ 規定於《有關職業學校學程的培育與考試規定》附件E第28條中（Ausbildungs-und Prüfungsordnung Berufskolleg, 2009）。

通過該項考試將獲得「國家認可之合格幼教師資格」（staatliche anerkannte Erzieherin）。另，若合格幼教師願繼續升學，取得較高學歷，則可至科技大學（Fachhochschule）按照相關規定修習課程，並取得學士或碩士學位。合格幼教師依此學士或碩士學歷資格，將可轉至青少年福利局擔任主管等較高階工作，其就業場域的選擇將更形多元。

玖、結論

綜觀德國幼教師師資培育的發展，在「萌芽期」（1800—1899年）時，對欲接受幼稚園教師培育者無篩選機制，只要求其為教徒即可；其培育機構大多由私人因傳教需求而設立，故其培育內容亦多屬宗教內容，較少關於兒童發展或教育理論的培育內容；其教學法為強記式與背誦式，嚴格說來，並無現代所說的教學法。但福祿貝爾的師資培育已具現代師資培育雛型，重視兒童發展與家庭教育諮商的部分但未制度化。又，當時的學齡前機構以托育為主，故幼稚園師資的宗教式培育內容尚可應付實務需求。到了「制度化醞釀時期」（1900—1932年），對於欲就讀幼稚園師資培育學程者，已有一套制度化的篩選機制，如，必須具備一定的學歷程度；對於培育內容、考試與合格證照等亦已有所規定；以師培機構的結構來看，大部分屬於「公益社會福利聯盟」的成員，其擁有教育（經營）自主權。在「威瑪共和時期」，政府為求推展其學齡前托育政策，乃與其成員以「補充原則」相互合作形成「夥伴關係」，即，政府給予財政資助，其成員負責執行政府政策，藉此，政策的順利執行得以確保，但卻埋下日後幼教教學品質惡化的根源。此時期亦確定幼稚園教育歸屬於社會部門管轄，雖符合當時社會對該機構的托育需求，但卻成為日後欲提升學齡前幼教機構教育品質的障礙。

第二次世界大戰後的「重建與制度化時期」（1945—1968年），幼教師資培育制度與幼稚園制度之重建，乃沿用「威瑪共和時期」的模式；戰後的教育現場為教具匱乏、師資短缺、兒童組別規模過大、活動空間相形下顯得狹窄，以及教師薪資微薄。勞動市場因戰爭因素缺乏男性勞動力，婦女紛紛投入就業市場，托育需求極大。但政府因職業婦女角色為社會接受度低，對其托育需求遂採不作為態度。針對師資短缺問題，則採行短期師訓以及承認幼保員為合格幼稚園師資等操短線措施，暫時應付之。1960年代沸沸揚揚的教育改革風

潮中，對幼教師培育制度的改革結果乏善可陳，僅於1967年達成各邦在欲修習幼教師資培育者的篩選條件方面，做了妥協式的統一規定。究其原因如下：第一，「公益社會福利聯盟」成員所經營的培育機構不斷強烈聲張其經營者自主權；第二，教育乃是各邦權限，聯邦不得越權涉入。

然而，「教育改革期」間（1969—1978年），因社會對職業婦女角色的接受度較大，且就業市場亦須女性勞動力的投入，故對因此產生之托育需求，政府被迫開始有所回應，結果是大肆地增建或新建幼稚園。另，又因在智力的學術研究有所新發現，使得幼稚園功能除托育外增加了教育的功能，在教改後期甚至在幼教教學理念方面取得共識：各界普遍認為，情境教學法乃為幼教教學之基礎。但此項共識可惜未及於幼教師資培育機構，導致培育內容與職場需求的脫節情形。對於幼教師短缺問題，政府採取增建幼教師培育機構的長期措施，但有關其培育內容，因經營者教育自主原則，外界不得涉入，故依舊未曾有所更動。

「停滯期」（1979—1989年）中，「各邦文化部長聯席常設會議」所簽訂的《幼教教師培育與考試的架構協議》，僅在各邦間，統一提高進入幼教師培育的門檻而已，但因對此門檻另訂例外款，造成此協議徒具形式而無實質成效。此外，此時因教改結束以及經濟蕭條，造成大批幼教師之失業潮，基於此種生存的危機，幼教師這門職業遂由「全職工作」轉變為「兼職的工作」，即兩人或多人從事一份全職工作，且須兼任行政工作與打掃清潔工作，工時縮短，工作量變大且繁，但每人獲得的薪資卻被縮減。此種發展導致幼教師職業漸失去對年輕人的吸引力。「變革期」（1990—2008年）間，在政府財政拮据的情形下，為確保3歲幼兒幼稚園位子法律請求權的實施，意即確保幼兒名額之增加，只好犧牲幼教品質來保障幼兒名額在數量上的供應無缺，造成幼教師工作條件的惡質化。在幼教師師資培育品質提升方面，科技大學或一般大學紛紛設立幼兒教育學士學程，可供合格幼教師攻讀更高學位，對未來幼小合作產生正向發展的影響。

以上對德國幼教師資培育制度歷史沿革之分析與討論後，本文歸納出以下發現：

第一，該制度在學齡前師資培育學程方面具有「連貫性」，且在相關職業上具有「升遷性」：欲參加幼教師資培育者，須具備任一相關完整的職業訓練，如合格保育員職業訓練，其被視為幼教師師資培育的「預備訓練」。基此，一方面使得欲參加幼教師資培育者，對該幼教師職場情形，因有相關職業

的訓練經歷，而具有一定程度認識；另一方面亦使得保育員等相關職業，因接受該培育訓練，在培育學程方面具有「連貫性」，而在職業上具有升遷機會。

第二，該制度重視職場實務經驗的培育：該制度雖遭質疑培育內容僅1年職場實習，初任合格幼教師將無法應付實務職場挑戰。深究其培育制度可知，其在培育門檻篩選機制中即規定：須具備至少2年相關任一職業之完整職業訓練，或5年相關工作經驗等「幼教師職業的預備訓練」資格；再加上幼教師培育的1年職場實習，則德國幼教教師資培育制度總計有3年的職場經歷，方可取得其後合格幼教師資格。如此觀之，該制度重視職場實務經驗的程度，不可謂不高。

第三，合格幼教師就業場域多元化，使得該職業極具市場競爭力：合格幼教教師就業場域不侷限於幼稚園，其亦可在青少年教養院工作。幼教教師若再進修並取得學士或碩士學位等較高學歷亦可轉入社福單位的主管階層任職，使得幼教教師職業不但具有升遷性亦具有競爭力。

第四，德國幼教師資培育制度各邦規定不同，學生若跨邦就讀，有師資培育學程銜接困難的問題：基於「聯邦主義」（Föderalismus），教育事務乃屬各邦管轄權，外界不得介入干涉，故各邦有關幼教教師師資培育制度各異。在此情形下，學生若在幼教師培育期間因搬家而跨邦轉換培育機構，將造成學分承認或學程銜接困難。

第五，德國幼教師師資培育內容與職場實務要求存在落差：德國幼教師培育機構大部分具有教育（經營）自主權，外界不得干涉；再加上其幼教師培育的教育內容仍偏重理論，而「職場實習」中的幼稚園合格教師因工作條件日漸惡質化，將無法對實習幼教師耐心教導，故由此培育出的合格初任幼稚園教師，恐無法勝任幼稚園職場的教學實務要求。

參考文獻

- 羅秀青（2009）。2000 年以降德國學齡前與初等教育制度改革源起與措施——以「北萊茵河—威西發冷邦」為例。《教育資料集刊》，41，207-232。
- Andriessens, E. (1953). Praktische Vorschläge zur Kindergärtnerinnenausbildung. *DPWV-Nachrichten*, 2, 5-6.
- Anonymous (1975). Erwerbstätigkeit von Müttern mit jüngeren Kindern. *Wirtschaft und Statistik*, 7, 459-464.
- Arbeitsgruppe Vorschulerziehung (1973). *Anregungen I. Zur pädagogischer Arbeit im Kindergarten*. München: Juventa.
- Arbeitsgruppe Vorschulerziehung (1974). *Vorschulische Erziehung in Bundesrepublik*. Eine Bestandsaufnahme zur Curriculumentwicklung. München: Juventa.
- Arbeitsgruppe Vorschulerziehung (1976). *Anregungen III. Didaktische Einheiten im Kindergarten*. München: Juventa.
- Arbeitsgruppe Vorschulerziehung und Erzieherinnen aus Modellkindergärten der Länder Rheinland-Pfalz und Hessen (1980/81). *Curriculum Soziales Lernen. 10 Bände*. München: Kösel.
- Ausbildungs-und Berufskolleg (2009). *Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs*. Retrieved March 5, 2010, from <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/APOen/APOBK.pdf>
- Balluseck, H. v., Metzner, H., & Schmitt-Wenkebach, B. (2003). Ausbildung von Erzieherinnen und Erzieher in der Fachhochschule. In Wassilios E. Fthenakis (Ed.), *Elementarpädagogik nach PISA: Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (pp.317-330). Freiburg/Basel/Wien: Herder Verlag.
- Bethusy-Huc, v. G. (1987). *Familienpolitik*. Tübingen: Author.
- Bloom, B. (1964). *Stability and change in human characteristics*. NY: Wiley.
- Briel, R. (1985). Gesellschaftliche und politische Bestimmungsprozesse im Elementarbereich. In L. Dieter (Ed.), *Enzyklopädie die Erziehungswissenschaft. Band 6: Erziehung in früher Kindheit* (pp. 114-137). Stuttgart: Klett-Cotta.

- Bundes-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1973). *Bildungsgesamtplan. 1. Aufl.* Stuttgart: Ernst Klett.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Ed.)(1970). *Bildungsbericht' 70.* Bonn: Author.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1996). *Familien und Familienpolitik im geeinten Deutschland—Zukunft des Humanvermögens.* Fünfter Familienbericht. Stellungnahme der Bundesregierung zum Bericht der Sachverständigenkommission für den Fünften Familienbericht. Bonn: Author.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1997). *Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik.* Bonn: Author.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1976). *Fünfjährige in Kindergärten, Vorklassen und Eingangsstufen.* Stuttgart: Author.
- Colberg-Schrader, H. (1985). Berufsverständnis und Erzieherarbeit. In L. Dieter (Ed.), *Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft. Band 6: Erziehung in früher Kindheit* (pp. 153-168). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Colberg-Schrader, H., & Derschau, D. v. (1991). Sozialisationsfeld Kindergarten. In H. Klaus & U. Dieter (Eds.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (pp. 335-353) 4., völlig neubearb. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.
- Corell, W. (1967). 4jährige lernen lesen. In E. Schwartz (Ed.), *Neue Beiträge zum Erstleseunterricht.* (pp.19-30) *Die Grundschule, Beiheft 1 zu Westermanns Pädagogischen Beiträgen.* Braunschweig: Westermann.
- Dammann, E., & Prüser, H. (1987). Namen und Formen in der Geschichte des Kindergartens. In G. Erning, K. Neumann, & J. Reyer (Ed.), *Geschichte des Kindergartens: Institutionelle Aspekte, Systematische Perspektiven, Entwicklungsverläufe.* (pp. 18-28). Band II. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Derschau, D. v., & Scherpner, M. (1978). Erzieher. Band. 2. *Blätter zur Berufskunde*, 3. Aufl. Bielefeld: Bundesansalt für Arbeit.
- Derschau, D. v. (1976). *Die Ausbildung der Erzieher für Kindergarten, Heimerziehung und Jugendarbeit an den Fachschulen, Fachakademien für Sozialpädagogik: Entwicklung, Bestandsaufnahme, Reformvorschläge.* Dissertation. Gersthofen: Universität Marburg.
- Derschau, D. v. (1987). Personal: Entwicklung der Ausbildung und der

- Personalstruktur im Kindergarten. In G. Erning, K. Neumann, & J. Reyer (Eds.), *Geschichte des Kindergartens: Entstehung und Entwicklung der Kleinkinderziehung in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart* (pp. 67-81). Band I. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen*. Bonn: Author.
- Deutscher Bundestag (1971). *Vorschulische Erziehung—Probleme und Initiativen. Wissenschaftliche Dienste, Materialien, Nr. 27*. Bonn: Author.
- Dittrich, G., Miedaner, L., & Schneider, K. (Eds.)(1982, June). *Auswirkungen des Sozialabbaus im Kindergarten und Kindertagesstättenbereich*. Paper presented at Dokumentation einer Arbeitstagung im Deutschen Jugendinstitut, München.
- Domscheit, S., & Kühn, M. (1984). *Die Kindergartenreform: Eine Fallstudie beundesdeutscher Sozialpolitik*. Frankfurt / NY: Campus Verlag. (Forschungsberichte des Instituts für Bevölkerungsforschung und Sozialpolitik, ISB, Universität Bielefeld, Band 7)
- Dymel, R. (1982, July 29). Wir wollen nicht in den Sparstrumpf: In den Städten des Ruhrgebiets wehren sich die Eltern gegen ein Kindergartengesetz. *Deutsche Verkehrszeitung*.
- Ebert, S. (2003). Zur Reform der Erzieher/innen-ausbildung. In E. F. Wassilios (Ed.), *Elementarpädagogik nach PISA: Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (pp. 332-351). Freiburg/Basel/Wien: Herder Verlag.
- en-spd.de (2007, September 4). *Demonstration in Düsseldorf gegen "KiBiz"*. Retrieved November 23, 2009, from <http://www.en-spd.de/index.php?nr=7736&menu=1>
- Erning, G. (1976). *Quelle zur Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung. Von den ersten Bewahranstalten bis zur vorschulischen Erziehung der Gegenwart*. Saarbrücken: Kastellaun.
- Erning, G. (1987). Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung von den Anfängen bis zum Kaiserreich. In G. Erning, K. Neumann, & J. Reyer (Eds.), *Geschichte des Kindergartens: Entstehung und Entwicklung der Kleinkinderziehung in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart* (pp.

- 13-41). Band I. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Fischer, H. (1974). Ausbildungsreform——überfällig. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 82, 215-225.
- Fliedner, A. (1967). Der Streit um die Vorschulerziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 13, 515-538.
- gruene-nrw.de (2007, September 25). *Kinder brauchen mehr——Weg mit KiBiz!* Retrieved November 23, 2009, from <http://www.gruene-nrw.de/themen/gesellschaft/kinder-jugend-und-familie/kibiz-spezial/hintergruende.html>
- Hammerschmidt, P. (2006). Zur Herkunft und Bedeutung der Bezeichnung (staatlich anerkannter) Spitzenverband der freien Wohlfahrtspflege. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 4 (2) 132-150.
- Hanse, o. V. (1929). Die Ausbildung der beruflichen Kräfte. In J. Gehring (Ed.), *Die evangelische Kinderpflege* (pp. 259-273). Langensalza : Author.
- Heiland, H. (1987). Erziehungskonzepte der Klassiker der Frühpädagogik. In G. Erning, K. Neumann, & J. Reyer (Eds.), *Geschichte des Kindergartens: Institutionelle Aspekte, Systematische Perspektiven, Entwicklungsverläufe* (pp. 148-184). Band II. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Hoffmann (1967). Der Anspruch des Kleinkindes auf Bildung. Antwort an H. –R. Lückert. *Die Grundschule, Beiheft zu Westermanns Pädagogischen Beiträgen*, 2, 17-32.
- Hoffmann, E. (1971). *Vorschulerziehung in Deutschland*. Historische Entwicklung im Abriß. Witten: Author.
- Horn, U. (1981, October 27). Eltern protestieren: Nicht bei den Kindern sparen: Die Kindergärten nicht am Nachmittag schließen. *Westdeutsche Allgemeine (Die Zeitung des Ruhrgebiets)*.
- Hoschka, A., Hössel, A., & Raab, E. (1978). Die wissenschaftliche Begleitung eines überregionalen Modellversuchs. In C. W. Müller (Ed.), *Begleitforschung in der Sozialpädagogik* (pp. 89-114). Weinheim: Beltz.
- Jugendwohlfahrtsgesetz*: Kommentar mit systematisch gegliederten Erläuterungen, den einschlägigen Nebengesetzen und ergänzenden Bestimmungen. Köln: Dt. Gemeindeverlag.
- Karlheinzhalsseloh.de (2007). *Demonstration gegen KiBiz*. Retrieved November

- 23, 2009, from <http://www.karlheinzhaseloh.de/index.php?nr=8043&menu=1>
- Kessels, J. (1973). *Materialien zum Kindergartengesetz Nordrhein-Westfalen*. Essen: Author.
- Kiene, M. (1963). Zur Kindergärtnerinnenund-und Jugendleiterinnenausbildung. *Jugendwohl*, 9, 311-317.
- Kietze, G. (1966). Zur Sozialpädagogen-Ausbildung. *Usere Jugend*, 1, 22-26.
- Koblank, E. (1961). *Die Situaton der sozialen Berufe in der sozialen Reform*. Köln: Author.
- Kölner Stadt-Anzeiger* (2007, September 12). ver.di ruft zu Demo gegen KiBiz auf. Retrieved November 23, 2009, from <http://www.ksta.de/html/artikel/1189548076402.shtml>
- König, M. (1965). Aufseherregende Pläne. Vier Vorschläge für eine Erzieherausbildung. *Sozialpädagogik*, 1, 28-32.
- Konrad, F. -M. (2004). *Der Kindergarten: Seine Geschichte von den Anfängen bis in die Gegenwart*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Krappmann, L. (1983). Förderung von Kindern in Kindergärten. Auswertungsbericht zum Erprobungsprogramm im Elementarbereich. In L. Krappmann & J. Wagner (Eds.), *Erprobungsprogramm im Elementarberich* (pp. 11-230). Bonn: Bund-Länder-Kommission.
- Krappmann, L. (1985). Das Erprobungsprogramm und seine Folge. In J. Zimmer (Ed.), *Erziehung in früher Kindheit* (pp. 39-54). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kraul, M. (1991). Höhere Mädchenschulen Christa Berg (Ed.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Band IV:1870-1918*, (pp. 279-303). München: C.H. Beck.
- Krug, M., & Pelzer, S. (1978). Prozeßevaluation in der praxisnahen Curriculumentwicklung für den Kindergarten. In C. W. Müller (Ed.), *Begleitforschung in der Sozialpädagogik* (pp. 65-84). Weinheim: Beltz.
- Landesregierung Nordrhein-Westfalen (1970). *Nordrhein-Westfalen Programm (NWP) 1975*. Düsseldorf: Author.
- Landtag Nordrhein-Westfalen (1971). *Beratungsmaterialien und*

- Fundstellenverzeichnis zum 2. Gesetz zur Ausführung des Gesetzes für Jugendwohlfahrt, Band II.* Düsseldorf: Author.
- Levy, R. (1977). *Der Lebenslauf als Statusbiographie: Die weibliche Normalbiographie in makrosoziologischer Perspektive.* Stuttgart: Author.
- Lipski, J. (1981). Aspekte der qualitativen Entwicklung im Elementarbereich. In Dietrich v. D. (Ed.), *Entwicklung im Elementarbereich—Fragen und Probleme der qualitativen, quantitativen und rechtlichen Situation* (pp. 20-43). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Lo, H. C. (2008). *Das Kindergartenwesen im internationalen Vergleich: An den Beispielen Taipeh (Taiwan) und Nordrhein-Westfalen (Deutschland).* Unpublishing doctoral dissertation, Universität Bielefeld, Bielefeld.
- Lückert, H. -R. (1967). Begabungsforschung und basale Bildungsförderung. *Die Grundschule, Beiheft 2 zu Westermanns Pädagogischen Beiträgen*, 2, 3-16.
- Meier, E. (1953). Gemeinsame Grundausbildung für Erzieher, Fürsorger und Jugendpfleger. *Unsere Jugend*, 2, 84-85.
- Metzinger, A. (1993). *Zur Geschichte der Erzieherausbildung: Quelle—Konzeptionen—Impulse—Innovation.* Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Lang.
- Miedaner, L., & Schneider, K. (1985). Zwischen Bildungsanspruch und Sozialabbau – Das Beispiel der Kindergartenpolitik. In T. Olk & H.- U. Otto (Eds.), *Der Wohlfahrtsstaat in der Wende: Umrisse einer zukünftigen Sozialarbeit* (pp. 28-42). Weinheim/M[nchen: Juventa.
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (Ed.)(1972). Kindergarten Gesetz Nordrhein-Westfalen vom 21,12,1971. *Welt des Kindes*, 1, 26-31.
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales NRWa (Ed.)(1979). *Dritter Jugendbericht: Jugend in NRW.* Düsseldorf: Author.
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales NRWb (Ed.)(1979). Modellversuch Nordrhein-Westfalen 1970-1975. In H. Eßer & H. B. Kaufmann (Eds.), *Innovation im Elementarbereich: Modellversuche*,

- Erprobungsprogramme und was dann?* (pp. 67-96). Düsseldorf: Author.
- Ministerium für Generationen, Familien, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (2007). *Zahlen, Daten und Fakten über Tageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen*. Retrieved January 21, 2008, from <http://www.mgffi.nrw.de/pdf/kinder-jugend/tageseinrichtungen-tabelle1.pdf>
- Müller, M. (1965). Nur klein blinder Eifer: Die Reformvorschläge zur Erzieherausbildung aus der Sicht evangelischer Jugendhilfe. *Sozialpädagogik*, 1, 2-6.
- Münch, U. (1990). *Familienpolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Maßnahmen, Defizite, Organisation familienpolitischer Staatstätigkeit*. Freiburg im Breisgau: Author.
- Neumann, V. (1992). *Freiheitsgefährdung im kooperativen Sozialstaat: Rechtsgrundlagen und Rechtsform der Finanzierung der freien Wohlfahrtspflege*. Köln/Berlin/Bonn/München: Heymann.
- Pfaffenberger, H. (1959). Aktuelle Probleme der sozialen Ausbildung. *Sozialpädagogik*, 2. H., 49-56.
- Pfaffenberger, H. (1966). Sozialpädagogische und soziale Arbeit——Zur Evolution eines Arbeitsfeldes und zur Reform der Ausbildung. *deutsche Jugend*, 3, 132-138.
- Pfaffenberger H. (1972). Ausbildung für Vorschulerziehung. Sozialpädagogisch——Schulpädagogisch? Zur Analyse und Innovation der bestehenden Ausbildungssysteme. In E. Schmalohr & K. Schüttler-Janikulla (Eds.), *Bildungsförderung im Vorschulalter——Zur Reform der Vorschulerziehung Band 1* (pp. 74-85). Oberursel: Author.
- Projektgruppe Erprobungsprogramm (1979). *Das Erprobungsprogramm im Elementarbereich. 3 Bände*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Reyer, J. (1987). Entwicklung der Trägerstruktur in der öffentlichen Kleinkindererziehung. In G. Erning, K. Neumann, & J. Reyer (Eds.), *Geschichte des Kindergartens: Institutionelle Aspekte, Systematische*

- Perspektive, Entwicklungsverläufe Band II* (pp. 40-66). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Roth, H. (1969). *Begabung und Lernen: Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen*. Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates. *Band 4*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Schmalohr, E. (1971). *Den Kindern eine Chance. Aufgaben der Vorschulerziehung*. München: Author.
- Schnabel, S. (2007). *Demo gegen das geplante NRW-Kindergartengesetz: "Kibiz ist Mumpitz"*. Retrieved November 23, 2009, from <http://www.wdr.de/themen/panorama/gesellschaft/familie/kinder/kindergarten/070505.jhtml>
- Schraube, H., & Zenke, K. G. (2000). *Wörterbuch Pädagogik*. 4., grundlegend überarbeitete. Und erweiterte Aufl. München: Deutsches Taschenbuch – Verlag.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2009, October 9). *Rahmenvereinbarung über Fachschulen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i.d.F. 09.10.2009. Retrieved March 11, 2010, from http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07_RV-Fachschulen.pdf
- Sozialgesetzbuch Aches Buch: Kinder—und Jugendhilfe* (2009). Retrieved March 5, 2010, from <http://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/1.html>
- Stahl, M. (1961). Versuch einer Neuordnung außerschulischer Erzieherberufe. In L. Besser (Ed.). *Beiträge zur Sozialpädagogik—Wege zu modernen Formen*. (pp. 99-107). Heidelberg: Author.
- Süddeutsche Zeitung* (1995, February 11/12). Für Straßen ist Geld da, für Kindergärten nicht.
- Thorun, W. (1965). Neuordnung der sozialpädagogischen Arbeit und die Notwendigkeit einer Neuordnung der Ausbildung. *Unsere Jugend*, 4, 152-158.
- Thorun, W. (1962). Neue Wege der Ausbildung von Erziehern in Hamburg. *Unsere Jugend*, 3, 123-128.
- Westdeutsche Allgemeine Zeitung (2007, August 23). *Demonstration in Düsseldorf gegen "Kibiz"*. Retrieved November 23, 2009, from <http://www.>

derwesten.de/nachrichten/staedte/dortmund/2007/8/23/news-834797/detail.html

Wiesner, R., Mörsberger, T., Oberloskamp, H., & Struck, J. (2000). *SGB VIII Kinder und Jugendhilfe*. 2. völlig überarbeitete Aufl. München: C. H. Beck'sche Verlag.

Wikipadia (2009). *Sputnik*. Retrieved October 19, 2009, from <http://de.wikipedia.org/wiki/Sputnik>

Zorell, E. (1954). Zur Ausbildung der Kindergärtnerin in der deutschen Bundesrepublik. In A. Niegl (Ed.), *Beiträge zur Kleinkinderziehung in Familie und Kindergarten* (pp.153-156). Hamburg: Author.