



Jürgen Reyer

Die Bildungsaufträge des Kindergartens

Geschichte und aktueller Status

BELTZ JUVENTA

Jürgen Reyer
Die Bildungsaufträge des Kindergartens

Jürgen Reyer

Die Bildungsaufträge des Kindergartens

Geschichte und aktueller Status

BELTZ JUVENTA

Der Autor

Jürgen Reyer, Jg. 1943, Dr. päd. habil., Prof., ist Sozialpädagoge und Erziehungswissenschaftler.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2015 Beltz Juventa · Weinheim und Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
www.beltz.de · www.juventa.de
Satz: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

ISBN 978-3-7799-8###Z

Inhalt

Einleitung	7
Kapitel 1	
Geschichte und aktueller Status des sozialintegrativen Bildungsauftrags	10
1.1 Geschichte des sozialintegrativen Bildungsauftrags	10
1.2 Die weitere Entwicklung – Reformfenster und die Fortschreibung des sozialintegrativen Bildungsauftrags	23
1.2.1 Reichsschulkonferenz und Reichsjugendwohlfahrtsgesetz	23
1.2.2 Der Kindergarten während der Bildungsreform in den 1970er-Jahren	29
1.2.3 Die neue Vorschulreform – Fortschreibung des sozialintegrativen Bildungsauftrags	32
Kapitel 2	
Geschichte und aktueller Status des „eigenständigen Bildungsauftrags“ des Kindergartens	41
2.1 Problemgeschichte des „eigenständigen Bildungsauftrags“	41
2.1.1 Die Natur des Kindes als Bestimmungsgrund für den eigenständigen Bildungsauftrag des Kindergartens Exkurs: Rousseaus natürliche und „negative Erziehung“ und die Selbsttätigkeit des Kindes	41 42
2.1.2 Friedrich Fröbel – Begründer eines eigenständigen Bildungsauftrags des Kindergartens?	45
2.1.3 Der eigenständige Bildungsauftrag des Kindergartens – eine Erfindung der der Neofröbelianer	49
2.2 Der aktuelle Status des eigenständigen Bildungsauftrags	61
2.2.1 Das historische Veralten der Forderung nach einem eigenständigen Bildungsauftrag gegenüber der Familie	62
2.2.2 Eigenständigkeit gegenüber der Schule versus Übergangsgestaltung	64

Kapitel 3

Geschichte und aktueller Status des systemintegrativen Bildungsauftrags

	70
3.1 Zur Geschichte der Forderung nach Systemintegration	70
3.1.1 Christian Heinrich Wolke – öffentliche Kleinkinderziehung aus dem Geist des Philanthropismus	71
Exkurs: Der Philanthropismus – bürgerliche Erziehungsreform zwischen 1770 und 1800	71
3.1.2 Friedrich Heinrich Christian Schwarz – die Kleinkinderschule als integraler Bestandteil des allgemeinbildenden Schulsystems	80
3.1.3 Systemintegrative Forderungen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts	87
Exkurs: Der Kindergarten im Einheitsschulsystem der DDR	100
3.1.4 Der Kindergarten während der Bildungsreform der 1970er-Jahre – von einer Fürsorgeeinrichtung zum Elementarbereich des Bildungssystems?	107
3.2 Der aktuelle Status des systemintegrativen Bildungsauftrags	112
3.2.1 Annäherungen an der Schnittstelle von Kindergarten und Grundschule	112
3.2.2 Die Notwendigkeit der pädagogische Organisation eines Bildungsmehrwerts als Voraussetzung für Bildungssystemtauglichkeit	118

Kapitel 4

Die Bildungsaufträge des Kindergartens und die Pädagogik der frühen Kindheit als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft

4.1 Die Pädagogik der frühen Kindheit und die Bildungsreform in den 1970er-Jahren	124
4.2 Der aktuelle Reformprozess und sein Einfluss auf die Pädagogik der frühen Kindheit im akademischen Raum	126
4.2.1 Forschungsthemen	127
4.2.2 Der Akademisierungsschub – Pädagogik der frühen Kindheit im Spiegel neuer Studiengänge und Professuren	128
4.2.3 Zum disziplinären Status und zur Identität einer Pädagogik der frühen Kindheit im akademischen Raum	131
4.3 Perspektiven	137
Literatur	140

Einleitung

Im Verlauf der nunmehr gut fünfzehn Jahre währenden bildungspolitischen, rechtlichen und frühpädagogischen Bemühungen um den Bereich der Kindertageseinrichtungen (den institutionell, personell und finanziell umfangreichsten Bereich der Kinder- und Jugendhilfe) konnte es nicht ausbleiben, dass die Frage nach dem bildungspolitischen Standort des Kindergartens im Erziehungssystem neu gestellt wurde, – neu gegenüber der ersten Vorschulreform in den 1970er-Jahren.¹ Ungleich stärker als damals werden die neuen Diskussionen vor dem Hintergrund internationaler Entwicklungen (Fthenakis/Oberhuemer 2004; Tietze/Paterak 1993), Schüler/innenleistungsvergleiche (PISA, IGLU)² und unter Begleitung einer für diesen Bereich ungewöhnlich breiten empirischen Forschungsaktivität geführt (Tietze et al. 1998; Tietze et al. 2005, 2013; Roßbach/Baumert 2013).

Unter den diversen (*Bildungs-*)*Aufträgen*, die dem Kindergarten von verschiedenen Gruppen (Eltern, Trägern, politischen und gesetzgebenden Instanzen, akademischer und professioneller Frühpädagogik) zugeschrieben werden, sind drei von besonderer gesellschafts-, erziehungs- und bildungspolitischer Bedeutung. Es sind dies:

- Der sozialintegrative (sozialpädagogische) Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsauftrag;
- der eigenständige Bildungsauftrag;
- der systemintegrative Bildungsauftrag.

Von diesen drei Aufträgen ist allein der *sozialintegrative* in Kraft. Er ist normrechtlich, ordnungspolitisch und in Ausführungsgesetzen definiert. Sozialintegration bedeutet, den Kindern und ihren Familien bei der Erfüllung

1 Der Ausdruck „Tageseinrichtungen“ ist ein Sammelbegriff, der Krippen, Kindergärten und Horte umfasst. In diesem Buch geht es vor allem um den Kindergarten für die drei- bis sechsjährigen Kleinkinder, genauer: um den Kindergarten in Deutschland.

2 Zwar ließen die Schüler/innenleistungsvergleiche keinen Rückschluss auf die pädagogische Qualität der Tageseinrichtungen zu. Zweifellos aber war PISA (Baumert et al. 2001) einer der Anstöße, die vorschulische Bildung neu zu diskutieren. In der internationalen Grundschulstudie (IGLU) zeigten sich Auswirkungen eines vorgängigen Tagesstättenbesuchs auf spätere Lesekompetenzen (Bos et al. 2007).

der Aufgaben zu helfen, die ihnen vom Sozialsystem gestellt sind; die ältere Formel hieß Familienergänzung.

Der sozialintegrative Bildungsauftrag ist traditionell zweipolig angelegt: erstens vollzieht er sich als Betreuung und Sozialerziehung direkt am Kind, zweitens bezieht er sich durch Übernahme von Betreuungsarbeit auf den familialen Lebenszusammenhang, indem die familialen Betreuungspersonen – traditionell die Mutter – für andere Aufgaben freigestellt werden.

Es mag den Puristen unter den Theoretikern frühkindlicher Bildung befremdlich erscheinen, im Zusammenhang mit Sozialintegration von Bildung zu sprechen; sie übersetzen – in guter deutscher Bildungstradition – Sozialintegration mit „Anpassung“. Doch bedarf es schon einiger argumentativer Anstrengungen, die weltanschaulich imprägnierte Sozialerziehung (Primärsozialisation) aus dem Bildungsbegriff auszuschließen.

Während der sozialintegrative Bildungsauftrag im Vollzug ist, haben die beiden anderen lediglich den Status von Reformforderungen, die von verschiedenen Seiten erhoben werden. Die Forderung nach einem *eigenständigen Bildungsauftrag* (Liegle 2006; Schäfer 2005) richtet sich zum einen gegen die einseitig funktionale Bindung des sozialintegrativen Auftrags an familiäre Problemlagen und macht einen allgemeinen Bildungsauftrag des Kindergartens geltend, auch unabhängig von familialen Problemlagen oder Ergänzungsbedürfnissen. Insofern ist die Formulierung „eigenständiger Bildungsauftrag“ eine Emanzipationsformel – Emanzipation aus der Bindung an familiäre Defizite. Andererseits aber handelt es sich auch um eine Abwehrformel – Abwehr von Forderungen, die aus dem obligatorischen Pflichtbildungssystem an den Kindergarten herangetragen werden könnten –, Stichwort: Verschulung des Kindergartens. Mit der Forderung nach einem eigenständigen Bildungsauftrag ist die bildungspolitische Konsequenz verbunden, dass der Kindergarten einen *Bildungsmehrwert* gegenüber der ausschließlichen Familienerziehung nachweisen müsste, d. h. eine pädagogische Qualität und – davon abhängig – einen empirisch belastbaren Output an Bildung, der die Chancen für eine erfolgreiche Nutzung der nachfolgenden Bildungsangebote (Schule) verbessert. Diese Konsequenz wird von den Verfechtern eines eigenständigen Bildungsauftrags des Kindergartens nicht gezogen, weil sie die Verschulung des Kindergartens befürchten.

Anders als die Verfechter eines eigenständigen Bildungsauftrags fordern die Vertreter des *systemintegrativen Auftrags*, den Kindergarten aus dem sozialintegrativen Funktionszusammenhang zu lösen und als erste Stufe des Bildungssystems auszugestalten (Fthenakis 2003). Die Eingliederung des Kindergartens in das Bildungssystem würde den Wechsel von der sozialministeriellen zur bildungsministeriellen Zuständigkeit bedeuten. Allerdings wird der Kindergarten nicht durch den Wechsel der administrativen Zuständigkeit schon zu einer Bildungseinrichtung. Voraussetzung ist vielmehr, dass

der Kindergarten einen *Bildungsmehrwert* in das Bildungssystem einbringt, d.h. ein Mehr an Bildung, das die Familie allein oder im Zusammenwirken mit dem sozialintegrativen Kindergarten nicht hervorbringt. Der Bildungsmehrwert muss sich an der Herstellung von Chancengerechtigkeit und der Verbesserung des Bildungserfolges im nachfolgenden Bildungssystem bemessen lassen.

In den folgenden Kapiteln sollen in heuristischer Anlehnung an systemtheoretische Sichtweisen (Luhmann 2002) die Erkenntnispotenziale genutzt werden, die sich aus historischen Rekonstruktionen erschließen lassen, d.h. es sollen die gegenwärtigen Entwicklungen vor dem Hintergrund der historischen Rekonstruktion der drei Bildungsaufträge betrachtet werden, um so zur Klärung der Frage beizutragen, ob es sich aktuell um einen Bruch mit der bisherigen Geschichte des Kindergartens in Deutschland handelt, oder ob diese Geschichte nur fortgeschrieben wird. Nicht zuletzt geht es dabei auch um die Frage, um was es sich bei der Forderung nach mehr oder überhaupt nach Bildung im und durch den Kindergarten eigentlich handelt; denn in der nur schwer zu überblickenden Gemengelage an Forderungen zur Reform des Kindergartens fällt kaum ein Begriff so häufig, wie der der frühkindlichen Bildung, wohingegen sich bislang noch kein hinreichend geklärtes und mehrheitlich geteiltes Verständnis frühkindlicher Bildung eingestellt hat.

Alle drei Bildungsaufträge lassen sich bis in den Entstehungszeitraum der Einrichtungen öffentlicher Kleinkindererziehung zurückverfolgen, d.h. bis in die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts. Doch nur für den sozialintegrativen Auftrag ist eine ununterbrochene Traditionslinie nachweisbar, was nicht zuletzt darin begründet ist, dass er im Laufe der Zeit immer stärker rechtlich institutionalisiert und dem sozialpädagogischen Einrichtungsgefüge eingeordnet wurde. Hingegen tauchen die Forderungen nach einem eigenständigen bzw. systemintegrativen Bildungsauftrag immer nur als Motive in bildungspolitisch offenen Reformfenstern auf.

Kapitel 1

Geschichte und aktueller Status des sozialintegrativen Bildungsauftrags

1.1 Geschichte des sozialintegrativen Bildungsauftrags

Die Entstehung und Verbreitung der Einrichtungen öffentlicher Kleinkindererziehung in Deutschland fällt in die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts.¹ Sowohl konzeptionell wie institutionell hatten sie ihre Vorläufer in den „Warteschulen“, „Spielschulen“, „Strickschulen“, „Dame Schools“ (England), „Salles d’ asile“ und „Ecoles d’ Enfans“ (Frankreich).² Auch das „Informatorium der Mutterschul“ (1633) von Jan Amos Comenius (1592–1670) gehört zu den konzeptionellen Vorläufern, wobei hier allerdings nicht an eine förmliche Einrichtung zu denken ist; vielmehr stellte Comenius für die Eltern, Ammen und Kinderwärterinnen ein Inventar an Tugenden, Wissensbeständen und Fertigkeiten zusammen, welche sie dem Kind während der ersten sechs Jahre seines Lebens vermitteln sollten.³ Von „Spielschulen“ wird

1 Gesamtdarstellungen zur Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung: Erning/Neumann/Reyer 1987a, 1987b; Franke-Meyer 2011; Hoffmann 1971; Konrad 2004; Paterak 1999; Reyer 1985, 2004, 2006. Quelleneditionen: Dammann/Prüser 1981; Erning 1976; Kreckler 1971.

Die in der historischen Literatur gebrauchte Kennzeichnung dieser Kleinkindererziehung bzw. der Einrichtungen als „öffentliche“ bedarf der Erläuterung. Sie bedeutet nicht, wie man fälschlicherweise annehmen könnte, dass sich die Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft, d. h. der Städte und Gemeinden befunden hätten; denn die weitaus meisten Einrichtungen befanden sich in privater Vereinsträgerschaft; die Kennzeichnung als „öffentlich“ bezeichnet die Abgrenzung zur privat-familialen Kleinkindererziehung (Erning 1979).

2 Zur Geschichte der nebenfamilialen Kleinkinderziehung vor dem 19. Jh. vgl. Erning 1993.

3 Der vollständige Titel lautet: „Informatorium der Mutter Schul. Das ist, Ein richtiger und augenscheinlicher Bericht, wie frome Eltern theils selbst, theils durch ihre Ammen, Kinderwärterin, unnde andere mitgehülffen, ihr allertheurestes Kleinod, die Kinder, in den ersten sechs Jahren, ehe sie den Praeceptoren übergeben werden, recht vernünfftiglich, Gott zu ehren, ihne selbst zu trost, den Kindern aber zur seeligkeit aufferziehen und üben sollen.“

in einem Reisebericht über die Niederlande von 1792 gesprochen (Grabner 1792, S. 177. In: Erning/Neumann/Reyer 1987a, S. 16).⁴ Die Bezeichnung „Strickschule“ ist mit den sozialreformerischen Bemühungen des Pfarrers Johann Friedrich Oberlin (1740–1826) verbunden. Oberlin gründete um 1770 in seiner Gemeinde Ban-de-la-Roche (Steintal) in den Vogesen eine Einrichtung, in der kleine Kinder neben anderen nützlichen Dingen Textilarbeit und insbesondere das Stricken erlernten; daher die Bezeichnung „Strickschule“ (franz.: école-à-tricoter). Die Vorsteherinnen hießen „Kleinkinderlehrerinnen“ (zit. nach Erning 1976, S. 13). Oberlin wurde im Deutschland des 19. Jahrhunderts zum Nestor der evangelischen Kleinkinderschul-Bewegung. Die Strickschulen standen in konzeptioneller Nähe zu den *Industrieschulen*.

Diese Schulen hatten Ihren Höhepunkt zur Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert. „Industrieschule“ ist nicht ein anderer Ausdruck für „Fabrikschule“, sondern bezeichnet einen Schultyp, in dem neben den elementaren Kulturtechniken in Verbindung mit handwerklicher Produktion die Basisqualifikation der „Industriosität“ vermittelt werden sollte. Die Industrieschulbewegung steht in Zusammenhang mit Bestrebungen, das Armutsproblem zu bewältigen. Einer der regionalen Schwerpunkte war Göttingen mit seiner Armenreform um 1800 (Herrmann 1983). „Industrie“ und „Industriosität“ beziehen sich nicht auf Fabrikarbeit, sondern bezeichnen die formale Qualifikation des einfachen Mannes, und die besteht aus Fleiß und vielseitiger Verwendbarkeit, damit er seinen Lebensunterhalt verdienen kann.⁵ Die allgemeine Fertigkeit des Geistes und der Hand zielte nicht mehr auf das in langen Traditionen ausgebildete und in spezifischen Rollen gebundene Können und Wissen in bäuerlichen und handwerklichen Tätigkeitsfeldern, sondern auf die flexible Erwerbsexistenz der quantitativ immer stärker werdenden Gruppen derer, die in diesen Feldern kaum noch eine tragfähige Existenz finden konnten. Diese Entwicklungen haben auch mit dem Bevölkerungsanstieg zu tun, der um 1800 schon deutlich spürbar war und im 19. Jahrhundert fort dauerte.

Ein anderer Fall sind die „Fabrikschulen“. Während man der Industrieschule noch einen gewissen pädagogischen Wert beimessen kann, gehört die Fabrikschule zu einer der zahlreichen Schattenseiten der Industrialisierung: der Kinderarbeit (Quandt 1978). Die Industrieschule wurde von den Zeitgenossen als Segen gegenüber dem heraufziehenden Pauperismus (Massen-

4 Auch der kleine Johann Wolfgang Goethe und seine Schwester Cornelia gingen in Frankfurt a.M. in eine Spielschule (Thiersch 1999).

5 Das Fremdwort „Industrie“ wanderte im 18. Jh. aus dem Französischen in die deutsche Sprache ein. Es bedeutete – wie das lateinische „industria“, auf dem es beruht – „Fleiß, Betriebsamkeit“.

armut) gepriesen, die Fabriksschule hingegen galt vielen als „Nachtstück unseres Schulwesens“: „Nirgends kann wohl der Zweck der Schule, dem Menschen die allgemeine Bildung zu geben, wie das Leben im Staate sie fordern, weniger erreicht werden als in den sogenannten Fabrik-, Streich- oder Abendschulen“.⁶ „Fabriksschule“ war ein Sammelbegriff für Schulen, die von Fabriken unterhalten wurden.

1803 machte die Fürstin Pauline von Lippe-Detmold den „Vorschlag, eine Pariser Mode nach Detmold zu verpflanzen“ (Pauline 1803/1912). Gemeint waren die sozialen Aktivitäten von Frauen aus dem gehobenen Bürgertum und dem Adel, um in Paris „salles d’ asile pour la première enfance“, also Kinderasyle einzurichten; das führte in Detmold zu einer Aufbewahrungs-Anstalt“ für kleine Kinder.

Die Anzahl der Bezeichnungen und Schriften wuchs rasch an.

Kasten 1: Bezeichnungen für Schulen

Schulen für Kinder über 6 Jahren	Schulen für Kinder unter 6 Jahren
Klippschule	Erziehungs-Schule
Winkelschule	Hüteschule
Armenschule	Warteschule
Dorfschule	Strickschule
Industrieschule	Aufsichtsschule
Fabriksschule	Kinder-Schule
Sonntagschule	Spielschule
Streichschule	Vorschule
Kirchspielschule	Bewahrschule
Volksschule	Kinderbewahrschule
Trivialschule	Kleinkinderschule
Elementarschule	
Heckschule	
Nebenschule	

Verwirrend ist, dass viele Einrichtungen „Schule“ als Namensbestandteil enthalten, was die Unterscheidung von den eigentlichen Schulen mitunter erschwert, für die es auch sehr unterschiedliche Bezeichnungen gab (vgl. Kasten 1).

6 Der Aufsatz „Die Fabriksschule als Nachtstück unseres Schulwesens“ erschien in der Zeitschrift „Der Schul- und Ephoral-Bote aus Sachsen“ (Jg. 1838, Nr. 41) von einem Verfasser mit dem Pseudonym Alethophilos (Freund der Wahrheit). Abdruck in: Alt 1958, S. 213–215, Zitat S. 213.

Einer der ersten, welche die Bezeichnung „Bewahranstalt“ in einem erzieherischen und didaktischen Zusammenhang gebrauchten, war der Philanthrop Christian Heinrich Wolke (1741–1825). In seiner „Kurzen Erziehungslehre...“ von 1805 ist das XVIII. Kapitel überschrieben mit „Plan und Vorschlag zu einer Bewahr- und Vorbereitungsanstalt für junge Kinder beiderlei Geschlechts, während drei bis vier Jahre vor ihrem Eintritt in die Schule“ (Wolke 1805a, S. 205–221).⁷ Das „Bewahren“ bedeutete bei Wolke aber nicht einfach nur Schutz und Pflege, sondern es bedeutete vor allem, die Natur des Kindes zu bewahren, das heißt durch Spiel und Beschäftigungsangebote zur Entfaltung kommen zu lassen. Bewahranstalten als Spiel- und Lernanstalten sind bei ihm auch Vorbereitungsanstalten für die Schule.

Die „Allgemeine Schulordnung für die Herzogthümer Schleswig und Holstein“ von 1814 spricht von „Aufsichtsschulen, Elementarschulen und Hauptschulen“; „Aufsichtsschulen“ waren für die „kleinsten Kinder unter sechs Jahren bestimmt“ (zit. nach Erning 1976, S. 25).

1826 erschien in deutscher Übersetzung eine einflussreiche Schrift mit dem Titel „Ueber die frühzeitige Erziehung der Kinder und die englischen Klein-Kinder-Schulen...“;⁸ Verfasser war der Engländer Samuel Wilderspin (1792–1866), der um 1820 aus christlichen und sozialfürsorgerischen Motiven im Londoner Stadtteil Spitalfield eine „Infant School“ gegründet hatte.⁹ Die Schrift Wilderspains hatte motivierende Auswirkungen auf die Gründung von Kleinkinderschulen in Deutschland. In Preußen erließ das Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten am 24. Juni 1827 ein Zirkularreskript (Runderlass) an sämtliche Provinzialregierungen mit dem Auftrag, für die „Verbreitung oder Empfehlung dieser wichtigen Schrift“ zu sorgen.

1828 erschien in deutscher Übersetzung die Schrift eines Mitglieds des „Comités der Kinder-Schulen“ in Genf: „Ueber Kinder-Schulen, eine neue, für Deutschland sehr empfehlenswerthe Erziehungsanstalt“; im französischen Original heißen sie „Ecoles d’ Enfans“ (Diodati 1828, S. 23).

1829 wurde über „Bewahr- und Beschäftigungsanstalten für noch nicht schulfähige Kinder“ in Sachsen und 1836 und 1839 über Kleinkinderschulen

7 Auszüge aus dem Kapitel finden sich bei Erning 1976: 18–21. Zu Wolke und seiner „Bewahr- und Vorbereitungsanstalt“ vgl. Kap. 3.1.1.

8 Engl. Originaltitel: *On the Importance of Educating the Infant Poor, from the Age of Eighteen Months to Seven Years*. Simkin, W./Marshall, R., London 1823.

9 Der Frühsozialist und Besitzer einer Baumwollspinnerei Robert Owen hatte schon anfangs des 19. Jh. aus sozialreformerischen Motiven im schottischen Dorf New Lanark für die Kinder seiner Arbeiter Erziehungseinrichtungen ins Leben gerufen, darunter auch eine „Infant School“.

und Kleinkinderbewahranstalten in Schlesien berichtet (Döhner 1829; Dobschall 1836, 1839).

Der Österreicher Leopold Chimani legte einen umfangreichen „Theoretisch-praktischen Leitfaden für Lehrer in Kinder-Bewahranstalten“ vor (Chimani 1832). Einflussreich für die Entwicklung in Bayern wurden die „Kleinkinder-Bewahranstalten“, die Johann Georg Wirth 1834 und 1835 in Augsburg einrichtete, und die Kleinkind-Pädagogik, die er entwickelte (Wirth 1838, 1840).¹⁰

1824 besuchte der evangelische Geistliche Theodor Fliedner (1800–1864) während einer „Collektenreise“ die Kleinkinderschule in Spitalfeld und lernte Samuel Wilderspin kennen; im Verlauf einer weiteren Reise 1832 besuchte er noch andere Kleinkinderschulen in England und Schottland. 1835 gründete er in Kaiserswerth bei Düsseldorf „zuerst eine Strickschule für arme Kinder, deren Lokal auch mein kleines Gartenhaus war“ (Fliedner 1912, S. 189); diese Strickschule wurde „im Frühjahr 1836 [...] zu einer Kleinkinderschule für Kinder aller Konfessionen“ erweitert (Fliedner 1912, S. 189). Ein besonderer Typ der Kleinkinderschule war die „Vorschule“, auch „Vorklasse“.¹¹ Dabei handelte es sich um Vorbereitungsschulen mit Elementarunterricht für die älteren Vorschulkinder. Adolph Diesterweg verfasste 1825 eine Schrift, welche die Elementar- und Volksschullehrer anleiten sollte, fünfjährige Kinder zu unterrichten. Andererseits unterrichteten Elementarschullehrer gelegentlich auch in den Kleinkinderschulen. Als Vorschule mit Elementarunterricht war auch die „Kleinkinderschule“ konzipiert, die Carl John 1830 in seiner Schrift „Die Kleinkinderschule für Kinder von 2 bis 6 Jahren“ vorstellte; er nannte sie auch „Erziehungs-Schule“ (John 1830, S. 24).

1840 legte Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782–1852) seinen „Entwurf eines Planes zur Begründung und Ausführung eines Kinder-Gartens“ vor (Fröbel 1840/1964); und 1842 erläuterte er „die Bedeutung und das Wesen des Kindergartens überhaupt und das Wesen und die Bedeutung des deutschen Kindergartens insbesondere“. Bevor er ab 1840 den Namen „Kinder-Garten“ gebrauchte, sprach er auch von „Spiel- und Beschäftigungsan-

10 Zu Johann Georg Wirth vgl. die Abhandlung von Erning 1980.

11 Diese Vorschulen oder Vorklassen dürfen nicht mit den vor allem in Preußen verbreiteten „Vorschulen“ verwechselt werden, bei denen es sich um dreijährige Vorbereitungsanstalten für das Gymnasium handelte. Diese Vorschulen wurden 1919 in der Weimarer Verfassung verboten und durch die Grundschule abgelöst. „Vorklassen“ wurden in den 1960er-Jahren während der ersten Vorschulreform in der Bundesrepublik Deutschland als Modellversuche zur schulischen Vorbereitung fünfjähriger Kinder in einigen Bundesländern vorübergehend eingeführt.

stalt“ oder von „Pflegeanstalt“.¹² Im Königreich Württemberg wurden die vorschulischen Betreuungseinrichtungen auch „Kinderpflegen“ genannt.¹³

1848 besprachen Johannes Fölsing und C. F. Lauckhard in ihrem Buch „Die Kleinkinderschulen, wie sie sind und was sie sein sollen“ neun Bezeichnungen: „Die gewöhnlichen Namen sind: 1) Kleinkinderbewahr-Anstalten; 2) Kleinkinderpflege-Anstalten; 3) Kleinkinderbeschäftigungs-Anstalten; 4) Warteschulen; 5) Bewahrschulen; 6) Kleinkinderschulen; 7) Kindergärten; 8) Vorschulen; 9) Spielschulen“. Sie sprachen sich für „Kleinkinderschule“ und gegen „Kindergarten“ aus: „Wir stimmen deshalb für den Namen ‚Kleinkinderschule‘, weil das Wort Alles so ziemlich in sich schließt, was die Sache bedeuten will, und weil man, ohne weiteres Nachfragen, sogleich leicht versteht, was mit dem Namen gesagt sein soll. Er ist deutlich. Auch ist er der populärste und bekannteste. Er hat gleichsam das Bürgerrecht in der Sprache erlangt“ (Fölsing/Lauckhard, 1848, S. 16). Ganz entschieden lehnten sie Fröbels Bezeichnung „Kinder-Garten“ ab. Bis „Kindergarten“ in der ersten Hälfte des 20. Jahrhundert alle anderen Bezeichnungen ablöste, waren Kleinkinderbewahr-Anstalt, Kleinkinderschule und Kindergarten die gebräuchlichsten Namen.

Im Zeitraum zwischen 1814 und 1851 entstanden in Preußen 382 Einrichtungen, davon allein in den westlichen Regierungsbezirken Arnberg, Köln, Düsseldorf und Aachen 158 (Reyer 1985, S. 21); in Berlin bestanden 1837 schon 21 Kleinkinderschulen und bis 1852 wuchs die Zahl auf 33. Ein Gründungsboom ist in den 30er- und 40er-Jahren zu verzeichnen. Zusammen mit den Gründungen in Württemberg, Bayern und Sachsen lag die Zahl der Einrichtungen in Deutschland um 1850 zwischen 500 und 600. In Preußen besuchten durchschnittlich 67 Kinder eine Anstalt; bezogen auf alle vorschulaltrigen Kinder lag die Betreuungsquote bei rund 1 Prozent. Die Einrichtungen nahmen die Kinder häufig schon im Alter von eineinhalb Jahren auf.¹⁴

In der Literatur zur Geschichte der öffentlichen Kleinkinderziehung begegnet man immer wieder einer Darstellung, der zufolge alles mit Bewahr-

12 Das Bild vom Garten, in dem Kinder die jungen Pflanzen sind, findet sich schon bei Johann Amos Comenius (1657/1985, S. 188). Christian Heinrich Wolke spricht von den „jungen Menschenpflanzen“ (1805a, S. 220). Zur Diskussion der Originalität des Ausdrucks „Kindergarten“ vgl. Erning/Gebel 2001.

13 Entwicklung und Darstellung einzelner Einrichtungen in Württemberg: Bofinger 1865; neuere Darstellung bei Konrad 2004, S. 68–74. Zur Entwicklung vorschulischer Betreuungseinrichtungen in einzelnen deutschen Teilterritorien und im Ausland: Hübenner 1888, S. 79–263.

14 Für Kinder unterhalb dieses Alters kamen um 1850 nach französischem Vorbild Krippen auf (Reyer/Kleine 1997).