



Franz-Michael Konrad

Der Kindergarten

Seine Geschichte von den Anfängen
bis in die Gegenwart

2. Auflage

LAMBERTUS

Franz-Michael Konrad

Der Kindergarten
Seine Geschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart

LAMBERTUS

Franz-Michael Konrad

Der Kindergarten

Seine Geschichte von den Anfängen
bis zur Gegenwart

LAMBERTUS

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

2., überarbeitete und aktualisierte Auflage 2012

Alle Rechte vorbehalten

© 2012, Lambertus-Verlag, Freiburg im Breisgau
www.lambertus.de

Umschlaggestaltung: Nathalie Kupfermann, Bollschweil

Herstellung: Franz X. Stückle, Druck und Verlag, Ettenheim
ISBN 978-3-7841-2064-5

Inhalt

1 Die sozial- und geistesgeschichtlichen Voraussetzungen der öffentlichen Kleinkinderziehung in Deutschland ...	11
Einleitung	11
Armut und Industrialisierung	12
Der Strukturwandel der Familie	15
Die „Entdeckung“ der Kindheit	18
Die ersten Konzepte der Kleinkinderziehung	19
Zusammenfassung	25
2 Die Anfänge im europäischen Ausland	27
Einleitung	27
Friedrich Oberlin: Von der „Strickschule“ zur Kleinkinderschule	28
Robert Owen, Samuel Wilderspin und die britischen Infant Schools	32
Die französischen Ecoles du Premier Age	37
Zusammenfassung	40
3 Von der Kinderbewahranstalt zur Kleinkinderschule (1800 bis 1850)	43
Einleitung	43
Institutionelle Formen der außerfamilialen Kleinkinderziehung ..	45
Die Kleinkinderbewahranstalt	46
Eine erste Programmschrift: Die Initiative der Pauline von Lippe-Detmold	49
Die Kleinkinderschule	52

Der Staat greift ein: Die ersten Erlasse zur öffentlichen Kleinkinderziehung	55
Johann Georg Wirth und Johannes Fölsing	60
Theodor Fliedner und die Anfänge der fachlichen Ausbildung ..	62
Wege der Ausbreitung der Kleinkinderschule: Das Beispiel Württembergs	67
Die Anfänge der katholischen Kleinkinderziehung in den Bewahranstalten	72
Zur quantitativen Entwicklung und Trägerstruktur	75
Zusammenfassung	76
4 Idee und Praxis des Kindergartens: Fröbel und die Fröbelbewegung (1840 bis 1914)	79
Einleitung: Zur Biographie Friedrich Fröbels	79
Die Elemente der Fröbelpädagogik	83
Die ersten Kindergärten und die Kindergartenbewegung	86
Die Fröbelvereine und der Fröbelverband	89
Kindergartenbewegung und bürgerliche Frauenbewegung	92
Die Kindergärtnerinnenseminare und ihr Beitrag zur fachlichen Qualifizierung der öffentlichen Kleinkinderziehung	96
Die Fröbelpädagogik im Ausland	100
Zusammenfassung	103
5 Öffentliche Kleinkinderziehung bis zum Ende des Kaiserreichs (1850 bis 1918)	105
Einleitung	105
Öffentliche Kleinkinderziehung – eine Staatsaufgabe	106
Die Ausbildung wird geregelt	109
Die pädagogische Entwicklung	112
Trägerstruktur und Finanzierung	115
Zur quantitativen Entwicklung bis 1914	118
Zusammenfassung	122

6 Der Kindergarten in der Weimarer Republik (1918 bis 1933)	125
Einleitung	125
Die öffentliche Kleinkinderziehung als Thema der Reichsschulkonferenz	126
Der Kindergarten im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz	129
Die Entwicklung der Trägerstruktur	131
Ausbildung und Professionalisierung	133
Kinderpsychologie und Kleinkindpädagogik	134
Die psychoanalytische Kleinkinderziehung	137
Die anthroposophische Kleinkinderziehung	139
Die Montessoripädagogik	140
Der Fröbel-Montessori-Streit	144
Zu den quantitativen Dimensionen der öffentlichen Kleinkinderziehung	146
Zusammenfassung	147
7 Der Kindergarten im nationalsozialistischen Staat (1933 bis 1945)	149
Einleitung	149
Aspekte der NS-Pädagogik	150
Die „Gleichschaltung“ der Kindergärten	153
Zur Lage von Ausbildung und Qualifizierung	158
Grundzüge der nationalsozialistischen Kindergartenpädagogik	161
Trägerstruktur und quantitative Aspekte	166
Zusammenfassung	168

8 Vom Kindergarten zur vorschulischen Erziehung: die Bundesrepublik (1945/49 bis 1990)	171
Einleitung	171
Die Lage der Kinder nach Kriegsende	173
Die Kindergärten nehmen ihre Arbeit wieder auf	174
Die Entwicklung des Kindergartens in den 1950er bis 1970er Jahren	175
Die Trägerstruktur	184
Didaktische Innovationen: zum Beispiel Situationsansatz und Reggio-Pädagogik	185
Qualifizierung und Professionalisierung	193
Zur quantitativen Entwicklung	199
Zusammenfassung	202
9 Der Kindergarten im einheitlichen sozialistischen Bildungssystem der DDR (1945/49 bis 1990)	205
Einleitung	205
Die Anfänge der Kindergartenarbeit in der Sowjetischen Besatzungszone (1945ff.)	206
Kindergartenpolitik ist Frauenpolitik	210
Vorschulerziehung in der DDR (1949ff.)	211
Zur pädagogischen Entwicklung	215
Qualifizierung und Professionalisierung	220
Vorschulpädagogische Forschung	223
Die quantitative Entwicklung	225
Zusammenfassung	226

10 Aspekte der Vorschulpädagogik nach der „Wende“ (1990 bis in die Gegenwart)	229
Anpassungsprozesse in den neuen Bundesländern	229
Der rechtliche Rahmen: Das Kinder- und Jugendhilfegesetz	232
Vorschulpädagogische Forschung: Zum Beispiel Das DJI-Projekt „Orte für Kinder“	236
Didaktische Diskussionen: Der Situationsansatz auf dem Prüfstand und der Waldkindergarten	240
Kindheitsforschung	247
Der Kindergarten nach PISA	249
Die Neuro- und Kognitionswissenschaften als neue vorschulpädagogische Leitdisziplinen	253
Der Kindergarten in Europa	256
Qualifizierung und Professionalisierung	259
Zur quantitativen Entwicklung	262
Zusammenfassung und Schlussbetrachtung	265
11 Literatur	269
12 Anhang	297
Der Autor	309

1 Die sozial- und geistesgeschichtlichen Voraussetzungen der öffentlichen Kleinkinderziehung in Deutschland

Einleitung

Seit alters her sind Kinder in ihrer Herkunftsfamilie aufgewachsen und von den Eltern oder nahen Verwandten erzogen worden. Was sie für ihr späteres Leben zu lernen hatten, das lernten sie, indem sie den Erwachsenen bei der täglichen Arbeit zusahen und ihnen mit zunehmendem Alter mehr und mehr zur Hand gingen. Alles in allem galten die ersten Lebensjahre des Kindes als eine so schnell wie möglich zu überwindende Lebensphase, sah man in den kleinen Kindern doch vor allem lästige und von der Arbeit abhaltende Wesen. Um die Störungen, die von ihnen ausgingen, so gering wie möglich zu halten, wurden die Säuglinge in Wickelkissen eingeschnürt und so von den Eltern aufs Feld oder in den Stall mitgenommen. Im Adel und meist auch im städtischen Bürgertum wurden Kinder in den ersten Lebensjahren häufig zu Ammen gegeben, und erst wenn sie nicht mehr gestillt zu werden brauchten, kamen sie wieder in ihr Elternhaus zurück.

Eine wichtige Zäsur in der kindlichen Biographie stellte der sechste oder siebte Geburtstag dar. Danach wurden Kinder als vollwertige Arbeitskräfte angesehen und in die Arbeitswelt der Hauswirtschaft einbezogen. Viele Kinder von Kleinbauern und Tagelöhnern verließen schon in diesem frühen Alter ihre Familie, um anderswo den Gesindedienst anzutreten. Auch für diejenigen Kinder, deren Lebensperspektive nicht die des Bauern oder Knechts war, stellte das Ende des sechsten Lebensjahres einen wichtigen Einschnitt dar. Waren sie für die Laufbahn eines Klerikers vorgesehen, wurden sie in diesem Alter in die seit dem Mittelalter bestehenden und als Internate geführten Klosterschulen gegeben. Die Kinder des städtischen Bürgertums begannen ihre Schullaufbahn mit dem Eintritt in eine städtische Elementarschule. Der männliche Nachwuchs des ritterlichen Adels kam mit sieben Jahren an fremde Höfe, um die von den Eltern begonnene Erziehung unter fremder Aufsicht und Anleitung zu vollenden.

Mit dem Siegeszug der Schule jedoch dehnte sich dieser schon in antiken Lebensalterstheorien „Kindheit“, lateinisch „infantia“, genannte erste und früheste Lebensabschnitt immer weiter aus (vgl. Rosenmayr 1978). Im 18. Jahrhundert, als der Staat mit der Durchsetzung der in den meisten deutschen Ländern rein rechtlich gesehen schon länger bestehenden Schulbesuchspflicht ernst zu machen begann, wurden der Beginn der Schulerziehung als das Ende der „frühen Kindheit“ und die vom Schulbesuch geprägten Jahre als „späte Kindheit“ bezeichnet. Für die frühe Kindheit, die in dieser Zeit erstmals in den Aufmerksamkeitshorizont der Pädagogen geriet, blieb weiterhin die Familie zuständig. Die Erziehungsverantwortung in der späten Kindheit hatte sich die Familie mit der Schule zu teilen. Dass sich jedoch ab ca. 1800 auch im Bereich der frühen Kindheit, ungeachtet des grundsätzlichen Vorrangs der Zuständigkeit der Familie, Formen der außerfamilialen, öffentlichen und institutionellen Erziehung herausbilden konnten, hat mit sozial- und geistesgeschichtlichen Entwicklungen zu tun, die im Folgenden knapp skizziert werden sollen.

Armut und Industrialisierung

Bis weit in die Neuzeit hinein ist in Europa praktisch ausschließlich auf subsistenzwirtschaftliche (das heißt selbstversorgende) Weise und auf agrarischer Basis produziert worden. Das auf Warentausch angelegte Gewerbewesen der Städte fiel dagegen kaum ins Gewicht. Erst die Verbesserung der Verkehrswege, die den Fernhandel in Schwung brachte, und vollends die im 18. Jahrhundert einsetzende, in Deutschland aber erst im 19. Jahrhundert zur Entfaltung kommende Industrialisierung veränderten die vormodernen Formen des Produzierens nachhaltig (vgl. Henning 1993). Die Produktionsverfahren wurden rationalisiert und maschinisiert. Geld spielte als Produktionsfaktor eine zunehmend wichtigere Rolle (Kapitalismus), und die Vielfalt der erzeugten Produkte nahm zu. Vor allem aber: Diese Produkte wurden nicht mehr unmittelbar von den Produzenten konsumiert, sondern auf dem Markt zum Verkauf angeboten. An die Stelle der selbstversorgenden Autarkiewirtschaft trat die Marktwirtschaft.

Allerdings verlief dieser ökonomische Umstrukturierungsprozess auf äußerst krisenhafte Weise. Die alten agrarischen Hungersnöte gehörten trotz verbesserter landwirtschaftlicher Produktionsweisen noch längst nicht der Vergangenheit an. Wohl führten Maßnahmen wie die Einfüh-

rung der Fruchtwechselwirtschaft, der Gebrauch von Metallgeräten zur Feldarbeit oder der Anbau neuer Feldfrüchte – zu denken ist hier vor allem an die schnell zum Grundnahrungsmittel werdende Kartoffel – zu Produktivitätsfortschritten in der Landwirtschaft. Und dieser Aufschwung der Landwirtschaft hat überhaupt erst die Industrialisierung und die Marktwirtschaft möglich werden lassen, weil zunehmend mehr Menschen nicht mehr unmittelbar mit der Nahrungsmittelerzeugung zu tun haben mussten (vgl. Abel 1978, 285–350). Fiel aber eine Kartoffelernte schlecht aus, wie das immer wieder – zuletzt 1847 – geschah, dann führte dies zu dramatischen Notständen unter der Bevölkerung. Neu hinzu kamen die konjunkturellen Absatzkrisen der frühen Industrie, die sich bis in die 1830er Jahre hinein noch ganz auf dem Niveau von Verlagswesen und Heimarbeit (Textilherstellung) oder bestenfalls von Manufakturen (das heißt großen Werkstätten, in denen allerdings schon arbeitsteilig produziert wurde) bewegte (vgl. Kriedte, Medick & Schlumbohm 1977). Beide, die Agrarkrise alten Typs und die neue konjunkturelle Krise, verstärkten sich wechselseitig in ihrer Wirkung. Die Jahrzehnte zwischen 1770 und 1850 waren deshalb für die Masse der Bevölkerung in einer zuvor kaum bekannten Weise von Not und Armut geprägt.

Die Hauptbetroffenen dieses Zusammenfallens von landwirtschaftlichen und frühindustriellen Krisen waren die Kleinbauern und ländlichen Tagelöhner, die Heuerlinge, Büdner, Häusler und wie sie sonst noch genannt wurden, die weder genügend Feldfrüchte ernten noch mit Heimarbeit (Weben, Stricken, Klöppeln, Holzbearbeitung) so viel Geld verdienen konnten, dass ihr Überleben gesichert war. Hinzu kam, dass diese Menschen nicht selten große Schwierigkeiten hatten, aus ihrer alten Lebensweise herauszufinden, um sich auf das neue Wirtschaften und Produzieren einzustellen. Der Schweizer Ulrich Bräker schildert in seinem im Revolutionsjahr 1789 erschienenen Lebensbericht die Not jener Jahre, als das Elend so groß war, dass er einen seiner „erbarmungswürdigen Landsmänner“ dabei beobachten musste, „wie er mit seinen Kindern von einem verreckten Pferd einen ganzen Sack voll Fleisch abhackte, woran sich schon mehrere Tage Hunde und Vögel sattgefressen“ (Bräker 1965, 147; zum zeitgeschichtlichen Hintergrund vgl. Böning 1985).

Es waren allerdings nicht nur Gründe der agrarischen und der frühindustriellen Konjunktur sowie der mangelnden geistigen Beweglichkeit, sich den gewandelten Bedingungen zu stellen, sondern auch solche struktureller Art, der technische Fortschritt, der die Existenz der Menschen immer

wieder bedrohte. Kaum hatten die Kleinbauern und Tagelöhner in der Handweberei einen, wenn auch nur dürftigen Nebenerwerb gefunden, der ihnen über die Runden half, so ließen technische Neuerungen die Maschinenarbeit an die Stelle der Handarbeit treten und entwerteten dadurch die Heimarbeit der bitterarmen Landleute oder machten sie gar völlig arbeitslos, wenn sich nicht schnell genug Alternativen ergaben. Noch in der gesamten ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts sollen in Deutschland bis zu zwei Drittel der Bevölkerung arm oder ständig von Armut bedroht gewesen sein. Die in großer Zahl umherziehenden Bettler und Vaganten waren ein äußeres Zeichen dieser Pauperisierung genannten Verarmung (vgl. Jantke & Hilger 1965). Viele Menschen sahen ihre einzige Überlebenschance in der Auswanderung nach Nordamerika.

Das eigentliche Drama der damaligen Zeit aber war die Kinderarbeit (vgl. Kuczynski 1958). Statt in die Schule gehen zu dürfen, mussten viele Kinder durch eigene Arbeit zum Unterhalt der Familie beitragen – und zwar auf sehr viel härtere Weise als dies im Rahmen der alten Hauswirtschaft immer schon üblich gewesen war. In seinem 1845 erschienenen Buch „Die Lage der arbeitenden Klasse in England“ beschrieb Friedrich Engels das Schicksal der in den Bergwerken beschäftigten Kinder, die zum Teil nur vier Jahre oder kaum älter waren und dort unter unmenschlichen Bedingungen elf bis zwölf Stunden zu arbeiten hatten. Zu den Folgen dieser täglichen Schinderei führte er u.a. aus: „Es kommt jeden Augenblick vor, dass die Kinder, so wie sie nach Hause kommen, sich auf den steinernen Fußboden vor dem Herde werfen und sogleich einschlafen, dass sie keinen Bissen Nahrung mehr zu sich nehmen können und im Schlaf von den Eltern gewaschen und zu Bette gebracht werden müssen, ja dass sie unterwegs sich vor Müdigkeit hinwerfen und tief in der Nacht von ihren Eltern dort aufgesucht und schlafend gefunden werden“ (Engels 1892, 248). Zwar nimmt Engels hier auf England Bezug, aber in Deutschland lagen die Verhältnisse kaum anders. Erst 1839 hat man in Preußen staatlicherseits eingegriffen und wenigstens für die unter neun Jahre alten Kinder regelmäßige Fabrikarbeit verboten. Außerdem tat die Durchsetzung der Schulpflicht ein Übriges und drängte den Schrecken der Kinderarbeit nach und nach zurück.

Trotz ständigem Mangel an bezahlter Arbeit, immer wieder fehlenden Nahrungsmitteln und fast grenzenloser Ausbeutung nahmen die Menschen ihr Schicksal mit großem Fatalismus hin. Zwar gab es immer wieder im ausgehenden 18. und im beginnenden 19. Jahrhundert kleinere lo-

kale Hungerrevolten. Zu einer Revolution nach dem Beispiel Frankreichs ist es in Deutschland jedoch nicht gekommen. Immerhin liegen in den Handwerkerbünden und Arbeitervereinen der unruhigen 1830er und 1840er Jahren die Anfänge der sozialistischen Bewegung, die 1848 mit dem Kommunistischen Manifest, verfasst von Karl Marx und dem eben erwähnten Friedrich Engels, erstmals in Mitteleuropa großes Aufsehen erregte (vgl. Schieder 1963; Schraepler 1972).

Auch wenn die schlimmsten Auswüchse der Not ab der Mitte des 19. Jahrhunderts überwunden werden konnten, weil sich sowohl die Ernährungslage stabilisierte wie auch der Übergang zur Hochindustrialisierung vollzogen war, besserte sich die Lage der ländlichen Unterschichten und vor allem des Industrieproletariats in den an Einwohnerzahl rasch wachsenden Städten nur sehr langsam. Schließlich basierte die Industrialisierung zu einem nicht geringen Teil auf dem reichlichen Angebot billiger, das heißt schlecht entlohnter Arbeitskräfte.

Der Strukturwandel der Familie

Die „Kern-“ oder „Kleinfamilie“ ist ein sozialgeschichtlich neues Familienmodell, das seine Entstehung der Industrialisierung verdankt (vgl. zum Beispiel Weber-Kellermann 1974).

In der bäuerlichen Familie der vorindustriellen Zeit lebten die Großeltern, die Eltern und die Kinder sowie unverheiratet gebliebene Verwandte mit dem Gesinde als sogenannte „große Haushaltsfamilie“ oder „ganzes Haus“, wie diese Lebensform von den Sozialhistorikern auch genannt wird, unter einem Dach zusammen. Die große Haushaltsfamilie des „ganzen Hauses“ ihrerseits war in ein Geflecht aus Nachbarschaftsbeziehungen und in die dörfliche Gemeinschaft fest eingebunden; eine Rechts- und Wirtschaftseinheit, ein kleiner sozialer Kosmos und ein System der kollektiven Verpflichtungen, das den Einzelnen zwar in weitgehender Unmündigkeit hielt, ihm zugleich aber ein gewisses Maß an Schutz und persönlicher Sicherheit gewährte.

Unter dem Druck der Frühindustrialisierung und der oben geschilderten ökonomischen Krisen löste sich dieser enge soziale Zusammenhang auf. Ein Übriges tat das moderne Denken der Aufklärung, das den Menschen als freies, selbstverantwortliches und mit eigenen Rechten ausgestattetes Individuum sah und in der traditionellen ländlichen Sozialordnung eine

fortschrittsfeindliche Fessel erblickte (vgl. Schneiders 1995). Die alten feudalen Abhängigkeitsverhältnisse wurden deshalb im Zuge der Bauernbefreiung, der Auflösung der Zünfte und der Einführung der Gewerbefreiheit (zuerst ab 1810 in Preußen, danach auch in den anderen deutschen Ländern) entschlossen beseitigt – damit aber auch der großfamiliale Sozialverband der Vormoderne. An seine Stelle trat die weitgehend auf sich gestellte Kern- oder Kleinfamilie, bestehend aus den Eltern und ihren Kindern, gelegentlich auch noch den Großeltern.

Die Reduktion der Großen Haushaltsfamilie auf die Kern- oder Kleinfamilie ging einher mit einer sprunghaften Vermehrung der Anzahl selbstständiger familialer Einheiten. Während zuvor eine Familie nur gründen durfte, wer über eine bäuerliche Vollerwerbsstelle verfügte, war es jetzt auch dem Gesinde erlaubt zu heiraten. Und die Angehörigen der ländlichen Unterschichten taten dies so zahlreich, dass ein erhebliches Bevölkerungswachstum die oben geschilderten Wirtschaftskrisen erst recht verschärfte. Die Bevölkerung Preußens wuchs zwischen 1748 und 1816 von 3,5 Millionen auf 10,4 Millionen Menschen an (und weiter auf 19,3 Millionen im Jahre 1864); die Bevölkerung ganz Deutschlands betrug 1816 knapp 24 Millionen (1864 aber schon 37,8 Millionen). Viele Kinder zu haben war jetzt einerseits wichtig, weil die älteren Kinder als Arbeitskräfte genutzt werden konnten; auch dies ein Faktor, der das starke Bevölkerungswachstum – das übrigens ein das ganze Westeuropa erfassendes Phänomen war – förderte (vgl. Livi Bacci 1999). Andererseits erhöhten die zum Arbeiten noch zu kleinen Kinder das Verarmungsrisiko, denn sie belasteten die Familie, ohne selbst etwas zu ihrem Unterhalt beitragen zu können. Ein Dilemma, aus dem die Familien der Armen nicht herausfanden.

Noch war die Familie dieser Landarmen auch Produktionseinheit, weil alle Familienmitglieder zur Sicherung des Lebensunterhalts eng zusammenarbeiten mussten, etwa beim Spinnen und Weben oder in der kleinen Landwirtschaft. Die meist nur aus einem Zimmer bestehende Familienwohnung, die neben dem Webstuhl auch die Schlafstellen und den Kochherd enthielt, war zugleich die Produktionsstätte. Das Produkt aber verließ den Haushalt der Produzenten, es war nicht mehr für den eigenen Bedarf, sondern für den Verkauf gegen Geld bestimmt. Erst mit der Entstehung der Manufaktur in der Frühindustrialisierung und des Fabrikwesens in der Hochindustrialisierung, die aus den Landarmen, die in die Städte zogen (was ihnen unter den Bedingungen der alten Sozialverfas-

sung noch verboten gewesen war), das Industrieproletariat werden ließen, löste sich die Produktionssphäre von der Wohnung der Familie. Jetzt war die Familie nur noch der Ort der privaten Reproduktion, das heißt der Ort, wo gegessen, geschlafen und erzogen wurde. Der Ort der Produktion hingegen, das waren die Manufakturen, dann die Fabriken, die Bergwerke, der Eisenbahnbau und wo sonst Arbeit zu finden war.

Die Aufspaltung in einen privaten Raum der Familie und eine öffentliche Sphäre von Arbeit und Beruf ist auch im Bürgertum festzustellen, jener seit dem Ende des 18. Jahrhunderts an quantitativer Stärke zunehmenden sozialen Trägerschicht von Industrialisierung und Kapitalismus (vgl. Claessens 1973). Dort hat dieser Dissoziationsprozess sogar noch früher eingesetzt und ist aufgrund der fehlenden aushäusigen Erwerbstätigkeit der Frau tiefer gehend gewesen als im Proletariat. Immerhin musste die Arbeitermutter neben der Haushalts- und Erziehungsarbeit täglich die Familienwohnung verlassen, um durch Fabrikarbeit den Lebensunterhalt der Familie sichern zu helfen. Das war im Bürgertum anders, dort war der männliche Erwerbstätige in der Lage, eine ganze Familie zu ernähren. Man konnte es sich also leisten, dass sich die Ehefrau und Mutter auf die von der früher üblichen arbeitsaufwendigen Herstellung der Güter des täglichen Bedarfs mehr und mehr entlastete Haushaltsführung sowie auf die Kindererziehung konzentrierte und dem Mann die Rolle des Ernährers überließ, die dieser in Büro, in Kaufmannshandlung, auf Katheder und Kanzel spielte. Charakteristisch für die bürgerliche Familienideologie ist jedoch, dass diese geschlechtsspezifische Rollenteilung – obgleich sie sich historisch erst aus dem Strukturwandel der Familie heraus ergeben hatte – als natürlich ausgegeben worden ist. Mann und Frau verfügten, so hieß es, von Natur aus über unterschiedliche Gaben und Anlagen: Der männlichen kühlen Vernunft korrespondierten die weiblichen Eigenschaften der Emotionalität, Empathie und Fürsorglichkeit, und daraus ergäben sich die unterschiedlichen Zuständigkeitsbereiche von Mann und Frau (vgl. Hausen 1978). Es wird im Folgenden zu zeigen sein, wie diese zuerst im Bürgertum sich durchsetzende Familienideologie, die natürlich auch eine subtile Form der Herrschaft des Mannes über die Frau darstellte, von der Formulierung einer auf diese neue Lage zugeschnittenen Erziehungstheorie begleitet wurde. Einer Erziehungstheorie, die die Wichtigkeit und Bedeutung der Familienerziehung und insbesondere der mütterlichen Zuwendung für eine gesunde Entwicklung der kleinen Kinder betont hat.

Die „Entdeckung“ der Kindheit

Jahrhundertlang hatte man, es ist oben schon angemerkt worden, den kleinen Kindern keine allzu große Beachtung geschenkt. Man hat in ihnen einfach nur so etwas wie unvollständige Erwachsene gesehen, die möglichst rasch groß werden sollten, um kräftig mitarbeiten zu können. Wenn es darauf ankam, dann konnten sie sehr rau angefasst werden. Liebevoller Zuwendung und Zärtlichkeit dem kleinen Kind gegenüber gehörte nicht zum üblichen Verhaltensrepertoire der Eltern. Der hohen Kindersterblichkeit wegen (nur etwa jedes zweite Neugeborene erlebte seinen sechsten Geburtstag!) war es – so fremd uns dies heute auch erscheinen mag – für die Eltern gar nicht sinnvoll, sich emotional zu sehr an ihre zahlreichen Kinder zu binden. Im Falle des frühen Todes eines dieser Kinder wäre der Schmerz über den Verlust zu groß gewesen. In dem Maße allerdings, in dem sich die hygienischen Verhältnisse besserten, das Gesundheitsbewusstsein der Eltern zunahm und in der Kinderheilkunde große Fortschritte erzielt wurden, begannen die Überlebenschancen der kleinen Kinder zu steigen. Jetzt stellte sich die Frage neu: Waren nicht gerade die ersten Lebensjahre eines Kindes im Blick auf seine Zukunft die entscheidenden? Sollte nicht deshalb gerade ihnen die besondere Aufmerksamkeit gelten? Man begann im 18. Jahrhundert die frühe Kindheit, die Jahre vor dem Schuleintritt, als einen besonders prägungsfähigen und erziehungsbedürftigen Lebensabschnitt zu „entdecken“. Gerade die zuvor so wenig beachteten kleinen Kinder galten nunmehr als mit großer Sorgfalt und Liebe zu erziehende Wesen (vgl. Ariès 1975; de Mause 1980).

Es ist leicht verständlich, dass diese Bewegung zunächst nur das Bürgertum erfasst hat. Dort war man auf die kindliche Arbeitskraft nicht angewiesen und konnte sich folglich den Luxus eines pädagogischen Schutz- und Schonraumes leisten. Zudem stand mit der bürgerlichen Mutter jemand bereit, der sich – entlastet von der Aufgabe, den Lebensunterhalt der Familie sichern zu müssen – um die Erziehung der Kinder kümmern konnte und dies nach bürgerlicher Vorstellung auch tun sollte. Hierfür wurde, wie im vorigen Abschnitt ausgeführt, die angeblich spezifisch weibliche Eignung und im Gefühl der „Mutterliebe“ sich Ausdruck verschaffende weibliche Veranlagung für Aufgaben der Pflege, Versorgung und Erziehung konstruiert, über die der Mann, wie man meinte, so nicht verfüge (vgl. Badinter 1981; Schütze 1991). Tatsächlich lässt sich zeigen,

dass sich die Mütter des Bürgertums in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts verstärkt um die Pflege, Versorgung und Erziehung ihrer Kinder zu kümmern begannen. Was zuvor den Dienstboten überlassen war, das übernahmen die Mütter jetzt selbst. Auch das Stillen des eigenen Neugeborenen – zuvor im Adel und im Bürgertum die Ausnahme – wurde jetzt, von der entstehenden Disziplin der Kinderheilkunde nachdrücklich gefordert, zur Regel. Das traditionelle Ammenwesen verlor weitgehend seine Bedeutung. Auch das Recht unterstützte diese Entwicklung, indem zum Beispiel das preußische Allgemeine Landrecht von 1794 bestimmte, Pflege und Erziehung der Kinder bis zum vierten Geburtstag solle vorrangig Pflicht und Aufgabe der Mutter sein. Erst bezüglich der älteren Kinder wurde das mütterliche Erziehungsrecht dem des Vaters untergeordnet.

Die ersten Konzepte der Kleinkinderziehung

Vor diesem Hintergrund wurden in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts und im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts zahlreiche Schriften veröffentlicht, die sich mit der Erziehung des kleinen Kindes befassten. Die Adressatinnen dieser Schriften waren die Frauen des Bürgertums (wobei zu beachten ist, dass das Bürgertum als soziale Schicht kaum zehn Prozent der gesamten Bevölkerung ausmachte). Die bürgerlichen Frauen galt es mittels derartiger Schriften von der Wichtigkeit ihrer Aufgabe als Mütter und Erzieherinnen ihrer kleinen Kinder zu überzeugen und das eben angesprochene Gefühl der „Mutterliebe“ in ihnen zu wecken. Daneben sollten praktische Erziehungsratschläge gegeben werden.

Ein früher Vorläufer dieses Diskurses ist der böhmische Theologe Johann Amos Comenius (1592–1670) gewesen, der schon im 17. Jahrhundert in mehreren Büchern einen Erziehungsplan vorgelegt hat, der auch die ersten sechs Lebensjahre des Kindes umfasste. Hinzuweisen ist hier vor allem auf das „Informatorium der Mutterschul“ (1633), eine Art Leitfaden, den der Autor den Müttern zur planmäßigen Erziehung und Unterweisung ihrer Kinder an die Hand geben wollte (vgl. Comenius 1962). Comenius ging es vor allem darum darzulegen, was Kinder an Kenntnissen aus den verschiedensten Wissensgebieten zu vermitteln sei und welche Tugenden sie schon erworben haben sollten, wenn sie mit sechs Jahren eingeschult würden: Kenntnisse aus Physik, Astronomie, Geographie, Geschichte, sogar Politik zählte Comenius auf; zu Reinlichkeit, Ge-

horsam, Wahrhaftigkeit, Arbeitsfreude, Mäßigung, vor allem aber zur Gottesfurcht sollten sie erzogen sein. Wegweisend war Comenius vor allem da, wo er neuartige methodische Prinzipien entwickelte, etwa das Prinzip der Anschaulichkeit und den Grundsatz, das Lernen der Kinder von deren nächsten Erfahrungen seinen Ausgang nehmen zu lassen. Basierend auf diesen Prinzipien hat Comenius mit dem „Orbis Pictus Sensualium“, einer Art Bild-Text-Buch, das dem Leser und/oder Betrachter die ganze Welt in Bildern und Worten zu erklären versuchte, das womöglich erste Kinder-Buch der europäischen Moderne verfasst. Comenius' Vorschläge sind in ihrer Zeit allerdings kaum beachtet worden. Für die Zeitgenossen kam die Auseinandersetzung mit Erziehungsfragen, erst recht mit solchen des vorschulischen Alters, einfach noch zu früh. Das änderte sich dann – aus den im vorausgegangenen Abschnitt genannten Gründen – im Zeitalter der Aufklärung, im 18. Jahrhundert. Anders als Comenius stieß deshalb der Philosoph John Locke (1632–1704), einer der herausragenden Vertreter der englischen Aufklärung, mit seinen 1693 veröffentlichten „Gedanken über Erziehung“, worin er die Erziehung eines Knaben von der frühen Kindheit bis zum „Gentleman“ schilderte, auf großes Publikumsinteresse (vgl. Locke 1970). Noch zu Lebzeiten des Autors erschienen eine französische und eine niederländische Übersetzung. Ganz im Stil der Aufklärung glaubte Locke an die fast grenzenlose Macht der Erziehung. Das Kind war ihm „wie ein unbeschriebenes Blatt Papier“, „wie Wachs, das man pressen und formen kann, wie man will“. Wenn man nur früh genug beginne, bei den kleinen Kindern die richtigen – wie er sich ausdrückte – „Gewohnheiten“ auszubilden, dann könne man aus den Kindern nahezu alles, vor allem aber vernünftig denkende und handelnde Menschen machen. Umgekehrt, meinte Locke, könnten Versäumnisse der frühen Kindheit in späteren Lebensaltern kaum noch wettgemacht werden. Locke setzte auf die Vernunft, und zwar nicht nur als Erziehungsziel, sondern auch als Erziehungsmittel. Der Erzieher solle mit den Kindern vernünftig argumentieren, die Kinder müssten überzeugt werden, Strafe komme nur als letzter Ausweg in Frage.

Einen noch größeren Erfolg als Locke errang der Genfer Schriftsteller Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) beim lesenden Publikum mit seinem Erziehungsroman „Emil oder Über die Erziehung“ aus dem Jahr 1762 (vgl. Rousseau 1978). Dieses Buch, dessen erstes Kapitel der Erziehung des kleinen Kindes gewidmet war, stieß in kürzester Zeit in ganz Europa auf eine außergewöhnlich starke Resonanz. Revolutionär an den Ideen Rousseaus war zweierlei: Erstens sollte sich Erziehung nicht länger

an den Wünschen der Erwachsenen und deren Zukunftsvorstellungen für das Kind orientieren, sondern an den Bedürfnissen des Kindes selbst. Diese Haltung rührte bei Rousseau aus einer tiefen Skepsis gegenüber der von den Erwachsenen hervorgebrachten Kultur, einer Sicht, aus der sich folgerichtig die zweite Forderung ergab: die Erwachsenen sollten sich als aktive Erzieher so weit wie möglich zurücknehmen. Ihre Aufgabe bestehe allein darin, die Umwelt des Kindes so zu arrangieren, dass diese erzieherisch auf das Kind einwirke. „Negative Erziehung“ nannte Rousseau dies, mehr ein Begleiten, Stützen und Fördern des kindlichen Entwicklungsprozesses als Erziehung im üblichen Sinne.

In Deutschland waren es die sogenannten Philanthropen („Menschenfreunde“), die sich als Anhänger Rousseaus und seiner Ideen zur Erziehung der kleinen Kinder bekannten (vgl. Herrmann 1979). So hat zum Beispiel der Philanthrop Joachim Heinrich Campe (1746–1818) nicht nur ein Buch über die Bedeutung der ersten Lebensjahre für die weitere Entwicklung des Kindes geschrieben, sondern auch die von Rousseau den Kindern zur Lektüre (beziehungsweise zum Vorlesen) empfohlene Robinson-Geschichte unter dem Titel „Robinson der Jüngere“ zu einem weit verbreiteten Kinder- und Jugendbuch umgearbeitet. Überhaupt waren es die Philanthropen, die das Kinder- und Jugendbuch als ein Medium, das auf unterhaltsame Weise belehren sollte, als ein Erziehungsmittel also, entdeckt haben (vgl. Dirks 1975). Die Gestalt des Robinson reizte sie deshalb so sehr, weil sich in ihr auf überzeugendste Weise das von den Philanthropen verfochtene Erziehungsziel der Tüchtigkeit und der persönlichen Fähigkeit verkörperte, sich auf unvorhergesehene Lebensumstände flexibel einstellen zu können.

Auch sonst fiel den Philanthropen manch Zukunftsweisendes ein. Christian Heinrich Wolke (1741–1826) zum Beispiel hat in seiner „Anweisung für Mütter und Kinderlehrer“ von 1805 vorgeschlagen, die Kinder mit Kugel, Walze und Würfel umgehen zu lassen, um ihnen auf diese Weise mathematisches und physikalisches Elementarwissen beizubringen. Diese Idee hat Wolke möglicherweise von Johann Heinrich Gottlieb Heusinger (1766–1837) übernommen, der sich schon ab 1795 über das Kinderspiel und dessen pädagogische Förderung Gedanken gemacht und dabei auch das Legen und Aufreihen von Perlen und Knöpfen usw. propagiert hat (vgl. Prüfer 1923, 37–42). Beides ist später von Friedrich Fröbel übernommen worden.

Einen eigenen Beitrag zur Kleinkinderziehung hat der Schweizer Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) vorgelegt. Pestalozzi hat ein ganz auf der Mutter-Kind-Beziehung basierendes Modell der frühkindlichen Erziehung konzipiert (vgl. Pestalozzi 1924). Fast ein Jahrhundert bevor die moderne Entwicklungspsychologie dies bestätigen sollte, hat Pestalozzi die herausragende Bedeutung des frühen Mutter-Kind-Verhältnisses entdeckt und es als Wurzel und Ursprungsort dessen erkannt, was Psychoanalytiker später „Urvertrauen“ nennen werden, ein Gefühl, das den Menschen ein ganzes Leben lang sicher trägt. Pestalozzi ist unter allen Theoretikern der frühkindlichen Erziehung der entschiedenste Pädagoge der „Mutterliebe“ und ein genau beobachtender Psychologe des frühen Kindesalters gewesen. Hauptaufgabe der Erziehung im frühen Kindesalter war für Pestalozzi neben der sozial-moralischen Erziehung die intellektuelle Elementarbildung. Zur Schulung des Denkvermögens hat er einfache, auf der Verwendung der Grundkategorien der Zahl, der Form und des sprachlichen Lauts basierende Übungen erfunden und später zu seiner berühmten Elementarmethode – die den bezeichnenden Untertitel trug: „Ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten“ – ausgebaut (vgl. Pestalozzi 1956).

Diese Hinweise Pestalozzis hat dann der eben erwähnte Friedrich Fröbel (1782–1852) in seinen „Mutter- und Koseliedern“ zu einer regelrechten Methodik des Mutter-Kind-Bezugs weiterentwickelt. Die Elementarmethode dürfte Fröbel, der insgesamt zwei Jahre als Pestalozzis Schüler an dessen Wirkungsstätte in Yverdon in der Schweiz verbracht hat, zur Entwicklung seiner Spielgaben und Beschäftigungsmittel animiert haben. Vor allem aber hat Fröbel das Spielen für die entscheidende Triebfeder in der kindlichen Entwicklung gehalten und seinen Kindergarten deshalb um das Kinderspiel herum konzipiert. Weil Fröbel in der Geschichte der öffentlichen Kleinkinderziehung eine so bedeutende Rolle gespielt hat, wird in einem der folgenden Kapitel dieses Buches noch gesondert auf ihn eingegangen werden.

Vorbereitet von entsprechenden Gedanken Rousseaus hat sich schon in der späten Aufklärung und dann insbesondere bei Pestalozzi und Fröbel im Zeitalter der Romantik ein neues Bild vom Kinde durchgesetzt (vgl. Alefeld 1995; Ullrich 1999). Waren die Aufklärer vom Kinde als einem defizitären Erwachsenen ausgegangen, hatten sie im Kinde das unfertige Wesen gesehen, das durch Erziehung (notfalls auch durch Strafe) zu einem vernünftigen Menschen gemacht werden müsse, anerkannten die

von der Romantik beeinflussten Pädagogen das Kind als eigenständig, anders zwar, aber nicht weniger vollkommen als der Erwachsene. Im Gegenteil: In seiner Natürlichkeit und Unverdorbenheit, seiner schöpferischen Urkraft, sollte das Kind dem Erwachsenen sogar ein Vorbild sein. Phantasie und Einbildungskraft, das Denken in den Formen des Symbols usw., wurden als den Kindern eigentümliche Erkenntnisquellen anerkannt, die es zu pflegen und erzieherisch zu fördern gelte. Während die an den Verstand appellierende Fabel das pädagogische Medium der Aufklärung gewesen ist, wurden nun Märchen, Sagen und Legenden als kindgemäße literarisch-pädagogische Formen entdeckt.

Dass im Blick auf das Verhältnis von aufklärerischem und romantischem Denken nicht von einem klaren Nacheinander, vielmehr von einem wenigstens zeitweisen Nebeneinander auszugehen ist, zeigt der Blick auf Johann Friedrich Herbart (1776–1841), der, obschon Zeitgenosse von Fröbel und den Romantikern, noch ganz in der Aufklärung wurzelte und nicht zufällig als Nachfolger des Aufklärungsphilosophen Immanuel Kant an der Universität Königsberg Philosophie und Pädagogik lehrte. Für Herbart war Kindheit eine Zeit der Vorbereitung auf das Erwachsenenleben, und er hat daran erinnert, dass auch die kleinen Kinder sich zu fügen hätten und nicht allein ihren Bedürfnissen folgend leben könnten (vgl. Herbart 1965, bes. 44ff.). Wie Kant, der in seinen Pädagogik-Vorlesungen für den Zwang in der Erziehung auch der kleinen Kinder plädiert und von der „Brechung des Willens“, der Erziehung zur Abhärtung usw. sprach (vgl. Kant 1963), hat auch Herbart die Bedeutung einer durchaus strengen, auch strafenden Erziehung betont. Der romantischen Idee Fröbels, Kindheit als Schonraum zu begreifen, mochte Herbart nicht zustimmen.

So weit ein Ausschnitt aus der Fülle der in diesen Jahrzehnten erschienenen Beiträge zu einer Theorie der frühkindlichen Erziehung. Bei aller Verschiedenheit im Einzelnen ist allen diesen beispielhaft genannten Konzepten zur frühkindlichen Erziehung gemeinsam, dass sie im Verhältnis zu den vorausgegangenen Epochen eine grundlegend neue beziehungsweise, wenn man so will, erstmals überhaupt eine Sicht auf das Kind in seiner Eigenart markieren. Unterstützt von den ersten Beiträgen zu einer empirischen Kinderpsychologie, die nicht zufällig ebenfalls in den letzten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts vorgelegt wurden – so zum Beispiel Dietrich Tiedemanns „Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeit bei Kindern“ von 1787 (vgl. dazu Jaeger & Staeuble

1978, 116ff.) –, wurde die frühe Kindheit jetzt als Lebensabschnitt mit eigener, vor allem pädagogischer Bedeutung gesehen.

Gemeinsam war den Entwürfen zur frühkindlichen Erziehung von Locke bis Herbart auch die Präferenz des Ortes dieser ersten Erziehung des kleinen Kindes. Zwar haben Locke und Rousseau die Erziehung des etwas älteren Kindes im Stile der exklusiven Hofmeistererziehung außerhalb der Familie angesiedelt und in die Hand des Erziehers, eines Mannes, gelegt. Selbst bei diesen beiden Autoren aber war die Erziehung des Kindes in seinen ersten Lebensjahren Sache der Mutter. Bei den Philanthropen, wie vollends bei Pestalozzi und Fröbel, wurde dann die Familie uneingeschränkt zum bevorzugten Ort der Erziehung. Zweifellos ist diese Hochschätzung der Familienerziehung dem oben skizzierten Wandel der Familie und der Herausbildung einer um die Kern-Familie sich kristallisierenden Privatsphäre mit der Erziehung des Nachwuchses als deren zentralem Mittelpunkt geschuldet. Wie schon gesagt, dieser Wandel hat zuerst das Bürgertum erfasst und sich dort – alle die genannten Pädagogen waren ausnahmslos Angehörige des Bürgertums – unter anderem in der Ausbildung dieser spezifischen Erziehungsideologie niedergeschlagen.

Dennoch kam auch die außerfamiliale Kleinkindererziehung, selbst wenn sie nur als Notbehelf gesehen wurde, in diesen Entwürfen einer frühkindlichen Erziehung vor, nämlich für den Fall, dass die Familie ihrer Erziehungspflicht nicht gerecht werden konnte (vgl. grundlegend Paterak 1999). So schrieb schon Comenius in seiner Schrift „Pampaedia“ (1657): „Wir müssen doch sicher eingestehen, dass es am natürlichsten ist, wenn die Eltern die ersten Lehrer ihrer Kinder sind . . . Weil sich aber nicht alle Eltern ihrer Beschäftigung wegen der Lenkung ihrer Kinder in ausreichendem Maße widmen können, selbst wenn sie es wollen, ziehen sie mit Recht Erzieher und Wärter als Helfer in der Kinderführung gegen Entgelt hinzu“ (Comenius 1960, 245). Sehr anschaulich tritt dieser Dualismus aus Familie und familienunterstützender oder -ergänzender Erziehung auch bei Pestalozzi hervor, der durch seine Arbeit mit den Kindern der Armen von allen hier vorgestellten Pädagogen wohl den besten Einblick in die tatsächliche Lage der Bevölkerung und damit auch der Familien hatte. So hat Pestalozzi in seinem großen Erziehungsroman „Lienhard und Gertrud“, erstmals 1781 erschienen, einerseits das Urbild einer familial-hausmütterlichen Erziehung entworfen („Wohnstubenpädagogik“). Andererseits aber ließ er seinen „Helden“, den Sozialreformer Glüphi, davon träumen, „wie leicht es in kurzer Zeit möglich werden müsse . . . ein Kinderhaus zu eröffnen, wohin arme Mütter, die die Notdurft des

Lebens von der Seite ihrer Kinder wegriß, dass sie den Tag über ihren Geschäften nachgehen, ins Feld hinaus und an den Tagelohn müssen, ihre noch nicht schulpflichtigen Kinder bringen und wo sie den Tag über besorgen lassen können“ (abgedruckt in: Quellen ... [1983], 88).

Einen Schritt weiter ging der Philanthrop Wolke mit seinem 1805 geäußerten Vorschlag, nicht nur die unbeaufsichtigten Kinder der Armen, sondern alle kleinen Kinder eines Ortes in einer „Bewahr- und Vorbereitungsanstalt“ zusammenzuführen (abgedruckt in: Erning 1976, 18ff.). Ebenso der im Oberfränkischen wirkende, vom romantischen Zeitgeist geprägte Theologe und Pädagoge Jean Paul (1763–1825), der in seiner berühmten „Levana oder Erziehlehre“ von 1807 ebenfalls dafür eintrat, alle Kinder in die „Spielschule“ gehen zu lassen, bevor sie anschließend in die „Lehrschule“ kämen (vgl. Paul 1963). Jean Paul, der auch als erster (und lange vor Fröbel) den Begriff „Kindergarten“ verwendet haben soll, hat mit seinen Ansichten einen großen Einfluss auf den in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts im evangelischen Deutschland hoch bedeutenden Schöpfer der christlichen Kleinkinderschule Theodor Fliedner ausgeübt.

Zusammenfassung

Die Entstehung der zahlreichen Einrichtungen zur öffentlichen Kleinkinderziehung in Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts lässt sich nicht verstehen, ohne die entsprechenden sozial- und geistesgeschichtlichen Hintergründe zur Kenntnis zu nehmen. Historisch neu ist zum Beispiel die besondere Beachtung, die die frühe Kindheit, jene Phase vor der biographischen Zäsur um das sechste und siebte Lebensjahr herum, unter Gesichtspunkten der Erziehung findet. Um die Jahrhundertwende vom 18. zum 19. Jahrhundert wird nicht nur in einer ungewöhnlichen Fülle von Publikationen die Erziehungsbedürftigkeit schon der kleinen Kinder, der Kinder im vorschulischen Alter, festgestellt – etwas überspitzt ausgedrückt: „entdeckt“ – und ihre Erziehung mit Nachdruck gefordert, es werden auch in großer Zahl Ideen entwickelt, wie eine solche Erziehung auszusehen hätte. Ohne dieses besondere pädagogische Bewusstsein von der frühen Kindheit und die entsprechenden erziehungstheoretischen Vorarbeiten, auch wenn sie sich meist noch auf die Familie als den primären Ort der Kleinkinderziehung beziehen, wäre die spätere pädagogische Ausgestaltung der außerfamilialen Kleinkinderziehung kaum möglich gewesen. Soweit die geistesgeschichtlichen Voraussetzungen der außerfamilialen, öffentlichen Kleinkinderziehung.

Zwar kann man nicht von einem monokausalen Zusammenhang von Industrialisierung und öffentlicher Kleinkinderziehung ausgehen; in einem späteren Kapitel wird zu zeigen sein, dass die Verhältnisse tatsächlich etwas komplizierter sind. Dennoch bilden die Folgen der Industrialisierung den entscheidenden sozialgeschichtlichen Hintergrund, vor dem die Entstehung von Einrichtungen zur außerfamilialen Kleinkinderziehung und deren zahlreiche Verbreitung zu sehen ist. Die schlimme Armut der Jahrzehnte vor und nach 1800 zwingt alle Angehörigen einer inzwischen auf den Kern der mit ihren Kindern zusammenlebenden Eltern geschrumpften Proletarierfamilie zur unausgesetzten Arbeit. Solange – wie in der frühindustriellen Phase – die Familienwohnung zugleich Produktionsstätte ist, gibt es kein Beaufsichtigungsproblem: Selbst wenn die Kinder noch nicht in den Produktionsprozess eingespannt sind, können sie doch von ihren arbeitenden Eltern leicht beaufsichtigt werden.

Das ändert sich beim Fabrikproletariat. Der Lebensraum der Familie ist nicht mehr länger mit der Arbeitsstätte identisch. Da zudem beide Eltern erwerbstätig sein müssen, ergibt sich jetzt ein Betreuungsproblem für die noch nicht schulpflichtigen kleinen Kinder. Dieses Betreuungsproblem ist um so gravierender, als die Kleinfamilie des Fabrikarbeiters ohne den Beistand und die Hilfe einer weitläufigen Verwandtschaft auskommen muss, wie sie die Menschen in der „großen Haushaltsfamilie“ umgeben hatte. In ihrer Ratlosigkeit greifen viele Mütter zu drastischen Methoden, indem sie ihre kleinen Kinder in den Wohnungen einschließen, sie sogar mit Alkohol ruhig zu stellen versuchen. Im ersten Jahrhundertdrittel mehren sich in den Zeitungen die Berichte von zu Hause verunglückten Kindern.

Man kann diesen Prozess auch anders, allgemeiner ausdrücken: Ein unter dem Druck der sich wandelnden wirtschaftlichen Verhältnisse erzwungener familialer Umstrukturierungsprozess führt zu der Notwendigkeit, zuvor von der Familie wie selbstverständlich erbrachte soziale Leistungen auf Institutionen außerhalb der Familie zu übertragen. Da die Hauptbetroffenen, die ländlichen Unterschichten und das Industrieproletariat, aufgrund der schweren Armutszustände kaum in der Lage sind, dies selbst zu organisieren, ein Sozial- und Wohlfahrtsstaat aber noch nicht einmal in Umrissen vorhanden ist, bedarf es des (freiwilligen) Engagements derjenigen sozialen Schichten, die dies vermögen, des Adels und des Bürgertums. Vorbilder und Modelle für ein solches Engagement finden sich nicht zuletzt im Ausland.

2 Die Anfänge im europäischen Ausland

Einleitung

Im letzten Kapitel sind die sozial- und geistesgeschichtlichen Hintergründe der Entstehung von Einrichtungen zur Erziehung kleiner Kinder außerhalb der Familie dargestellt worden. Allerdings ist nicht zuerst Deutschland, sondern es sind zuvor die westeuropäischen Länder, insbesondere Frankreich und Großbritannien, zum Schauplatz der Industrialisierung und des von ihr ausgelösten Wandels der Familienformen geworden. Dasselbe gilt für die geschilderte „Entdeckung“ des Kindes als eines erziehungsbedürftigen Wesens mit der Folge einer breiten kleinkindpädagogischen Publizistik. Auch dies fand in den beiden genannten Ländern früher statt als in Deutschland (zu Frankreich vgl. Snyders 1971). So gesehen überrascht es nicht, dass in den westeuropäischen Ländern Modelle der außerfamilialen frühkindlichen Erziehung entwickelt und praktiziert worden sind, auf die man dann in ganz Europa mit großem Interesse geblickt hat. Davon soll im Folgenden die Rede sein.

Wenn wir uns dabei auf einige wenige Beispiele beschränken, dann heißt das nicht, dass es sich hierbei um die seinerzeit einzigen bemerkenswerten Fälle gehandelt hat. Allerdings haben sich die folgenden Initiativen im Laufe der Jahrzehnte als die am besten erforschten und dokumentierten Beispiele erwiesen, was seinen Grund nicht zuletzt darin haben dürfte, dass sie es gewesen sind, die schon in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts, als auch in Deutschland die Notwendigkeit einer außerfamilialen Kleinkinderziehung erkannt wurde, immer wieder zitiert und als anregungsreich empfunden worden sind. Schon die damaligen Zeitgenossen haben in den Versuchen eines Friedrich Oberlin, eines Robert Owen und eines Samuel Wilderspin etwas Besonderes gesehen, und insofern ist es kein Zufall und keine Willkür der Historiker, wenn es gerade diese frühen Versuche sind, derer wir uns bis heute erinnern.

Friedrich Oberlin: von der „Strickschule“ zur Kleinkinderschule

Unter den Pionieren der außerfamilialen Kleinkinderziehung wird immer wieder der Name des elsässischen evangelischen Pfarrers Friedrich Oberlin (1740–1826) genannt (vgl. Kurtz 1976; Psczolla 1979). Oberlin hatte in seinem Pfarrsprengel in den Vogesen, dem Steintal (frz.: Ban de la Roche) mit dem Hauptort Waldersbach, ab 1769/70 die Möglichkeit geschaffen, dass kleine Kinder den Tag über von eigens dafür angestellten Frauen beaufsichtigt und zu kleinen Arbeiten angehalten wurden. Die junge Frau, die Oberlin 1770 als erste zur Wahrnehmung dieser Aufgabe angestellt hat, Sara Banzet aus dem Weiler Bellefosse, ist noch heute namentlich bekannt; der Arbeitsvertrag, in dem ihr Oberlin freie Unterkunft und Verpflegung im Pfarrhaus sowie ihrem Vater (!) eine monatliche Geldzahlung (als Ersatz für die ihm entgangene Arbeitsleistung seiner Tochter) zusicherte, wird in einem Straßburger Archiv aufbewahrt.

Bei den erwähnten Tätigkeiten der Kinder – Mädchen und Jungen gleichermaßen – handelte es sich überwiegend um solche Arbeiten, die im Zusammenhang mit der Herstellung von Textilien standen, in der Hauptsache ging es um das Stricken. Deshalb auch der Name „Strickschule“ (frz.: école-à-tricoter), den Oberlin für seine Einrichtung wählte. Der Name – „Schule“ (frz.: école) – zeigt freilich, dass es Oberlin um mehr ging als nur um die Betreuung aufsichtsloser Kinder und deren Beschäftigung mit anspruchslosen kleinen Arbeiten. Oberlins pädagogische Initiative war vielmehr Teil eines weit gespannten Netzes sozialpolitischer Reformmaßnahmen. Nur so glaubte Oberlin der bedrückenden Notlage begegnen zu können, in die die Bewohner dieser abgelegenen, in ihrer wirtschaftlichen Entwicklung zurückgebliebenen und durch Kriege, Missernten und Hungersnöte schwer getroffenen Talregion geraten waren. Oberlin regte die Intensivierung des Landbaus an, ließ Wege anlegen, Brücken und Häuser bauen, unterstützte die Intensivierung der Landwirtschaft, die Baumwollspinnerei und das Handwerk. Am Ende gründete er sogar Genossenschaften und eine Art Sparkasse.

Vor allem aber wurde Oberlin, wie gesagt, auf dem Feld der Erziehung aktiv. Bereits der Vorgänger Oberlins im Amt des Pfarrers hatte erste Anstrengungen unternommen, um das Schulwesen zu verbessern, etwa indem er die Stelle des Lehrers von der des Gemeindegirten trennte und den Inhaber der Lehrerstelle verpflichtete, des Lesens und Schreibens kundig

zu sein. Auch verfasste er Schulbücher, ein damals noch ganz ungewöhnliches Unterrichtsmittel. Auf diesen Grundlagen konnte Oberlin aufbauen. Oberlin intensivierte die vom Vorgänger angestoßene Reform des Elementarschulwesens durch Schulbauten, die Einführung eines Lehrer Gehalts und die Durchsetzung des Schulbesuchs unter den Kindern. Er gründete Fortbildungsschulen, in denen die schulentlassene Jugend in Techniken der Textilherstellung und Textilverarbeitung unterwiesen wurde – und er bezog erstmals die Kleinkinder, die Kinder im Alter bis sechs oder sieben Jahren, in dieses umfassende pädagogische Entwicklungsprojekt ein (vgl. Buch 1932). Die notwendigen finanziellen Mittel, soweit sie nicht selbst erwirtschaftet werden konnten, wurden von einem Straßburger Freundeskreis vermöglicher Honoratioren aufgebracht.

Dass Oberlin in den „Strickschulen“ das Lernen und das Arbeiten miteinander verband, hatte seinen Grund zwar auch darin, dass in den Waisenhäusern und Armenanstalten die Kinder der Armen immer schon mit Spinnen und Stricken zu ihrem Lebensunterhalt hatten beitragen müssen. In diesem besonderen Fall aber dürften die Gründe im Aufkommen der Textilindustrie und in den Chancen zu suchen sein, die sich daraus für die Menschen des Steintals ergaben. Erstmals war jetzt für die Bewohner des Tals die Möglichkeit gegeben, ihren kärglichen Lebensunterhalt mit Hilfe der Heimarbeit aufzubessern. Da sie aber große Mühe hatten, sich mit den neuen Produktionsweisen zu arrangieren – das stundenlange konzentrierte Arbeiten am Webstuhl erforderte eine ungewohnte Form der Selbstdisziplin –, und auch das Verfügen über Geld eine völlig neue Erfahrung für sie war, glaubte Oberlin nur über die Erziehung und Bildung der Kinder und Jugendlichen langfristig die notwendigen Einstellungs- und Verhaltensänderungen herbeiführen zu können. Zudem erforderte es eine bis dahin unbekannt geistige Flexibilität, um unter den Bedingungen der Frühindustrie erfolgreich zu sein.

Ein weiterer Grund, schon die kleinen Kinder sorgfältig zu erziehen. In Deutschland stehen die im letzten Kapitel erwähnten Philanthropen, deren Schriften Oberlin nachweislich gelesen hat, für dieses Denken aus bürgerlich-aufklärerischem Geist. Hinzu kam bei Oberlin, der stark im Pietismus verwurzelt war, ein religiöser Impuls. Er sah sich nicht in erster Linie als Sozialreformer, sondern in allen seinen Maßnahmen als Seelsorger an seiner Gemeinde.

Mit den zukünftigen Entwicklungen in der außerfamilialen Kleinkinderziehung waren diese Aktivitäten insofern verbunden, als Oberlin bald er-