

Unverkäufliche Leseprobe aus:

**Wilma Aden-Grossmann**

**Vorschulerziehung**

*Historische Entwicklung und alternative Modelle*

Alle Rechte vorbehalten. Die Verwendung  
von Text und Bildern, auch auszugsweise,  
ist ohne schriftliche Zustimmung des  
Verlagsurheberrechtswidrig und strafbar.  
Dies gilt insbesondere für die Vervielfältigung,  
Übersetzung oder die Verwendung in  
elektronischen Systemen.

© Verlag Kiepenheuer & Witsch, Köln 2016

# Inhalt

<b>Vorwort</b> .. .. .	11
<b>Einleitung</b> .. .. .	13
<b>1. Zur Geschichte der gesellschaftlichen Kleinkinderziehung im 19. Jahrhundert</b> .. .. .	21
1.1. Kleinkinderschulen und Kleinkinderbewahranstalten ..	21
1.2. Der Kindergarten als Institution des deutschen Bürgertums	29
1.2.1. Die Pädagogik des Kindergartens .. .. .	30
1.2.2. Der Beitrag Fröbels zur Psychologie des Kindes .. .. .	30
1.2.3. Die Gründung der ersten Kindergärten .. .. .	37
1.2.4. Beschäftigungsmittel im Kindergarten .. .. .	38
1.3. Ansätze sozialistischer Kleinkinderziehung .. .. .	40
1.3.1. Die Einrichtung der Volkskindergärten .. .. .	42
1.4. Die Ausbildung der Kindergärtnerinnen .. .. .	45
<b>2. Der Kindergarten in der Weimarer Republik</b> .. .. .	49
2.1. Zur Stellung des Kindergartens .. .. .	49
2.2. Probleme des Kindergartens auf der Reichsschulkonferenz	51
2.3. Der Kindergarten als Aufgabe der Jugendhilfe .. .. .	55
<b>3. Der Kindergarten im Nationalsozialismus</b> .. .. .	58
3.1. Mädchenerziehung im Kindergarten .. .. .	63
3.2. Führer-Gefolgschaft .. .. .	64
3.3. Kindergarten und Familie .. .. .	68
3.4. Die »Gleichschaltung« der Kindergärten .. .. .	71
3.5. Die NSV-Kindergärten .. .. .	74
3.6. Die Ausbildung der Kindergärtnerin und Kinderpflegerin	75
3.7. Zusammenfassung .. .. .	77
<b>4. Zur Entwicklung des Kindergartens in der BRD bis 1970</b> ..	80
4.1. Die Wiederaufnahme der deutschen Kindergartentradition	83
4.2. Zur methodischen Arbeit im Kindergarten .. .. .	86

4.3.	Zur Problematik der Einschulung .. .. .	91
4.4.	Der Schulkindergarten .. .. .	93
4.5.	Der Kindergarten auf dem Weg zur Bildungseinrichtung	96
4.6.	Die Qualifikation der Erzieher .. .. .	99
4.7.	Die soziale Aufgabe des Kindergartens .. .. .	104
4.8.	Reform der Kindergartenpädagogik .. .. .	105
<b>5.</b>	<b>Exkurs: Zum Stand der Sozialisationsforschung .. .. .</b>	<b>107</b>
5.1.	Schichtspezifische Sozialisation .. .. .	112
5.2.	Entstehungsbedingungen der Leistungsmotivation .. .. .	116
5.3.	Sprache und soziale Schicht .. .. .	118
<b>6.</b>	<b>Neue Ansätze in der Kindergartenerziehung .. .. .</b>	<b>121</b>
6.1.	Zur Kritik am Kindergarten .. .. .	121
6.2.	Modellkindergärten in Nordrhein-Westfalen .. .. .	122
6.3.	Zum Beispiel: Soziales Lernen .. .. .	131
<b>7.</b>	<b>Zur Entwicklung der Vorschulerziehung .. .. .</b>	<b>134</b>
7.1.	Probleme der Curriculum-Entwicklung in der Eingangs- stufe .. .. .	134
7.2.	Frühlesen .. .. .	137
7.3.	Modellversuche: Früheinschulung .. .. .	140
7.3.1.	Vorschulversuch: Mannheim-Schönau .. .. .	141
7.3.2.	Die Eingangsstufe in Hessen .. .. .	147
7.3.3.	Zur Diskussion der Ziele und Curriculum-Materialien .. .. .	150
<b>8.</b>	<b>Alternative Modelle der Kleinkinderziehung .. .. .</b>	<b>156</b>
8.1.	Montessoris Konzeption einer Elementarerziehung .. .. .	156
8.1.1.	Maria Montessori .. .. .	156
8.1.2.	Die soziale Aufgabe der »casa dei bambini« .. .. .	157
8.1.3.	Die pädagogischen Methoden im Kinderhaus .. .. .	159
8.1.4.	Die Einrichtung des Kinderhauses und die Beschäftigungs- mittel .. .. .	161
8.1.5.	Die Lehrerin .. .. .	164
8.2.	Psychoanalyse und Kleinkinderziehung .. .. .	166
8.2.1.	Die Bedeutung der Sexualität in der infantilen Entwick- lung .. .. .	168
8.2.2.	Sexualerziehung .. .. .	171

8.2.3. Die Phasen der kindlichen Entwicklung .. .. .	175
8.3. Wera Schmidt: Kinderheim-Laboratorium .. .. .	181
8.4. Nelly Wolffheim .. .. .	187
8.4.1. Äußerungsformen der infantilen Sexualität im Kindergarten .. .. .	193
8.4.2. Kinderfreundschaften .. .. .	195
8.4.3. Das verhaltensgestörte Kind im Kindergarten .. .. .	197
8.4.4. Zur Bedeutung des Spiels .. .. .	198
8.4.5. Psychoanalyse und Kindergarten .. .. .	199
<b>9. Antiautoritäre, sozialistische Erziehung .. .. .</b>	<b>201</b>
9.1. Welche Folgerungen ergeben sich daraus für die politische Sozialisation? .. .. .	208
9.2. Eltern-Kinder-Gruppen .. .. .	210
9.3. Der pädagogische Alltag .. .. .	213
9.4. Zur Diskussion psychoanalytisch-orientierter Erziehungsmodelle .. .. .	214
<b>10. Aufgaben der Kleinkinderziehung .. .. .</b>	<b>216</b>
10.1. Vorschulische Erziehung als präventive Maßnahme devianten Verhaltens .. .. .	216
10.2. Zum Stellenwert von Spielen und Lernen in der curricularen Innovation .. .. .	219
10.3. Probleme einer gesellschaftlichen Kleinkinderziehung .. .. .	224
<b>Anmerkungen .. .. .</b>	<b>227</b>
<b>Modellversuche der Bundesländer im Elementarbereich und der Eingangsstufe des Primarbereiches .. .. .</b>	<b>241</b>
<b>Literaturverzeichnis .. .. .</b>	<b>245</b>
<b>Register .. .. .</b>	<b>263</b>

# Einleitung

Als die Bundesregierung den »Bildungsbericht '70«<sup>1</sup> und im gleichen Jahr die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates den »Strukturplan für das Bildungswesen«<sup>2</sup> vorlegten, wurde damit zum Ausdruck gebracht, daß die Reform des Bildungswesens einen Schwerpunkt im Regierungsprogramm der sozial-liberalen Koalition darstellt. Von weitreichender Bedeutung für den Fortgang der eingeleiteten Reformen ist der Bildungsgesamtplan<sup>3</sup> von 1973, der als erster gemeinsamer Rahmenplan der Länder und des Bundes die Grundsätze angibt, nach denen die organisatorischen und inhaltlichen Reformen vorgenommen werden sollen. Die allgemeinen Ursachen für Reformen liegen in den unzureichenden Leistungen unseres Bildungssystems, das weder quantitativ noch qualitativ die größer werdenden Ansprüche hinsichtlich der Erziehung und Ausbildung erfüllen kann. Das Fehlen einer langfristigen Bildungsplanung in den Jahren der konservativen Regierungen machte sich erstmalig spürbar bemerkbar, als mit dem Bau der »Mauer« der Zustrom von qualifizierten Arbeitskräften aus der DDR versiegte. Die Forderung nach einer besseren Ausschöpfung der Begabungsreserven entsprach also schon objektiven gesellschaftlichen Notwendigkeiten, ehe man sich dem politischen Anspruch auf eine Demokratisierung unseres Bildungssystems stellte. Die Notwendigkeit ernsthafter Anstrengungen zur Reform des Bildungswesens wurde durch die internationalen Vergleiche mit anderen entwickelten Industrienationen noch unterstrichen. Die Tatsache, daß Chancengleichheit noch nicht einmal beim Eintritt in die Schule vorlag, sondern daß der Keim für die spätere Benachteiligung im Schulsystem bereits in der frühen Kindheit gelegt wird, lenkte die Aufmerksamkeit auf den vorschulischen Bereich. In der BRD findet nur ein Drittel aller Kinder zwischen 3 und 6 Jahren einen Platz in einem Kindergarten. Demgegenüber besuchen in den Niederlanden, in Belgien und Frankreich durchweg mehr als 70 und bis zu 90 Prozent der Vier- bis Sechsjährigen einen Kindergarten<sup>4</sup>. In den umfassenden Plänen zur Bildungsreform ist daher die Erziehung im Elementarbereich ausdrücklich in das Erziehungs- und Bildungskonzept einbezogen, und der Ausbau der entsprechenden Einrichtungen bildet einen entscheidenden Schwerpunkt. Auch nach den

neuen Plänen werden Kinder vom 3. bis zum 5. Lebensjahr in den von den Freien Wohlfahrtsverbänden oder den Kommunen getragenen Kindergärten oder Kindertagesstätten betreut werden; ob die Fünf- bis Sechsjährigen ebenfalls den Kindergarten besuchen werden oder Vorschuleinrichtungen der Schule, bleibt bis zur Auswertung der laufenden Modellversuche noch offen. Das Gliederungsprinzip für das künftige Bildungswesen sind nicht mehr bestimmte Institutionen, sondern die nach Altersstufen zusammengefaßten Bereiche. Demnach gehören zum Elementarbereich alle Einrichtungen familienergänzender Bildung und Erziehung. Im Folgenden werden einige der Argumente genannt, mit denen die Priorität des Elementarbereiches vor anderen ebenfalls reformbedürftigen Bereichen begründet wurde:

1. Das Schlüsselwort in den Begründungszusammenhängen für einen Ausbau der vorschulischen Erziehung ist der sog. neue Begabungsbegriff<sup>5</sup>. Die Sozialisationsforschung hatte überzeugend belegt, daß für die Entfaltung von Begabung und Lernfähigkeit nicht mehr Anlagefaktoren und Reifungsprozesse allein verantwortlich zu machen sind, sondern daß vielmehr dem Sozialisationsprozeß eine entscheidende Bedeutung beizumessen ist. Insbesondere die ersten Lebensjahre erfahren eine besondere Beachtung, da man in ihnen die grundlegende Periode menschlicher Entwicklung sieht, auf die spätere Lernprozesse aufbauen müssen. Diese Erkenntnisse sind nun keineswegs neu. Von den älteren Pädagogen haben Comenius, Pestalozzi, Fröbel u. a. auf die Bedeutung der frühen Kindheit hingewiesen, und seit Anfang dieses Jahrhunderts hat die psychoanalytische Theorie immer wieder belegen können, daß »das Kind der Vater des Menschen« ist, denn die grundlegenden Strukturen der Persönlichkeit werden in den ersten Lebensjahren gelegt. Wenn also erst heute diese Erkenntnisse für konkrete Reformen in der erzieherischen Praxis wirksam werden, so deshalb, weil mit der fortschreitenden Industrialisierung neue Anforderungen an das Bildungswesen gestellt sind.

2. Soll der demokratische Anspruch auf Chancengleichheit für alle Kinder realisiert werden, so muß der Ausbau vorschulischer Einrichtungen Priorität genießen, weil die familiäre Sozialisation die Entfaltung von Begabung und Lernfähigkeit nicht mehr sicherstellen kann. Die einschränkende, autoritär-aggressive Erziehung in Unterschichtfamilien bewirkt eine defizitäre Entwicklung. Kinder, die in einem wenig anregenden Milieu aufwachsen, sind in unserem Schulsystem von Anfang an benachteiligt. Sie bedürfen daher in den Jahren vor

Schuleintritt einer gezielten Förderung. Aber auch die Sozialisationsbedingungen in der Mittelschichtfamilie kann durch eine überfordern- de Leistungserziehung zu neurotischen Fehlentwicklungen führen. Für alle Kinder sind daher schon vor Eintritt in die Schule kollektive Formen der Erziehung notwendig, um einen Lernprozeß zu initiieren, in dem das Kind sich frühzeitig aus engen und hemmenden Bindungen lösen kann.

3. Die vorwiegend bewahrende Art der Erziehung im Kindergarten wurde kritisiert<sup>6</sup>, denn sie erschien als eine unverantwortliche Vergeu- dung geistiger Möglichkeiten in den Jahren größter Lernbereitschaft. Anstatt auf spontan einsetzende Reifungsprozesse zu warten, sollten vielmehr planmäßig Lernprozesse eingeleitet werden.

Damit wurden die Anforderungen, die an eine Reform der vor- schulischen Erziehung gestellt werden, thematisiert. Nach den vorlie- genden Plänen geht es also

1. um die quantitative Erhöhung des Angebots an Plätzen in Ein- richtungen des Elementarbereiches;
2. um die Entwicklung von Programmen und Methoden, die die kognitiven Fähigkeiten der Kinder schon frühzeitig fördern und
3. um die Entwicklung spezieller Maßnahmen, die helfen sollen, Defizite der familialen Sozialisation aufzuarbeiten.

Zweifellos ist diese Reform durch die erhöhte Nachfrage nach qua- lifizierten Arbeitskräften in Gang gekommen, aber daraus folgt nicht mit Notwendigkeit, daß diese Reform ausschließlich sich nach dem Produktionsinteresse vollziehen wird. Wir meinen, daß heute eine größere Chance besteht als früher, eine auf die Emanzipation des Kindes zielende Erziehung durchzusetzen, weil zwei Tendenzen in der gegenwärtigen Entwicklung zusammentreffen. Einerseits besteht die objektive Notwendigkeit, die Erziehungsprozesse langfristig zu planen und die intellektuelle Entwicklung der Kinder bereits frühzeitig zu fördern, andererseits gibt es zahlreiche Aktivitäten an der Basis, die eine Demokratisierung des Erziehungsprozesses gegen den Wider- stand der Träger von Vorschuleinrichtungen und Teile der Elternschaft durchzusetzen bestrebt sind. Die an vielen Orten entstandenen Bür- gerinitiativen zeigen, daß Eltern und Erzieher nicht mehr bereit sind, alle Mängel im Bildungswesen stillschweigend hinzunehmen. Es geht darum, die Kräfte zu unterstützen, die eine emanzipatorische Klein- kinderziehung durchsetzen wollen und die heute größere Aussichten haben als je zuvor in der Geschichte des Kindergartens, neue Konzep-

tionen zu entwerfen und durchzusetzen. Dennoch besteht die Gefahr, daß die eingeleiteten Reformen bereits im Ansatz stecken bleiben, weil der extreme Mangel an ausgebildeten Erziehern nicht innerhalb weniger Jahre behoben werden kann. Die gesellschaftliche Kleinkinderziehung ist das Fundament der gesamten Bildungsreform, und ein Scheitern auf dieser Stufe wird Konsequenzen für die gesamte Bildungsreform, insbesondere für die Reform der Grundschule, haben. Den Ursachen dafür, daß – verglichen mit anderen Industriestaaten – in der BRD die Reform der vorschulischen Erziehung erst spät einsetzte, werden wir in der vorliegenden Arbeit nachgehen.

Die Reform der Erziehung im Elementarbereich muß von der gegenwärtigen konkreten Situation der Kindergärten und Vorschuleinrichtungen ausgehen, deren Struktur und pädagogische Arbeitsweise wir jedoch nur aus ihrer geschichtlichen Entwicklung verstehen können. Die defizitäre Entwicklung der Einrichtungen ist ein Ausdruck für die sozial- und bildungspolitische Vernachlässigung der Kleinkinderziehung und zugleich das Ergebnis einer fehlenden Kommunikation zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und der Praxis. Auf seiten der Erziehungswissenschaft gehört die Aufarbeitung der historischen Entwicklung und die kritische Verarbeitung vorliegender Praxisberichte zu den vordringlichen Aufgaben.

Von den vorliegenden neueren Veröffentlichungen hat bislang nur Heinsohn<sup>7</sup> versucht, die historische Entwicklung der Kleinkinderbewahranstalten und Kindergärten aufzuarbeiten. Heinsohn begreift die Vergesellschaftung der Kleinkinderziehung als einen noch nicht abgeschlossenen historischen Prozeß, in dem die Kleinkinderziehung allmählich partiell oder ganz aus der Familie herausgelöst wird. Erst wenn die allgemeine gesellschaftliche Kleinkinderziehung erreicht ist, so Heinsohn, können Arbeiterkinder eine qualifiziertere Erziehung erhalten. Heinsohn analysiert den Prozeß der Vergesellschaftung der Kleinkinderziehung in der bürgerlichen Gesellschaft; ihm geht es darum, die Abhängigkeit der gesellschaftlichen Kleinkinderziehung von der Entwicklung der kapitalistischen Gesellschaft nachzuweisen. Ob allerdings zwischen den Veränderungen im Produktionsprozeß und der Kleinkinderziehung ein enger Zusammenhang besteht, so daß den veränderten Qualifikationsanforderungen an Arbeiter im Produktionsbereich die curricularen Reformen im Elementarbereich notwendigerweise folgen, muß bezweifelt werden<sup>8</sup>. Die Tatsache, daß durch die Kapazitätserweiterung mehr Arbeiterkinder als bisher einen Platz



in einer Einrichtung des Elementarbereiches erhalten, garantiert nicht zugleich auch eine bessere Bildung und Erziehung. Ein entscheidender Mangel der Analyse Heinsohns liegt darin, daß er erziehungswissenschaftliche Fragestellungen weitgehend ausblendet. Ob tatsächlich – wie Heinsohn behauptet – Arbeiterkinder durch eine allgemeine gesellschaftliche Kleinkinderziehung effektiv gefördert werden können, ob sozio-kulturelle Benachteiligungen aufgeholt werden können, hängt aber vor allem von den Inhalten und Konzeptionen ab. Von erkenntnisleitendem Interesse der hier vorgelegten Arbeit ist also die Frage, ob die neuen Konzeptionen von den Sozialisationsbedingungen proletarischer Kinder in der gegenwärtigen Gesellschaft ausgehen, ob sie das Kind befähigen, seine Interessen zu erkennen, wahrzunehmen und sich später als Mitglied seiner Klasse für eine Veränderung der Gesellschaft einzusetzen.

Ein weiterer Mangel der Arbeit von Heinsohn liegt darin, daß er sich fast ausschließlich auf das historische Material aus der von Margot Kreckler<sup>9</sup> zusammengestellten Quellensammlung stützt, ohne diese Zusammenstellung kritisch zu reflektieren. Daraus erklären sich insbesondere die Lücken der Arbeit von Heinsohn, in der z. B. die Entwicklung des Kindergartens in der BRD bis 1970 weitgehend fehlt. Daß gerade die Entwicklung des Kindergartens nach dem Kriege fehlt, abgesehen davon, daß auch die Zeit der Nazi-Herrschaft übergangen wird, sei hier der Vollständigkeit halber erwähnt. Dennoch bleibt festzuhalten, daß bislang Heinsohns Arbeit die einzige spezielle Darstellung ist, die die Entwicklung der öffentlichen Einrichtungen der Kleinkinderziehung unter historisch-materialistischen Aspekten untersucht. Daneben liegt z. Zt. nur eine Veröffentlichung der DDR vor<sup>10</sup>, die allerdings keine in sich geschlossene Darstellung ist, sondern eine Sammlung von Einzelbeiträgen. An dieser Darstellung ist vor allem zu kritisieren, daß die Entwicklung des Kindergartens in der Weimarer Republik einseitig dargestellt ist; alle damaligen Versuche, Psychoanalyse und Sozialismus in der Erziehung zu verbinden, werden verschwiegen. Sowohl in der Quellensammlung als auch in den Beiträgen fehlen Pädagogen wie S. Bernfeld, N. Wolffheim und Vera Schmidt. Vom Standpunkt der Erziehungswissenschaften befriedigen also die vorliegenden Untersuchungen keineswegs.

Die vorliegende Arbeit stellt nicht den Anspruch, umfassend die historische Entwicklung der Kinderbewahranstalten und Kindergärten bis hin zur Vorschulerziehung darzustellen. Hier geht es vor allem dar-

um, die gegenwärtigen Probleme aus der historischen Entwicklung abzuleiten und zu verstehen. Die Kritik an der Pädagogik des Kindergartens kann nur dann wirksam geleistet werden, wenn sie die Entstehungsbedingungen des Kindergartens berücksichtigt, in dem sich pädagogisch fortschrittliche Ansätze, die es von Beginn an durchaus gegeben hat, nicht durchsetzen konnten. Durchgängig läßt sich feststellen, daß zwischen einer differenzierten und schon frühzeitig entwickelten Theorie der Kleinkinderziehung und der absolut unzulänglichen Praxis der Kleinkinderbewahranstalten ein Gegensatz bestand, der auch heute noch unüberwindbar erscheint, angesichts der schlechten materiellen Bedingungen, unter denen die Einrichtungen arbeiten müssen, sowie der unzureichenden fachlichen Qualifizierung der Erzieher. In der gegenwärtigen fachlichen Diskussion geht es vor allem auch darum, dieses ›cultural lag‹ zwischen Erziehungswissenschaft und Praxis abzubauen. Zu dieser Diskussion soll die hier vorgelegte Arbeit durch die Einbeziehung wenig bekannter Versuche und Modelle einen Beitrag leisten. Dabei wird die Abhängigkeit der Kleinkinderziehung von der gesellschaftlichen Entwicklung zwar berücksichtigt, aber im Mittelpunkt der Analyse stehen erziehungswissenschaftliche Fragen.

Der erste Teil des Buches umfaßt die historische Entwicklung der gesellschaftlichen Kleinkinderziehung bis in die Gegenwart. Dabei werden die Anfänge der Bewahranstalten und ihre pädagogischen Konzeptionen dargestellt und ihre Abhängigkeit von der zunehmenden Industrialisierung unter den spezifischen Bedingungen kapitalistischer Entwicklung herausgearbeitet. Wir werden uns dann mit Fröbel, dem Exponenten der von der bürgerlichen Reformbewegung getragenen Entstehung des Kindergartens, beschäftigen. Mit dem Scheitern der Revolution von 1848 gewinnen konservative Kräfte mehr und mehr Einfluß auf die Kleinkinderziehung. Sie wurde als Bereich christlicher Wohltätigkeit begriffen, nicht aber als eine pädagogische Aufgabe. Wir werden dann die Auseinandersetzungen der Weimarer Zeit verfolgen, die in der ersten gesetzlichen Regelung der Kleinkinderziehung im Jugendwohlfahrtsgesetz ihren Niederschlag gefunden hat. Dieses Gesetz bestimmte die Entwicklung der Struktur des Kindergartens bis in die Gegenwart. In den zwanziger Jahren erhielt die Kleinkinderpädagogik wesentliche neue Impulse durch die in Deutschland erst spät einsetzende Diskussion der Pädagogik Montessoris, deren Konzeption von den Vertretern der sich an Fröbel orientierenden deutschen Kindergärten abgelehnt und bekämpft wurde. Die Pädagogik Montessoris

wie auch Modellversuche von psychoanalytisch orientierten Pädagogen blieben ohne Einfluß auf die Entwicklung der Kleinkinderziehung insgesamt. In einem Exkurs verfolgen wir dann die Entwicklung des Kindergartens im Dritten Reich, der sich in zunehmendem Maß an die nationalsozialistische Pädagogik anpaßte. Nach dem Zweiten Weltkrieg knüpfte die Kleinkinderziehung an die Fröbelsche Tradition wieder an. Erst durch die Aufarbeitung der Ergebnisse der Sozialisationsforschung setzte eine ernsthafte Kritik am Kindergarten ein. Daraus entwickelten sich neue Zielvorstellungen einer vorschulischen Erziehung, die im darauffolgenden Teil dargestellt und diskutiert werden.

Die Anzahl der Veröffentlichungen, die Programme, Teilcurricula und Modellversuche zur Erziehung im Elementarbereich vorstellen, ist kaum noch zu überblicken. Versuchen wir dennoch, Hauptlinien der gegenwärtigen Tendenzen festzustellen, so können wir im wesentlichen drei unterschiedliche Richtungen aufzeigen:

1. Konzeptionen, die aus der Tradition des Fröbelschen Kindergartens entwickelt wurden;

2. Konzeptionen, die von der Schulpädagogik beeinflusst sind und sich in Ziel und Methode an der Schule orientieren;

3. Konzeptionen, die an die Tradition sozialistischer und/oder psychoanalytisch orientierter Pädagogen der zwanziger Jahre anknüpfen.

Das kann selbstverständlich nur eine grobe Klassifizierung sein, denn innerhalb jeder der drei Richtungen gibt es Vertreter unterschiedlicher theoretischer Positionen. In der vorliegenden Arbeit geht es darum, die gegenwärtigen Tendenzen zu analysieren und zu prüfen, inwieweit sie den Anspruch einer emanzipatorischen Kleinkinderziehung erfüllen. Das 8. Kapitel befaßt sich mit den alternativen Modellen und zeigt, gegen welche Widerstände Pädagogen versucht haben, ihre Konzeptionen der Kleinkinderziehung durchzusetzen, wobei der gesellschaftliche Widerstand gegen progressive Modelle in der Kleinkinderziehung durchgängig festzustellen ist. Dabei werden wir immer wieder mit der Tatsache konfrontiert, daß fortschrittliche pädagogische Konzeptionen zwar entwickelt, aber kaum längerfristig realisiert wurden. Die pädagogischen Konzeptionen von Maria Montessori, Wera Schmidt und Nelly Wolffheim sowie die in jüngster Zeit entstandenen Kinderläden verstehen sich als Alternativen zu den Kindergärten und Kindertagesstätten. Die Darstellung und Diskussion der in diesen Modellen gewonnenen Erfahrungen können wegweisend sein für die Reform der Erziehung im Elementarbereich.

# 1. Zur Geschichte der gesellschaftlichen Kleinkinderziehung im 19. Jahrhundert

## 1.1. Kleinkinderschulen und Kleinkinderbewahranstalten

Die Anfänge gesellschaftlicher Kleinkinderziehung finden wir in Frankreich noch vor Beginn der industriellen Revolution im ausgehenden 18. Jahrhundert. Die gesellschaftlichen Ursachen lagen zum einen darin, daß durch die Ausbreitung der Manufakturen eine Trennung der Produktionsstätte von der Familie erfolgte. Durch die außerhäusliche Erwerbstätigkeit wuchsen die Kinder nicht mehr allein durch Beobachtung und Nachahmung in die Erwachsenenwelt hinein; es wurde mehr und mehr eine geplante gesellschaftliche Kleinkinderziehung notwendig. Die allgemeine politische Ursache für eine gesellschaftliche Kleinkinderziehung lag in Frankreich darin, daß die Bestrebungen nach einem Nationalstaat durch den Unterricht in der französischen Hochsprache anstelle der Dialekte unterstützt wurden.

Die bedeutendsten Einrichtungen für Kleinkinder wurden von Pastor Johann Friedrich Oberlin im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts in den Gemeinden des Steintals (Elsaß) ins Leben gerufen. Man nannte sie »Strickstuben« oder »Wohnstuben für Stricken«. In diesen Einrichtungen, die sowohl von Vorschulkindern als auch von Schulkindern besucht wurden, erstreckte sich die Erziehung der Kinder auf den Unterricht in französischer Sprache, auf das Bekanntmachen mit den Dingen der Umwelt, auf Heimatkunde, auf die Unterweisung im Stricken und auf die körperliche Ausbildung<sup>1</sup>.

Oberlins Strickschulen hatten einen eindeutig pädagogischen Charakter; sie waren nicht aus sozialfürsorglichen Motiven entstanden. Insofern sind sie als Vorläufer des von Fröbel siebzig Jahre später gegründeten Kindergartens anzusehen.

Die sprunghafte Entwicklung der Industrialisierung bewirkte einschneidende Veränderungen im sozialen Gefüge der Staaten. Durch die Aufhebung der Frondienste auf dem Lande wurden Arbeitskräfte freigesetzt, die in die Städte zogen, um sich als lohnabhängige Arbeiter zu verdingen; sie bildeten die neue Klasse des besitzlosen Proletariats. Am frühesten vollzog sich diese Entwicklung in England und führte dort zu einem immensen Anwachsen der Städte und zur Zusammen-

pferchung der Arbeiter auf engstem Raum. Die von den Unternehmern errichteten Arbeiterviertel waren eng bebaut und ohne zureichende sanitäre Einrichtungen. Über ein Arbeiterviertel in London schrieb Engels:

»Es ist eine unordentliche Masse von hohen, drei- bis vierstöckigen Häusern, mit engen, krummen und schmutzigen Straßen . . . Auf den Straßen wird Markt gehalten, Körbe mit Gemüse und Obst, natürlich alles schlecht und kaum genießbar, verengen die Passage noch mehr, und von ihnen, wie von den Fleischerläden, geht ein abscheulicher Geruch aus. Die Häuser sind bewohnt vom Keller bis hart unters Dach, schmutzig von außen und innen, und sehen aus, daß kein Mensch drin wohnen möchte. Das ist aber noch alles nichts gegen die Wohnungen in den engen Höfen und Gäßchen zwischen den Straßen, in die man durch bedeckte Gänge zwischen den Häusern hineingeht und in denen der Schmutz und die Baufälligkeit alle Vorstellungen übertrifft – fast keine ganze Fensterscheibe ist zu sehen, die Mauern bröcklig, die Türpfosten und Fensterrahmen zerbrochen und lose, die Türen von alten Brettern zusammengenagelt oder gar nicht vorhanden . . .«<sup>2</sup>

Die schlechten Wohnungen trugen dazu bei, daß zahlreiche Krankheiten sich ausbreiteten und Epidemien wie z. B. der Typhus eine außerordentlich hohe Sterblichkeitsrate nach sich zogen. Da die Arbeiter die Arztrechnungen nicht bezahlen konnten, zogen sie Quacksalber zu Rate, die alle möglichen Pillen und Säfte vertrieben, die mehr schaden als nützten.

»Eins der schädlichsten von diesen Patentmitteln, ist ein Trank, der von Opiaten, besonders Laudanum, bereitet wird. Frauen, die zu Hause arbeiten und eigne oder fremde Kinder zu verwahren haben, geben ihnen diesen Trank, damit sie ruhig sein und, wie viele meinen, kräftiger werden sollen. Sie fangen oft schon gleich nach der Geburt an zu medizinieren, ohne die schädlichen Folgen dieser ›Herzstärkung‹ zu kennen, solange bis die Kinder sterben<sup>3</sup>.«

Die englische Regierung war von dem schlechten Gesundheitszustand der englischen Arbeiter und der hohen Kindersterblichkeit beunruhigt und setzte eine ärztliche Kommission ein, die den Ursachen und dem Ausmaß der Schädigungen nachgehen sollte. Diese Kommission stellte fest, daß z. B. in Liverpool 1840 die durchschnittliche Lebensdauer der höheren Klassen 35 Jahre, der Geschäftsleute und bessergestellten

Handwerker 22 Jahre und der Arbeiter nur 15 Jahre betrug. Nach diesem Bericht starben 57 Prozent der Arbeiterkinder bereits vor dem fünften Lebensjahr. Neben Krankheiten wie Pocken, Masern, Stickschleimhusten und Scharlach nahm die Zahl der tödlich verunglückten Kleinkinder erheblich zu, was auf die mangelnde Aufsicht und allgemeine Vernachlässigung zurückzuführen ist. Der ökonomisch-technische Fortschritt führte dazu, daß die komplexen Arbeitsvorgänge so weitgehend in einfache Tätigkeiten zerlegt wurden, daß sie auch von Frauen und Kindern ausgeführt werden konnten. Die Beschäftigung der Frau in der Fabrik mit einer Arbeitszeit von 12 oder 13 Stunden führte zur Auflösung der Familie. Für die Bildung der Arbeiterkinder standen nur wenige Schulen zur Verfügung, die auch nur von wenigen Kindern besucht werden konnten, da ein großer Teil der Kinder in den Fabriken arbeitete. Außerdem gab es noch Abendschulen, die allerdings kaum besucht wurden, sowie die von verschiedenen Sekten unterhaltenen Sonntagsschulen, deren einziges Unterrichtsfach die Religion war. So ist der Bildungsstand der Arbeiter durchweg gering, und die meisten können weder lesen noch schreiben. Die von den Unternehmern eingerichteten Fabriksschulen hatten mehr eine Alibifunktion, als daß sie tatsächlich den Bildungsstand der Kinder hätten anheben können.

»In den potteries (Töpfereien) sollen verhältnismäßig viele Schulen sein, die den Kindern Gelegenheit zum Unterricht bieten, aber da sie so früh in die Fabriken geschickt werden und so lange arbeiten müssen (meist zwölf und oft mehr Stunden), so sind sie nicht imstande, die Schulen zu benutzen, und daher konnten drei Viertel der vom Kommissär geprüften Kinder weder lesen noch schreiben, und der ganze Distrikt war in der tiefsten Unwissenheit. Kinder, die jahrelang die Sonntagsschule besucht haben, waren nicht imstande, einen Buchstaben von andern zu unterscheiden<sup>4</sup>.«

Die ersten Schranken gegen die hemmungslose Ausbeutung im Frühkapitalismus entstanden keineswegs durch freiwillige Zugeständnisse der Unternehmer, sondern wurden unter dem Druck der Arbeiter aufgerichtet. Das englische Fabrikgesetz von 1833, das zunächst nur für die Textilindustrie verbindlich war, beschränkte die Arbeitszeit für Jugendliche von 13 bis 18 Jahren auf 12 Stunden, für Kinder zwischen 9 und 13 Jahren auf 8 Stunden. Dieses Gesetz suchten die Unternehmer möglichst zu umgehen, und Kinder von 5, 6 oder 7 Jahren arbeiteten

nicht selten den ganzen Tag in Fabriken. Die Unternehmer erreichten schließlich, daß das Unterhaus das Mindestalter für die Beschäftigung von Kindern auf 8 Jahre festsetzte und generell eine Arbeitszeit – auch für Kinder – von 12 Stunden einführte.

Der allgemeine schlechte gesundheitliche Zustand der Kinder, die hohe Säuglingssterblichkeit und die Verwahrlosung provozierten zunächst in England, später auch in Deutschland sozialfürsorgerische Maßnahmen.

Am bekanntesten waren die »Infant Schools« des utopischen Sozialisten Robert Owen (1771–1858), die ein Teil seiner sozialreformerischen Maßnahmen waren. Owen war in jungen Jahren bereits Helfer des Lehrers in seiner Heimatstadt Newton (Wales). Innerhalb kurzer Zeit hatte er sich zum kapitalistischen Unternehmer emporgearbeitet und leitete bereits mit zwanzig Jahren eine Feinbaumwollspinnerei mit 500 Arbeitern. 1800 übernahm er in New Lark (Schottland) eine Fabrik, aus der er durch sozialreformerische Maßnahmen eine Musterfabrik machte, die nicht nur hohe Gewinne abwarf, sondern in der die Arbeiter unter menschenwürdigen Bedingungen lebten und arbeiteten. In die 1809 gegründete »Infant School« wurden die Kinder der Fabrikarbeiter aufgenommen von dem Alter an, die sie laufen konnten, bis zum sechsten Lebensjahr. Danach besuchten sie bis zum zehnten Jahr die Normalschule. Folgende Überlegungen veranlaßten Owen, eine Kleinkinderschule zu gründen:

»Das Kind wird der falschen Behandlung seiner noch nicht erzogenen und ungebildeten Eltern entzogen, soweit dies gegenwärtig möglich ist. Die Eltern werden vor dem Zeitverlust bewahrt, und es werden ihnen Angst und Sorge genommen, die jetzt daraus entstehen, daß sie die Kinder von der Zeit des Laufenlernens bis zum Schulanfang beaufsichtigen müssen. Das Kind wird an einem sicheren Ort untergebracht, wo es sich zusammen mit seinen künftigen Schulkameraden die besten Gewohnheiten und Prinzipien erwirbt, während es zu den Mahlzeiten und zum Schlafen in die Obhut der Eltern zurückkehrt, wobei durch die zeitweilige Trennung die gegenseitige Zuneigung wahrscheinlich stärker werden dürfte<sup>5</sup>.«

Neben Spiel, Tanz und Gesang gehörten auch Vorformen der körperlich-militärischen Übungen und Unterricht in Geographie und Naturkunde zur Erziehung in der »Infant School«. Owen erkannte aber, daß die Ursachen für die elende Lage des Proletariats in den Eigen-

tumsverhältnissen lagen, und er entwarf Pläne für die genossenschaftliche Organisation des menschlichen Zusammenlebens. Um dies zu beweisen, gründete er 1825 in Nordamerika die Siedlung New Harmony, deren wirtschaftliche Grundlage das genossenschaftliche Eigentum aller Mitglieder war. In dieser Gemeinschaft lebten mehr als 100 Mitglieder, die gemeinsam die Landwirtschaft betrieben. Der kollektiven Form der Wirtschaft entsprach auch die kollektive Lebensform:

»Die Mitglieder wohnen in einem großen Hause zusammen, und zwar hat jeder sein apartes Schlafzimmer, das aufs bequemste eingerichtet ist; die Hauswirtschaft wird für alle zusammen von einem Teil der Frauen betrieben, wodurch natürlich sehr viel Unkosten, Zeit und Mühe erspart wird . . . Die Kinder werden in die Schule gegeben, die mit der Anlage verbunden ist, und dort auf allgemeine Kosten erzogen. Die Eltern können sie sehen, wenn sie wollen, und die Erziehung ist sowohl für die körperliche wie für die geistige Ausbildung und für das gemeinschaftliche Leben berechnet. Mit religiösen und theologischen Zänkereien, mit Griechisch und Lateinisch werden die Kinder nicht geplagt; dafür lernen sie desto besser die Natur, ihren eignen Körper und ihre geistigen Fähigkeiten kennen und erholen sich auf den Feldern von dem wenigen Sitzen, das ihnen zugemutet wird . . .«<sup>6</sup>

Owen vertrat die Auffassung, daß man den Eltern nicht die Erziehung der Kinder überlassen dürfe, da sie nur unzureichende Kenntnisse von einer richtigen Erziehung hätten und ihren Kindern auch nicht die materiellen Voraussetzungen dafür geben könnten; daher sollte die Erziehung des Kleinkindes eine allgemeine gesellschaftliche Aufgabe sein.

Auf die Entwicklung der Kleinkinderbewahranstalten in Deutschland hatte Samuel Wilderspin, Leiter der Zentral-Kinderschule von London, besonderen Einfluß, da sein Buch über die frühzeitige Erziehung der Kinder der Armen bereits 1826 in deutscher Sprache erschien. Für die Gründung von Kleinkinderbewahranstalten sprachen demnach vor allem drei Gründe: 1. Sie dienen der Verbrechensverhütung, indem sie der Verwahrlosung vorbeugen; 2. sie fördern den Schulbesuch älterer Kinder, die nicht mehr der Schule ferngehalten werden, weil sie auf jüngere Geschwister aufpassen müssen; 3. Kleinkinderbewahranstalten sind der Anfang christlicher Erziehung. In den Kleinkinderbewahranstalten war nur eine Massenerziehung möglich, die besondere organisatorische Maßnahmen erforderte. Wilderspin hatte ein Helfersystem, nach dem jeweils eine Gruppe von Kindern von einem älteren



Kind, genannt Monitor, beaufsichtigt und angeleitet wurde. Auf dem Lehrplan stand in erster Linie biblische Geschichte; außerdem gab es noch Naturgeschichte, die Zeitfolge der Könige von England, Lesen, Sprachlehre, Rechnen sowie Gespräche über die Reinlichkeit und Ordnung<sup>7</sup>. Seit 1830 wurden – beeinflusst von den englischen Einrichtungen – auch in Deutschland Kleinkinderbewahranstalten gegründet. Träger dieser Vorschuleinrichtungen waren meist bürgerliche Vereine.

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts blühten christlich-schwärmerische Vereine überall in Deutschland auf; man nannte daher diese Epoche auch die »Erweckungszeit«. Diese bürgerlichen Vereine widmeten sich sozialen Aufgaben, insbesondere auch der Armenpflege. Sie handelten aus christlichem Geist und verstanden ihre sozialen Aktivitäten als christliche »Liebestätigkeit«, wenn sie auch mit der offiziellen Kirche nichts zu tun haben mochten, deren erstarrte Formen sie ablehnten. Frauen traten in diesen Vereinen nicht öffentlich hervor, ihnen billigte man nur zu, im stillen Gutes zu tun.

Während des Krieges von 1813/14 gegen Frankreich wurden auch Frauen von der allgemeinen Kriegsbegeisterung erfaßt und gründeten Frauenvereine, die es sich zur Aufgabe gemacht hatten, für die Ausrüstung der Krieger, für die Verwundeten und für die hinterbliebenen Frauen und Kinder zu sorgen. In den Notjahren nach dem Krieg behielt man die Frauenvereine bei und nutzte sie für ähnliche soziale Aufgaben. Von diesen Vereinen wurden u. a. auch Kleinkinderbewahranstalten gegründet. Die offizielle Kirche verhielt sich der »Liebestätigkeit« der »erweckten Kreise« gegenüber gleichgültig, teilweise sogar ablehnend.

In der evangelischen Kirchengemeinde standen die Frauen zumeist am Rande, und noch im 18. Jahrhundert gab es in Deutschland kaum Diakonissen. Erst im 19. Jahrhundert kam der Gedanke auf, Frauen mehr als bis dahin an Aufgaben in der Gemeinde zu beteiligen<sup>8</sup>. In Kaiserswerth gründete der evangelische Pfarrer Theodor Fliedner eine Diakonissenanstalt. Die von ihm ausgebildeten Diakonissen übernahmen als Leiterinnen zahlreiche Kleinkinderbewahranstalten im Rheinland und in Westfalen<sup>9</sup>. Auf diese Weise beeinflusste Fliedners pädagogische Konzeption zahlreiche Kleinkinderschulen.

Fliedner veröffentlichte ein Programm über die Tagesgestaltung in der Kleinkinderschule, aus dem hervorgeht, daß der Tagesablauf stundenplanmäßig gegliedert war; schulmäßige Übungen und intensive religiöse Unterweisungen waren ein Charakteristikum dieser Einrich-

tungen. Die körperlichen Übungen nahmen auf die Bedürfnisse des Vorschulkindes keine Rücksicht, sie dienten vor allem der Disziplinierung.

Über die Methode der Erziehung und des Unterrichts schrieb Fliedner:

»Kein Beschäftigungsgegenstand dauert länger als eine viertel Stunde, und zwischen jedem neuen Gegenstande findet, wie bemerkt, ein kurzes Singen statt, was den Kindern Erholung ist . . .

Der pünktliche Gehorsam und der Ordnungssinn wird bei den Kindern auch noch auf andere Art zu fördern gesucht. Z. B. wenn sie die Schiefertafeln gebrauchen sollen, müssen sie sich alle in eine Reihe stellen, und eins der größeren Kinder reicht ihnen die Tafeln, ein anderes die Griffel, ein drittes die Lineale. Sind sie fertig mit der Tafel, so müssen sie aufstehen, die Tafel auf einen Stuhl, die Griffel und Lineale auf einen anderen in der Mitte der Stube tragen, und in derselben Ordnung, wie sie gekommen um die Stühle herum auf ihre Plätze zurückgehen . . . Die kleinen, zum Fördern der Ordnung aus den Kindern gewählten Aufseher und Aufseherinnen verrichten ihr Ehrenamt mit überraschendem Ernst, Pünktlichkeit und hülfreicher Liebe<sup>10</sup>.«

Außer den Kleinkinderbewahranstalten für die Kinder der Proletarier gab es für die höheren Stände die Kleinkinderschulen. Julius Fölsing (1818–1882), Gründer und Leiter von Kleinkinderschulen, beschrieb die unterschiedliche Funktion und Gestaltung von Kleinkinderschulen für die Kinder des Bürgertums und für die Kinder der Proletarier. Dabei ging er von der unterschiedlichen sozialen Lage der Kinder aus. Durch die Erwerbstätigkeit der Mütter waren die Kinder seelisch und körperlich vernachlässigt, und Fölsing skizzierte, welche Folgen für die Gesellschaft daraus entstehen würden.

»Durch Kleinkinderschulen können wir nun zwar der Armut, sofern sie in der Überbevölkerung und Arbeitslosigkeit ihren Grund findet, direkt nicht entgegen wirken. Aber der Rohheit, dem Leichtsinne, der Unmenschlichkeit, den Lastern und Verbrechen können wir entgegenwirken – und zwar durch ein einziges Mittel: durch eine bessere Erziehung von unten auf<sup>11</sup>.«

Fölsings Konzeption enthält bereits eine nach den sozialen Klassen getrennte Erziehung. In den Bewahranstalten geht es ihm vor allem darum, die Proletarierkinder vor der Verwahrlosung zu bewahren, erst in zweiter Linie geht es um eine pädagogische Förderung.

Für die Kinder des Bürgertums sind Kleinkinderschulen ergänzende Einrichtungen, die von den Kindern vormittags und nachmittags je zwei Stunden besucht werden sollten, damit ihre Entwicklung gezielt unterstützt wird.

»Die Kinder armer Eltern, die durch ihre Beschäftigung verhindert sind, ihren Kindern die gehörige Sorgfalt zu widmen, werden entweder den ganzen Tag, oder doch wenigstens den größten Teil desselben in die Anstalten aufgenommen und vor Schäden bewahrt . . .

In die Bewahranstalten werden Kinder von dem ersten und zweiten Lebensjahre an aufgenommen; in die Anstalten wohlhabender Eltern dagegen sollen die Kinder erst dann aufgenommen werden, wenn sie schon hinreichend körperlich erstarkt sind, also gewiß nicht vor dem dritten Lebensjahre . . .

Es ist Bedürfnis, die armen Kinder vor allen Dingen von der Straße wegzuschaffen und sie aufzunehmen, um den Körper und Geist vor nachteiligen Einwirkungen zu schützen; aber dazu ist keine Nötigung für Kinder aus höheren Ständen vorhanden . . . Ihre Kleinen sollen aber . . . etwas geregelter, ernsthafter als zu Hause . . . unterhalten, beschäftigt und belehrt werden, um eben hierdurch einen zweckmäßigeren Übergang von der Familie zur Lernschule herzustellen. Es versteht sich von selbst, daß auch die Kinder armer Eltern zweckmäßig belehrt werden sollen, um sie für die eigentliche Schule reif zu machen, ohne förmlich zu unterrichten<sup>12</sup>.«

Die Kleinkinderbewahranstalten breiteten sich rasch aus. So gab es z. B. 1845 in Berlin 29 Anstalten mit 3635 Kindern im Alter von zwei bis sechs Jahren.

Nach und nach ersetzte die organisierte Liebestätigkeit der Diakonissen weitgehend die bürgerlichen Vereine und die Frauenvereine. Um die Mitte des 19. Jahrhunderts konstituierte sich die Innere Mission, die zu einer Zentralisierung der »erweckten Kreise« beitrug<sup>13</sup>. Im ausgehenden 19. Jahrhundert gab es etwa 2000 von Diakonissen geführte Kleinkinderbewahranstalten.

In ähnlicher Weise wandten sich auch katholische Orden der Kleinkindererziehung zu, so daß insgesamt die Mehrzahl der Bewahranstalten von Organisationen der Kirche getragen wurden. Diese Vorherrschaft konfessioneller Wohlfahrtsverbände ist also im 19. Jahrhundert entstanden und hat sich bis in die Gegenwart erhalten, so daß 75 % aller Einrichtungen für Kleinkinder (Kindergärten, Kindertagesstät-

ten, Kinderkrippen) der Caritas und dem Diakonischen Werk unterstehen.

## 1.2. Der Kindergarten als Institution des deutschen Bürgertums

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts suchte sich das deutsche Bürgertum – noch unter dem Einfluß der demokratischen Forderungen der französischen Revolution – seiner eigenständigen Bedeutung bewußt zu werden. Die Hoffnungen des Bürgertums auf Veränderungen der halbfeudalen deutschen Staaten kulminierten in diesem Zeitraum im wesentlichen in dem Ziel, eine einheitliche deutsche Nation zu schaffen. Dem deutschen Bürgertum gelang es nicht, die Macht des Adels und der Monarchie zu brechen. Das progressive Bürgertum erlitt mit dem Scheitern seiner demokratischen nationalen Einigungsbewegung eine Niederlage. Nach 1848 wurde die Idee der deutschen Nation ihres fortschrittlichen Kerns beraubt, und die restaurativen Kräfte gewannen wieder maßgeblichen Einfluß, wohingegen die politische Wirksamkeit des fortschrittlich-liberalen Bürgertums schwand. Wirtschaftlicher Aufschwung entschädigte das Bürgertum für die fehlende Beteiligung an der politischen Macht. Die 1871 erreichte nationale Einigung festigte die reaktionären Kräfte. Durch das Dreiklassenwahlrecht ist schließlich auch dem besitzenden Bürgertum eine Sicherung gegen das Proletariat gegeben worden.

Parallel zu der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung vollzog sich auch die Entwicklung des Kindergartens, der in seinen Anfängen von dem Demokratisierungswillen des progressiven Bürgertums geprägt wurde, schließlich aber immer mehr seine emanzipatorischen Ansätze aufgab. Diese Tendenz wurde anekdotisch durch folgendes Gespräch von 1850 zwischen dem weimarischen Unterrichtsminister und Frau von Marenholz-Bülow, einer Schülerin Fröbels, belegt<sup>14</sup>: Frau v. Marenholz-Bülow sprach von der Freiheit, zu der die Menschen durch Fröbels Methode erzogen würden. Dem Minister schien jedoch die Freiheit nicht wünschenswert, ja schon das Wort war seiner Meinung nach gefährlich. Frau v. Marenholz-Bülow versicherte daraufhin eilends, daß auch nur die *innere* Freiheit gemeint sei, die Freiheit der eignen Entfaltung. Diese Anekdote zeigt deutlich den Verzicht des Bürgertums auf politische Wirksamkeit und den Rückzug auf geistige Werte.

### 1.2.1. Die Pädagogik des Kindergartens

Friedrich Fröbel gründete Erziehungseinrichtungen für drei- bis sechsjährige Kinder, deren Ziele und Methoden sich von den damals bekannten Kleinkinderschulen und Bewahranstalten in jeder Hinsicht unterschieden. Da zur Ausstattung dieser Einrichtungen auch ein Garten gehörte, gab er ihnen den Namen »Kindergarten«. Wir werden im folgenden Fröbels Pädagogik darstellen, die Entwicklung des Kindergartens in Deutschland, dessen Ziele und Methoden von Fröbel geprägt wurden. Zwei Aspekte aus der pädagogischen Konzeption Fröbels waren von besonderer Bedeutung für den Kindergarten:

1. Fröbels Auffassung von der seelisch-geistigen Entwicklung in der frühen Kindheit und
2. seine Theorie des Spiels sowie die von ihm entwickelten »Spielgaben«.

Fröbels Pädagogik ist aus der geistigen Bewegung der Romantik und des Idealismus entstanden. Als philosophischer Pädagoge bezog er seine praktischen Erfahrungen und seine Beobachtungen an Kindern auf sein Weltbild. In dieser wechselseitigen Durchdringung von »Praxis und spekulativ-auslegendem Denken liegt der wichtigste Grund, der die Aufnahme Fröbels für eine breitere Öffentlichkeit so schwierig gemacht hat<sup>15</sup>.« Für Fröbel stellte sich die Welt als ein sinnvolles Ganzes dar, und die Aufgabe der Erziehung war es, den Menschen zum Einklang mit der Welt zu führen, zur »Lebenseinigung« (Fröbel). Der Begriff der »Lebenseinigung« umfaßt die Beziehungen zwischen dem Individuum, Gott, der Natur und der Gesellschaft. Das harmonisierende Weltverständnis führte dazu, daß die ökonomischen Ursachen für gesellschaftliche Konflikte nicht erkannt wurden<sup>16</sup>.

»In der Tat liegt hier die nicht zu verkennende Schwäche Fröbels, daß er sich in seinem organischen Weltbild die Harmonisierung der Welt zu leicht machte<sup>17</sup>.«

### 1.2.2. Der Beitrag Fröbels zur Psychologie des Kindes

In Fröbels Schriften finden wir allenthalben Hinweise, daß er der Erziehung in der frühen Kindheit große Bedeutung beimaß. Daß Fröbel sich im Laufe seines Lebens mehr und mehr mit Fragen der Erzie-

lung des Kleinkindes beschäftigte, ist u. a. aus seiner eigenen Biographie zu verstehen.

Friedrich Fröbel war erst ein dreiviertel Jahr alt, als seine Mutter starb. In den ersten drei Lebensjahren ist er vor allem vom Hauspersonal erzogen worden. Als sich sein Vater wieder verheiratete, war Friedrich Fröbel etwa drei Jahre alt. Jedoch konnte ihm die Stiefmutter die Mutter nicht ersetzen, und noch als Erwachsener klagte Fröbel, daß sie sich ihm nicht warmherzig und mütterlich zugewandt habe. Aus dem Mangel an mütterlicher Zuwendung, der – wie er selbst schrieb – seine Kindheit verdüsterte, so daß er als ein verschlossener Knabe galt, schöpfte er die Erkenntnis, daß zum einen die Kindheit von Bedeutung für die gesamte Entwicklung ist, und daß zum anderen die Erziehung der Menschheit mit der Erziehung der Mütter beginnen müsse.

»Denn leider überwindet der Mensch oft kaum durch sein Leben das in der Kindheit Eingesaugte, eben weil sein ganzes Wesen wie ein großes Auge geöffnet, ihnen hin- und preisgegeben war<sup>18</sup>.«

Die Menschen, die das Kind umgeben, sollten in ihm Vertrauen wecken, damit es eine positive Lebenseinstellung entwickeln kann. Es liegt nahe, hier an den von Erikson entwickelten Begriff des »Urvertrauens« zu denken<sup>19</sup>.

Für Fröbel beginnt die Erziehung des Kindes mit seiner Geburt. Schon er wies auf die Bedeutung des Stillens und des ersten Lächelns hin, von dem wir durch die Forschungen von R. Spitz heute wissen, daß es das Zeichen einer ersten geglückten Objektbeziehung ist.

Es »entwickelt sich in dem Kind das Gemeingefühl, daher sein Lächeln, sein Wohlbefinden . . . es ist dies das Beginnen des Selbstbewußtwerdens des Kindes«<sup>20</sup>.

Fröbel ahnte den Zusammenhang zwischen diesen Verhaltensweisen des Kindes und seiner gesunden Entwicklung, den R. Spitz knapp hundert Jahre später wissenschaftlich belegen konnte<sup>21</sup>.

In der ersten Erziehung des Kindes bezeichnen Ruhe, Lust und Lächeln die Lebensentwicklung und »Lebenserhöhung« (Fröbel), und die Erziehung sollte im wesentlichen Pflege und Herstellen dieser positiven Gefühle sein. Unruhe, Weinen und Schmerz stünden der Entwicklung des Säuglings entgegen.

»Es muß bestrebt und sich bemüht werden, den Grund, die Gründe davon aufzufinden und sie zu entfernen<sup>22</sup>.«

Jedoch darf diese Einstellung nicht mit der Verwöhnung verwechselt werden, daher gab Fröbel den Eltern folgenden Rat:

»Haben also Eltern und Umgebung in sich die feste und sichere Überzeugung, daß dem weinenden unruhigen Kinde das gereicht worden, was ihm jetzt Bedürfnis sein kann: so können nicht allein, ja so sollen Eltern und Umgebung das weinende, unruhige, ja schreiende Kind ruhig und still sich selbst überlassen, ruhig ihm Zeit geben, sich selbst zu finden<sup>23</sup>.«

In seinen frühen Schriften skizzierte Fröbel noch recht allgemein die Bedeutung der frühen Kindheit. Wie auch Pestalozzi, in dessen Erziehungsanstalt in Ifferten er zwei Jahre verbracht hatte, erkannte er, daß in der frühen Kindheit die charakterliche und geistige Entwicklung vorbereitet werden muß. Fröbel verfaßte in seinen späten Jahren ein Familienbuch, das die Mutter bei der Pflege und Erziehung des Säuglings und des Kleinkindes leiten sollte.

Die »Mutter- und Koselieder«<sup>24</sup> sind eine Sammlung volkstümlicher Reime und Spiellieder, die von Fröbel mit umständlichen Erklärungen versehen wurden. Er folgte damit einer literarischen Strömung seiner Zeit, der Spätromantik, in der Volksmärchen und Volkslieder gesammelt wurden. Fröbel verfolgte aber mit diesen Liedern keine ästhetische oder philologische Absicht, sondern es ging ihm darum, bei der »instinktiven Erziehung« (Fröbel) der Mutter anzuknüpfen und ihr die Bedeutung ihrer zufälligen und spontanen Spiele mit dem Kind bewußt zu machen. Erika Hoffmann hat in ihrer Auswahl der Schriften Fröbels drei Spiellieder aufgenommen, um »auf das schwer lesbare Buch aufmerksam zu machen und es vor dem Vergessenwerden zu bewahren«<sup>25</sup>. Die Reime und Lieder dienten der

»kosenden und spielenden Beschäftigung mit ganz kleinen Kindern, welche noch nicht sprechen, noch nicht stehen und noch weniger laufen können, wenigstens eben erst im Begriff sind, ihre Anlage und Fähigkeiten zu entwickeln«<sup>26</sup>.

Fröbel wollte von den unbewußten Verhaltensweisen der Mutter und den emotionalen Beziehungen zwischen Mutter und Kind ausgehen und sie mit der bewußten Erziehung verbinden. Er deutet die Äußerungen des Kindes und zeigt, wie man in der Erziehung darauf eingeht.

»So spielt das Kind zunächst mit und durch sich selbst wo ihm seine eigenen Glieder: Ärmchen, Händchen, Finger, Füßchen, Fußzehen,

selbst sogar die Zunge Spielstoff und Darstellungsmaterial sind. Die vom Kindesleben selbst und ganz unmittelbar, ich möchte sagen, unzertrennlich und natürlich gegebene Sinnen- und Gliedertätigkeit muß also auch schon pflegend und beachtend erfaßt, ja für den Gebrauch und die Anwendung des Balles, der Kugel und des Würfels aus- und vorgebildet werden<sup>27</sup>.«

Dieses wäre auch schon hier und da zu finden,

»allein es war nichts im Bewußtsein festgehalten und durch das Erkennen seines Zweckes geläutert worden«<sup>28</sup>.

Die Koselieder enthalten Belehrungen für die Mutter, wie sie mit ihrem Kind spielen könnte, um die Sinne des Kindes zu wecken und zu entwickeln. Er empfiehlt den Müttern, auf spielerische Weise die Körperkräfte des Kindes zu üben und zu stärken. Seine Körperspiele sollten die motorische Entwicklung des Kindes fördern und unterstützen. Als Beispiel für eine Reihe solcher Übungen mag folgendes Spiellied dienen:

»Bautz, da fällt mein Kindchen nieder!«

»Körperspiel, zur Stärkung des ganzen Körpers<sup>29</sup>.«

Für die Mutter gab er eine genaue Anleitung, wie sie dabei mit dem Kind zu spielen habe:

»das Kindchen liegt schon auf dem Kissen oder der dicken Steppdecke vor Dir; Du erfassest seine beiden Händchen oder Ärmchen und erhebest sanft des Kindes Oberkörper so, daß es selbst in sitzender Stellung bleibt. Nun läßt Du Händchen und Arme des Kindes Deinen Händen wieder sanft entgleiten und es abermals auf sein Bettchen niederfallen, doch so, daß es davon wirklich eine gelinde Erschütterung empfinde<sup>30</sup>.«

Die weiteren Ausführungen sind typisch romantische Vergleiche, in denen einzelne Erscheinungen als Symbole für das Lebensganze gedeutet werden. Der erste Teil des Spiel-Liedes richtet sich an die Mutter mit einer Belehrung:

»In jedem, was die Mutter thut,  
Ein hoher Sinn stets wirkend ruht;  
Selbst wenn sie ›Bautz-fall-nieder‹ spielt,  
Ihr Sinn ein höh'res Ziel erzielet.



So stets in allem was sie schafft:  
 Nur stärken will sie Geist und Kraft,  
 daß wenn ihr Kindchen einst auch gleite,  
 Es sorgsam auch das Fallen meide<sup>31</sup>.«

Die Mutter wurde in romantischer Verklärung gesehen, und die Wirkung der Lieder damals ist nur schwer nachzuvollziehen, jedoch hat dieses Buch in mehrfachen Ausgaben weite Verbreitung gefunden.

Die Untertitel der Lieder belegen, daß Fröbel eine übende Absicht mit den Spielen verfolgte. In seinen Spiel-Liedern sollten folgende Bereiche geübt werden: Übungen für das Handgelenk, für die Armbewegungen, für den ganzen Körper usw. In der folgenden Stufe gibt es Spiel-Lieder, in denen die einzelnen Übungen zusammengefaßt werden.

Vergegenwärtigt man sich nun, daß im vorschulischen Alter sich die Motorik des Kindes von der Grobmotorik zur Feinmotorik entwickeln muß, damit das Kind u. a. befähigt wird, Schreiben zu lernen, so hatte Fröbel bereits hier die Übungen gezeigt, mit deren Hilfe diese Fähigkeiten des Kindes gefördert wurden. Mit anderen Übungen sollten die Sinne (Geschmack, Hören, Wahrnehmung) ebenfalls entwickelt werden.

Zusammenfassend nannte Fröbel den Zweck der Kose-Lieder, daß sie zunächst der Mutter und den weiteren Mitgliedern der Familie das Wesen des Kindes sowie die Bedeutung, die das Kind für sie habe, bewußt machen sollten. Dem Kind sollten sie dabei helfen, sich selbst wahrzunehmen, die Gegenstände und Personen seiner Umgebung sowie die Beziehungen zu ihnen zu strukturieren. An dritter Stelle stand für Fröbel die »Freimachung der Sprech-, Sinnen- und Gliederwerkzeuge«<sup>32</sup>. Charakteristika der Koselieder sind einerseits die romantische Überhöhung der Gestalt der Mutter sowie andererseits blumige Vergleiche und Symbole für das Kind. Die Koselieder sollten zeigen, daß in den spontanen Spielen der Mutter mit dem Kind Übungen enthalten waren, die – bewußt angewandt – die Entwicklung des Kindes positiv beeinflussen sollten. Zugleich hatten die Lieder die Absicht, die emotionale Beziehung zwischen Mutter und Kind zu festigen, so daß die Übungen nicht zu bloßen technischen Übungen und zur lehrhaften Unterweisung wurden.

Man mißversteht also Fröbels pädagogische Konzeption, wenn man annimmt, er wollte sich auf das Beschützen und Bewahren der Kind-

heit beschränken. Allerdings sind die Übungen so in Spielformen eingekleidet, daß der systematische und geplante Aufbau nicht leicht zu erkennen ist. Fröbel stellte die These auf, daß bereits in frühester Kindheit Lernprozesse möglich sind, ja daß das Lernen im kognitiven, emotionalen und motorischen Bereich systematisch gefördert werden sollte. Jedoch konnte Fröbel den wissenschaftlichen Beweis seiner These nicht antreten, die erst etwa 100 Jahre später durch die Sozialisationsforschung belegt wurde.

Fröbels Beobachtungen zur Psychologie des Kindes veranlaßten ihn, zwischen dem Verhalten eines Kindes und seinen inneren Antrieben zu unterscheiden. Bravheit und was wir heute mit angepaßtem Verhalten bezeichnen, ließen nach Fröbel nicht ohne weiteres darauf schließen, daß das Kind auch in seinem Inneren gut wäre. Die Psychoanalyse unterscheidet heute zwischen Triebmeisterung und Triebunterdrückung, und das etwa meinte Fröbel:

»indem das äußerlich gut scheinende Kind oft in sich nicht gut ist, d. h. nicht durch Selbstbestimmung oder aus Liebe, Achtung und Anerkennung das Gute will; so wie das äußerlich rauhe, trotzig, eigenwillige, also nicht gut erscheinende Kind und Knabe, oft in sich das regste, eifrigste Streben nach Darstellung des Guten mit Selbstbestimmung hat«<sup>33</sup>.

Fröbel lehnte die kirchliche Lehre von der Erbsünde ab und ging in seiner erzieherischen Konzeption von der Annahme aus, daß das Kind gut sei. Der Historiker Hagen schrieb über Fröbels erzieherische Methode:

»Sie ist mir deshalb von großer Bedeutung, weil sie darauf ausgeht, den Menschen aus sich selbst heraus sich entwickeln zu lassen und ihn dadurch zum Selbstdenken, zur Selbständigkeit und zum Charakter zu erziehen. Durch dieses Prinzip . . . tritt er freilich mit der jetzt eingerissenen Bevorzugung des positiv-christlichen Elementes in der Erziehung in direkten Widerspruch, denn er faßt das Kind – und gerade hierüber hat er die merkwürdigsten Erfahrungen gemacht – nicht, wie die Kirche will, als sündhaft auf, sondern im Gegenteil, er findet in demselben alle Keime der Intelligenz wie des sittlichen Lebens verschlossen und will diese naturgemäß zur Entfaltung bringen«<sup>34</sup>.

Die Erziehung soll

»leidend, nachgehend (nur behütend und beschützend), nicht vorschreibend, eingreifend und bestimmend sein«<sup>35</sup>.

(»Leidend« ist hier als ein abwartendes, beobachtendes Erzieherverhalten zu verstehen.)

»Der echte Erzieher und Lehrer muß in jedem Augenblicke, muß in allen seinen Forderungen und Bestimmungen also zugleich doppelendig, doppelseitig sein: gebend und nehmend, vereinend und zerteilend, vorschreibend und nachgehend, fest und beweglich<sup>36</sup>.«

Es liegt nahe, hier an ein Zitat von Freud zu denken, das die Schwierigkeiten der Erziehung, die in der Spanne zwischen Gewähren und Versagen liegen, umreißt:

»Die Erziehung muß also hemmen, verbieten, unterdrücken und hat dies auch zu allen Zeiten reichlich besorgt. Aber aus der Analyse haben wir erfahren, daß gerade diese Triebunterdrückung die Gefahr der neurotischen Erkrankung mit sich bringt . . . Die Erziehung hat also ihren Weg zu suchen zwischen der Scylla des Gewährenlassens und der Charybdis des Versagens<sup>37</sup>.«

Fröbel war, obgleich er einen gänzlich anderen Ausgangspunkt hatte, bereits zu vergleichbaren Anschauungen gelangt. Konsequenterweise verstand Fröbel denn auch abweichendes Verhalten und Erziehungsschwierigkeiten als Verletzung und Störung des ursprünglichen, gesunden Zustandes. Würde hier die Erziehung

»vorschreibend« und »bestimmend« sein, so wäre das Ziel der Erziehung, Freiheit und Selbstbestimmung, gefährdet und würde verloren gehen. Der Zögling sollte in Verhältnisse und in eine Umgebung gebracht werden, in denen er von allen Seiten beachtet werde, wo ihm sein Betragen wie aus einem Spiegel entgentreten solle und er dasselbe leicht und schnell in seinen Wirkungen erkenne<sup>38</sup>.«

Fröbel suchte der Fehlentwicklung mit therapeutischen Maßnahmen zu begegnen, ganz ähnlich denen, die später Aichhorn<sup>39</sup> mit Erfolg angewendet hat.

Die Ursachen für die sogenannten Unarten kleinerer Kinder sah Fröbel in dem Fehlen von geeigneten Beschäftigungsmöglichkeiten. In einem Brief an die Gräfin Brunszvick schrieb er:

»Denn werden die Kinder auf diesem Weg geführt und beschäftigt, so braucht von Belohnungen und Strafen wenig oder gar nicht die Rede zu sein, wie wir denn auch kaum solche zu nennen wissen. Lohn fühlt sich das Kind in seinem Spiel, in seiner Beschäftigung, es findet dadurch