



Marion Aicher-Jakob

Das Verhältnis von Kindergarten und Schule – ein chronischer Disput

**Eine empirisch fundierte Studie zur Implementierung
des Orientierungsplans in baden-württembergischen
Kindertageseinrichtungen**

Aicher-Jakob

**Das Verhältnis von Kindergarten und Schule –
ein chronischer Disput**

Marion Aicher-Jakob

Das Verhältnis von Kindergarten und Schule – ein chronischer Disput

Eine empirisch fundierte Studie zur Implementierung
des Orientierungsplans in baden-württembergischen
Kindertageseinrichtungen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2015

k

Für Walter

Die vorliegende Arbeit wurde von der Fakultät für Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg angenommen.

Gutachterinnen: Prof. Dr. Edeltraud Röbe, Prof. Dr. Heike Deckert-Peaceman

Tag der Disputation: 28. Juli 2014

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.

Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation

in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten

sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2015.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Titelillustration: © Janis und Walter Jakob.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2015.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2029-5

Inhalt

Einleitung	9
Danksagungen.....	12
Teil 1 Das Verhältnis von Kindergarten und Schule als historisch bedingte sensible ‚Druckstelle‘ – eine problemgeschichtliche Betrachtung	13
1. Die frühkindlichen Betreuungsanstalten im 19. Jahrhundert: Das Selbstverständnis der Kindergarten-Vorläufereinrichtungen	14
2. Eine historisch bedeutsame Weichenstellung für das Verhältnis Kindergarten und Schule (1920): Reichsschulkonferenz und Reichsjugendwohlfahrtsgesetz.....	22
3. Der Kindergarten als Teil des Elementarbereichs durch die Bildungsreform der 70er Jahre des vorigen Jahrhunderts	33
3.1 Der Kindergarten als erste Bildungseinrichtung in einem gestuften Bildungssystem	33
3.2 Kompensatorische Erziehung als Bedingung für Schulerfolg	37
3.2.1 Von der Schulreife zur Schulfähigkeit	37
3.2.2 Vom Sputnikschock zum Head-Start-Programm	40
3.3 Curriculare Ansätze als Reformstrategie	48
3.3.1 Funktionstheoretischer Ansatz	48
3.3.2 Wissenschaftsorientierter Ansatz	50
3.3.3 Situationsorientierter Ansatz.....	55
4. Reformimpulse für den Elementarbereich seit den 90er Jahren	58
4.1 Kinderrechtskonvention.....	58
4.2 Kinderbetreuungspolitik	59
4.3 Kindheitsforschung.....	64
4.4 Neurowissenschaftliche Einsichten	67
4.5 Internationale Leistungsstudien	69
5. Bildungspläne im Elementarbereich Beispiel: Orientierungsplan des Landes Baden-Württemberg	73
5.1 Vom gemeinsamen Rahmenplan zum Orientierungsplan	73
5.2 Zentrale Aussagen des Orientierungsplans	75
Teil 2 Bildungspläne im Elementarbereich als Reform- und Steuerungsinstrumente – ein ‚anderer‘ Blick auf das Verhältnis Kindergarten und Schule	81
6. Systemtheoretische Einsichten als Referenzrahmen.....	82
6.1 Neue Denkansätze für komplexe Sachverhalte.....	82

6 Inhalt

6.2	Zentrale Bestimmungselemente der soziologischen Systemtheorie	84
6.2.1	Das System und seine Funktion.....	84
6.2.2	Differenz als Systemprämisse.....	85
6.2.3	Kommunikation in systemtheoretischem Verständnis	87
6.2.4	Strukturelle Kopplung bei Systemen	88
6.2.5	Reflexion als Selbststeuerung.....	90
6.3	Die Weiterentwicklung der Systemtheorie durch die Steuerungsforschung.....	92
6.4	System und Akteur.....	95
7.	Steuerung im pädagogischen Feld.....	96
7.1	Dimensionen des Steuerungsbegriffs.....	96
7.2	Perspektivenwechsel von der Steuerung zur Educational Governance.....	101
7.3	Die Steuerung der Schule über Bildungspläne – ein problematischer Reformweg?	104
7.4	Die Steuerung des Elementarbereichs über einen Orientierungsplan – eine Wiederholung einer unzureichenden Reformstrategie?.....	114
8.	Methodologisches Konzept der Studie	122
Teil 3	Auswertungen.....	128
9.	Kindergarten A: Der reformresistente Kindergarten – Ratlosigkeit und fehlende Transformationsprozesse	129
9.1	Kommunikation mit reformrelevanten Kooperationspartnern – eine Schiefelage.....	129
9.1.1	Der Träger – mangelnde Wertschätzung und fehlende Unterstützung	129
9.1.2	Die Eltern – „Der Kunde ist König“	132
9.1.3	Das Team – Konkurrenzverhältnis der Gruppenleitungen	136
9.2	Der Umgang mit Herausforderungen: Alleingang, Überforderung, Fremdbestimmtheit.....	138
9.2.1	Das Leitbild – von außen verordnet.....	138
9.2.2	Aneignung des Orientierungsplans – Handeln im Alleingang unter Druck	140
9.2.3	Die Reformaufgaben – Ruf nach fremdbestimmten Lösungen.....	142
9.2.4	Kooperation mit der Grundschule – die schulische Dominanz.....	146
9.3	Der Blick auf die Bildungsgelegenheiten	149
9.3.1	„Bildungszeugs“ – zur Beruhigung der Eltern.....	149
9.3.2	Bildungsverpflichtung – mit universellem Anspruch	150
9.3.3	„Bildung ist alles“ – ein populistisches Verständnis	153
9.3.4	Der Raum – die materialisierte Gruppenleiterin	156
9.3.5	Beispiel einer Fördersituation – Einübung in ein überholtes Bild von Schule.....	158

9.4	Spuren des Orientierungsplans – Inhaltsleere – Ratlosigkeit – Stillstand	172
10.	Kindergarten B: Die Rezeption des Orientierungsplans mit dem Fokus ‚Schuldienlichkeit‘ der Kindergartenbildung	174
10.1	Einrichtungsrelevante Orientierungsgrößen für die Lesart des Orientierungsplans	174
10.1.1	Traditionslinien	174
10.1.2	Die Konzeption als unhintergehbare Konstante.....	177
10.2	Der Orientierungsplan als Motor und Legitimationsgrundlage für einrichtungsspezifische Veränderungen	182
10.3	„Sie lernen ja immer etwas Neues“ – Bildung als wesentliches Moment des Kindergartenalltags.....	188
10.4	Mit Kindern ein Gespräch führen – eine Alternative zum Sprachförderprogramm?	190
10.5	Gefühle zeigen und darüber sprechen – ein didaktisches Angebot aus dem Bildungs- und Entwicklungsfeld Gefühl und Mitgefühl	196
10.6	Die Wippe – ein Impuls für das Freispiel	208
10.7	Fazit: Engführung im Bildungsverständnis – Engführung in der Rezeption des Orientierungsplans	218
11.	Kindergarten C: Der selbstbewusste Kindergarten	221
11.1	Reflexion und Revision der Alltagspraxis	221
11.1.1	Ein Entwicklungsdesiderat als Ausgang für die Rezeption des Orientierungsplans	221
11.1.2	Professionalisierung durch intensivierte Kommunikation	224
11.1.3	Ausbau der Kommunikation mit Partnern	227
11.1.4	Transparenz der kognitiven und operativen Praktiken.....	230
11.2	Vielfältige Bildungsgelegenheiten – Kinder für die Sache gewinnen.....	234
11.2.1	Ein reflektiertes Raumkonzept	234
11.2.2	Ein ausbalanciertes Verhältnis von Freispiel, didaktischen Impulsen und gezielten Angeboten.....	239
11.2.3	Der Wald als externer Raum mit organischen Anknüpfungspunkten ..	242
11.2.4	Die Kinderrunde – Partizipation an einem bildenden Gespräch.....	245
11.3	Theoriegestützte Gestaltung der einrichtungsrelevanten Übergänge	251
11.3.1	Eintritt in die Institution	251
11.3.2	Kooperation Kindergarten und Schule.....	253
11.3.3	Fließende Übergänge im Chronotop.....	256
11.4	Der Rezeptionsertrag	257

Teil 4 Ertrag der Arbeit	263
12. Problemgeschichtliche Vergewisserung und Verortung – eine Bedingung für das Erfassen der Komplexität des Disputs	264
13. Konzentration auf Übergangsbemühungen – eine folgenschwere Reduktion von Komplexität	267
14. Systemtheoretisches Denken – ein Schlüssel zur Klärung des komplexen Phänomens	269
15. Kindergartenkultur als symbolische Sinnordnung	270
15.1 Der imaginäre Selbstentwurf der Einrichtung als rezeptionsbestimmender Faktor	271
15.2 Kommunikationsstrukturen zur spezifischen Bearbeitung des Realen.....	273
15.3 Spezifische Bearbeitungsmodi neuer Aufgaben	274
15.4 Brechungen des Bildungsverständnisses bedingen differente symbolische pädagogische Formen	275
15.5 Brisante Themenfelder ‚Vorschule‘ – ‚Kooperation Kindergarten - Schule‘	278
16. Der Orientierungsplan – ein Steuerungsinstrument mit diffuser Steuerungswirkung	280
16.1 Die Utopie einer absichtsvollen Steuerung.....	281
16.2 Das Matthäus Prinzip: Wer hat, dem wird gegeben!.....	282
16.3 Initiierung einer längst überfälligen Diskussion über Bildung und Erziehung	283
17. Das Verhältnis von Kindergarten und Schule – ein chronischer Disput!.....	285
18. Ausblick	289
Bibliographie	292
Tabellenverzeichnis.....	303
Abkürzungsverzeichnis	303
Anlagenverzeichnis	303
Verwendete Software	303

Einleitung

Die Frage nach dem Verhältnis von Kindergarten und Schule mit all seinen thematischen Facettierungen und semantischen Einschlüssen ist kein Novum des 21. Jahrhunderts. Die Beziehung der Institutionen ist seit der Entstehung der Grundschule Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzungen. Forderungen nach einem organischen Übergang¹, die bereits auf der Reichsschulkonferenz 1920 erhoben wurden, haben nahezu ein Jahrhundert später ungebrochene Brisanz. Gleichzeitig entwerfen sich die Institutionen des deutschen Bildungssystems heute im Spannungsfeld zwischen historisch gewachsener Differenz und den Ansprüchen der Anschlussfähigkeit.² Um zu verstehen, warum der Wechsel von einer Bildungsinstitution zur nächsten Anschlussfähigkeit voraussetzt, lohnt ein Blick zurück. In der Bearbeitung ihrer Beziehungskonstellation wechselten sich Phasen der Eigenständigkeit mit Phasen konstatiertes „wechselseitiger Verwiesenheit“³ ab, Trennungsbewegungen folgten Bindungsbemühungen. Hierbei gelang es den Institutionen bislang nicht, ihr Verhältnis dauerhaft zu klären.

Kindergarten und Grundschule scheinen in einem chronischen Disput zu stehen. *Chronisch* beschreibt das Verhältnis, dessen Grundproblematik sich schleichend entwickelte und die Beziehungskonstellation dabei dauerhaft überschattete, ohne dass ein Ausgangspunkt bislang klar bestimmbar war. Interessant ist, dass dabei längere Phasen zu beobachten sind, die von einer relativen Stabilität gekennzeichnet waren und die die Beziehungskonstellation als geklärt erscheinen ließen. Pädagogische Diskussionen, welche die Beziehungskonstellation der Institutionen tangieren, sprechen aber eine deutliche Sprache und zeigen, dass die Thematik eine eigenständige Problemgeschichte mit sich bringt, die eine weitere Klärung beeinträchtigt.

Das Verhältnis der Institutionen genießt hohe öffentliche Aufmerksamkeit. Die Auseinandersetzung mit der Thematik wird auf wissenschaftlicher Ebene als Dialog über die Institutionen hinweg in unterschiedlichen Disziplinen geführt. Auch innerhalb der Institutionen herrscht rege Beteiligung, verbunden mit unterschiedlichen Positionierungen des pädagogischen Fachpersonals. Das Verhältnis von Kindergarten und Grundschule lässt sich seit Anbeginn im Disput, in der kontrovers geführten Auseinandersetzung in der Öffentlichkeit in den verschiedenen Disziplinen, deutlich nachzeichnen, da sich das Verhältnis in ausgeprägten „Verdichtungszonen“⁴ immer wieder neu konstituiert.

Obwohl sich die Institutionen Kindergarten und Grundschule in ihren Aufgaben in den letzten Jahrzehnten immer weiter annähern, unterscheidet sich ihr Selbstverständnis in Bezug auf Bildung und Erziehung.⁵ Das Spannungsfeld der Institutionen, sich zwischen Differenz und Anschlussfähigkeit zu entwerfen, beeinträchtigt Reformprozesse und behindert die in den Institutionen tätigen Akteure in ihrem Dialog.⁶ Die Notwendigkeit an Schnittstellen zu kooperieren wird durch diese Problematik erschwert. Kommunikati-

¹ Forderungen nach einem Übergang zwischen Kindergarten und Schule, der den Bedürfnissen der Kinder Rechnung trägt, finden sich bereits in den Ausführungen des Ausschusses „Kindergarten“ auf der Reichsschulkonferenz. Vgl. Reichsministerium des Innern, 1921, S. 692.

² Vgl. Drieschner, E. und Gaus, D., 2012, S. 541.

³ Vgl. Röbe, E., 2011b, S. 21.

⁴ Der Begriff wird von Jürgen Reyer eingeführt. Vgl. Reyer, J., 2006, S. 211.

⁵ Vgl. Deckert-Peaceman, H., 2013b, S. 29.

⁶ Die wissenschaftliche Begleitung zur Implementierung des Orientierungsplans in Baden-Württemberg zeigte, dass die Kooperation Kindergarten und Grundschule eine zentrale Entwicklungsaufgabe bleibt. In der Rangfolge der Kooperationspartner nach Zufriedenheit, fällt die Grundschule von 15 Kooperationspartnern auf den vorletzten Platz, vgl. Röbe, E., Huppertz, N. und Füssenich, I., 2009, S. 72.

onsprobleme müssen in ihrer historischen Bedingtheit erkannt werden, um so sensible ‚Druckstellen‘ zu markieren, ja zu diskriminieren, die die Kommunikation behindern und in Reformprozessen besonderer Zuwendung bedürfen.

Die vorliegende Arbeit nimmt das Verhältnis von Kindergarten und Schule in den Blick und versucht es, anhand ausgewählter Verdichtungszone zu rekonstruieren. In einem ersten Zugriff werden die frühkindlichen Institutionen vor Entstehung der Grundschule in den Blick genommen, wobei das Augenmerk darauf gelenkt wird, inwiefern sie sich über ihre jeweiligen Funktionen durch Gleichheit bzw. Differenz konstituieren lassen. Das Verhältnis von Kindergarten und Schule lässt sich anschließend zunächst anhand der Konferenzdokumentationen der Reichsschulkonferenz von 1920 und der in der Öffentlichkeit ausgetragenen Auseinandersetzung rekonstruieren. Als historische Weichenstellung für das Verhältnis von Kindergarten und Schule hatte die Reichsschulkonferenz weitreichende Folgen für die Beziehungskonstellation der Institutionen.

Die große Bildungsreform in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts brachte erneut Bewegung in die Beziehung von Kindergarten und Schule. In dieser zweiten Verdichtungszone erlaubt die kontroverse öffentliche Diskussion eine Rekonstruktion des Verhältnisses der Institutionen. Das Bildungssystem in Deutschland strukturierte sich neu, was weitreichende Veränderungen im Elementarbereich bewirkte. Nahezu alle Fragestellungen, die zur Zeit der Bildungsreform das öffentliche Interesse fanden, haben an ihrer Aktualität bis heute nichts verloren.

Das ausgehende 20. Jahrhundert erweist sich als dritte Verdichtungszone, in der das Verhältnis von Kindergarten und Schule sichtbar wird. Der Kindergarten erfährt unter den Einflüssen unterschiedlicher Reformimpulse eine Aufwertung und steigt im Verständnis erneut zur Bildungsinstitution auf. Kindergarten und Grundschule konzentrieren sich in dieser Zeit überwiegend auf Programmentwicklung.⁷ Diese Bemühungen setzen u.a. eine Klärung der Kinder- und Kindheitsbilder der Institutionen voraus.⁸ Während Bildungspläne im Schulbereich eine lange Tradition aufweisen und die Schule ein Verständnis von Erziehung und Bildung entwirft, sind diese Bemühungen im Kindergarten relativ neu. Inzwischen erarbeiteten alle Bundesländer in Deutschland Bildungspläne für den Kindergarten, die darauf zielen, das Handeln der Akteure absichtsvoll zu steuern und ein Verständnis von Erziehung und Bildung grundzulegen. Mit dem Orientierungsplan legt Baden-Württemberg als eines der letzten Bundesländer einen Bildungsplan vor, der durch seine Orientierungsleistung das Zusammenspiel des pädagogischen Fachpersonals sichern soll.⁹

Während die Schule als komplexes System betrachtet wird, das von unterschiedlichen Ebenen beeinflusst wird und zugleich in unterschiedliche Ebenen hineinwirkt, sind solche Gedanken für den Kindergarten noch weit weniger verbreitet. Dennoch zeichnet der Kindergarten das gleiche Beziehungsmuster: Er wirkt in die Schule hinein und wird zugleich durch sie präformiert. Die Beziehungskonstellation der angrenzenden Systeme macht deutlich, dass sich die Systemtheorie in besonderem Maße als Bezugstheorie eignet. Sie liefert ein verständliches Begriffssystem, mit dessen Hilfe Implementierungsprozesse beschrieben und Steuerungsprobleme veranschaulicht werden können. Steuerungs Bemühungen können als grenzüberschreitende Prozesse verdeutlicht werden und Implikationen eines Programms auf sein Umfeld sichtbar machen.

⁷ Vgl. Röbe, E., 2007, S.12.

⁸ Vgl. Röbe, E., 2011b, S. 27.

⁹ Vgl. Fend, H., 2008, S. 80. Fend bezieht sich hinsichtlich der Orientierungsleistung auf schulische Bildungspläne.

Der Kindergarten scheint in seiner Entwicklung der Schule zu folgen. Steuerungsfragen, die bislang der Schule vorbehalten waren, tangieren nun auch ihn, wenn auch mit zeitlicher Verzögerung. Durch diese Ungleichzeitigkeit ist ihm aber die Möglichkeit gegeben, aus Fehlern der angrenzenden Institution zu lernen, um Steuerungsprozesse in geeigneter Weise zu unterstützen. Mit der Ausarbeitung und Implementierung von Bildungsplänen im Elementarbereich werden Hoffnungen geweckt, Bildungsbemühungen im Kindergarten absichtsvoll zu steuern. Im Auftrag des Wissenschafts- und Kultusministeriums wurden in Baden-Württemberg 30 Piloteinrichtungen während der Implementierung des Orientierungsplans unter der Gesamtleitung von *Prof. Dr. Edeltraud Röbe* wissenschaftlich begleitet.¹⁰

Ausgehend von der These, dass das Verhältnis der Institutionen bislang nicht auf Dauer geklärt werden konnte, untersucht die vorliegende Forschungsarbeit den Orientierungsplan in Baden-Württemberg als Reform- und Steuerungsinstrument, der darauf zielt, das Handeln der Erzieherinnen und Erzieher absichtsvoll zu steuern und deren Bildungsarbeit zu unterstützen. Fragen nach seiner Rezeption und Umsetzung stehen im Zentrum der Betrachtung. Die qualitative Studie untersucht anhand ausgewählter Piloteinrichtungen, welches Verständnis baden-württembergische Kindergärten über den Plan besitzen und wie ihn die Einrichtungen in ihr Handeln übersetzen, kurz, wie sie den Orientierungsplan verstehen und bewirken. Für die Auswertung des Rezeptionsprozesses finden qualitative und quantitative Daten Berücksichtigung. Bei den beiden landesweiten Erhebungen zur Implementierung des Orientierungsplans in Baden-Württemberg, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung durchgeführt wurden, konnte die Anonymität des pädagogischen Fachpersonals der Pilotereinrichtungen aufgehoben werden. Die Daten der ausgewählten Kindergärten können dadurch sowohl im Spiegel der einzelnen Pilotereinrichtungen untereinander als auch im Landesdurchschnitt betrachtet werden.¹¹

Die Studie, die aus der letzten der oben genannten Verdichtungszonen resultiert, zielt auf die übergeordnete Fragestellung, ob der Orientierungsplan zur Klärung des Verhältnisses von Kindergarten und Schule einen Beitrag zu leisten vermag. Kann er über eine konsensuelle Verständigung über Bildung und Erziehung dem chronischen Disput begegnen, um Kontinuität in der Bildungsarbeit beider Institutionen zu bewirken?

¹⁰ Vgl. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung, Röbe, E., Huppertz, N. und Füssenich, I., 2009.

¹¹ Vgl. Röbe, E., Huppertz, N. und Füssenich, I., 2009, S. 107.

Danksagungen

Allen, die mich bei meiner Arbeit unterstützten, sei herzlichst gedankt. Mein besonderer Dank gilt Frau Prof. Dr. Edeltraud Röbe, die mich für die Thematik sensibilisierte und mir deren Relevanz vor Augen führte. Während der gesamten Schaffensperiode war sie mir eine unverzichtbare Begleiterin, die mich wissenschaftlich bei der Planung, Durchführung und Auswertung unterstützte. Ihr gelang es, ein Arbeitsverhältnis herzustellen, das mir zwischen Autonomie und Bindung Freiräume ermöglichte, ohne dass dabei der Blick auf die zentralen Bereiche der Arbeit verloren ging.

Frau Prof. Dr. Heike Deckert-Peaceman danke ich für ihre wissenschaftliche Unterstützung und für ihre unermüdliche Diskussionsbereitschaft in Bezug auf meine Fragestellung. Besonders hilfreich waren für mich die von ihr organisierten Dissertationskolloquien, bei denen ich meine Arbeit vorstellen konnte und wertvolle Impulse erhielt. Allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Abteilung der Pädagogik und Didaktik des Elementar- und Primarbereichs sei für ihr Engagement und die wertvollen Anregungen gedankt.

Besonderer Dank kommt meiner Freundin und Lektorin Dr. Gisela Eberhardt zu, die sich der sprachlichen Qualität der Arbeit verpflichtet sah. Dennis Jakob danke ich für seine inhaltlichen Hinweise. Von unschätzbarem Wert erwiesen sich die Kenntnisse und die Geduld meines Mannes, der die Endredaktion der vorliegenden Arbeit übernahm.

Meinem Mann Walter und meinem Sohn Janis gilt mein herzlichster Dank für das über Jahre hinweg entgegebene Verständnis für meine Arbeit.

Teil 1
Das Verhältnis von Kindergarten und Schule
als historisch bedingte sensible ‚Druckstelle‘ –
eine problemgeschichtliche Betrachtung

1. Die frühkindlichen Betreuungsanstalten im 19. Jahrhundert: Das Selbstverständnis der Kindergarten-Vorläufereinrichtungen

Wenn wir heute den Begriff ‚Kindergarten‘ verwenden, der auf den von *Friedrich Fröbel* gegründeten Kindergarten in Blankenburg in Thüringen verweist, darf die Vielzahl der bereits vor 1840 bestehenden nebenfamilialen Betreuungseinrichtungen nicht übersehen werden. In der Literatur werden sie häufig als „öffentliche Kleinkindererziehung“ bezeichnet.¹² Die Geschichte des Kindergartens reicht weit über *Fröbel* hinaus zurück. Erst im 20. Jahrhundert setzte sich nach dem ersten Weltkrieg die Bezeichnung ‚Kindergarten‘ für öffentliche Kleinkindererziehung durch.¹³

Die Entstehung erster Betreuungsanstalten für Kinder, die noch nicht zur Schule gingen, ist überwiegend in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts anzusiedeln.¹⁴ Im Gegensatz zur Schule, die auf eine lange Tradition zurückblicken kann, reicht die Geschichte der vorschulischen Betreuungsanstalten nur zwei Jahrhunderte zurück. Konzeptionell finden sich Vorläufer in den „Dame Schools“ in England, in den „Salles d’asile“ und „Écoles d’Enfans“ in Frankreich. Für Württembergs Kleinkinderschulen diente insbesondere *Johann Friedrich Oberlins* Strickschule als Vorbild.¹⁵ *Oberlin* gründete sie um 1770 in Ban-de-la-Roche, in den Vogesen, mit dem Ziel, Kinder vor Schuleintritt und Schulkindern zu bilden und in der Sprache zu schulen. Theoretische Kenntnisse über Umwelt und Natur wurden gelernt, aber auch handwerkliche Fertigkeiten, so zum Beispiel textile Arbeit.¹⁶ Eine Trennung zwischen Schulkindern und ‚Vorschulkindern‘ fand in der Regel nicht statt.¹⁷ Natürlich finden sich Vorläufer bereits vor dieser Zeit, so kann zum Beispiel *Jan Amos Comenius* „Informatorium der Mutterschul“ als Vorbereiter der Betreuungseinrichtungen betrachtet werden. Bereits 1633 benennt *Comenius* wichtige Tugenden, Fähigkeiten und Fertigkeiten für Kinder bis zum sechsten Lebensjahr, die Eltern, Ammen und Kinderwärterinnen als Hilfe dienen sollen. Gleichwohl ist hier natürlich nicht von einer Einrichtung zu sprechen.¹⁸

Im Zuge des Ausbaus des Volksschulwesens im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts wurden die Betreuungsanstalten bereits von vereinzelt Vertretern als erste Instanz in der Volksbildung diskutiert.¹⁹ In der Entstehungszeit wurden die Einrichtungen überwiegend

¹² Fröbel wird häufig fälschlicherweise als der Wortvater des Begriffs Kindergarten benannt. Er selbst sprach vor der Gründung seines Kinder-Gartens von „Spiel- und Beschäftigungsanstalt“ oder von „Pflegeanstalt“. Vgl. Reyer, J., 2006, S. 50-51.

¹³ Vgl. Reyer, J., 2006, S. 13.

¹⁴ Vgl. Reyer, J., 2006, S. 27.

¹⁵ Das evangelisch-pietistisch geprägte Württemberg orientierte sich stark an der Strickschule Oberlins, mit religiöser Unterweisung. Reyer bezeichnet Oberlin als „Nestor“ der evangelischen Kleinkinderschul-Bewegung. Vgl. Reyer, J., 2006, S. 48.

¹⁶ Oberlins Manuskripte und Sammlungen befinden sich im Musée Jean Frédéric Oberlin in Waldersbach. Abbildungen seiner Lehrobjekte und Ausführungen seiner Lernvorstellungen siehe Anlage.

¹⁷ Vgl. Kreckler, M., 1971, S. 89.

¹⁸ Die Geschichte der nebenfamilialen Betreuungsanstalten vor dem 19. Jahrhundert findet sich bei Erning, G., 1993, S. 16-22.

¹⁹ Zum Ausbau des preußischen Schulwesens vgl. Herrlitz, H. G., Hopf, W. und Titze, H., 1993, S. 108.

auf die Betreuungsfunktion reduziert. Oberstes Anliegen so genannter Hüteschulen, Warteschulen, Aufsichtsschulen, Spielschulen, Strickschulen, Kleinkinderschulen, Säuglingspflege-Anstalten, Krippen und Kleinkindbewerhanstalten war, Kinder bis zum Schuleintritt zu beaufsichtigen. Hierin unterschieden sich auch die Fröbelschen Kindergärten nicht. *Elisabeth Dammann* und *Helga Prüser* verweisen in diesem Zusammenhang darauf, dass die pädagogische Arbeit nicht unmittelbar aus den Namen der pädagogischen Institutionen ableitbar ist.²⁰ Im Gegensatz zur Schule, die eine Veranstaltung des Staates wurde, war die Betreuung der Kinder bis zum Schulalter eine Angelegenheit der „Privatwohltätigkeit“, die überwiegend durch Vereine getragen wurde. Bereits vor der industriellen Revolution sollten Mütter durch das Betreuungsangebot für die Erwerbstätigkeit freigestellt werden. Die Armut im ausgehenden 18. Jahrhundert zwang alle Familienmitglieder des Proletariats zur Mitarbeit, wenngleich noch häufig der Familienraum die Produktionsstätte darstellte. Im Zuge der Industrialisierung nahm mit der Verlagerung von Produktionsstätten in Fabriken der Betreuungsnotstand zu. Am stärksten waren davon die ländlichen Unterschichten und später das Industrieproletariat betroffen, Bevölkerungsgruppen also, die aufgrund ihrer Armut nicht in der Lage waren, sich selbst zu organisieren. Der freiwillige Einsatz vermögender bürgerlicher Bevölkerungsteile wurde unabdingbar.²¹ Andererseits sah man die Notwendigkeit, die Kinder zu Werten in der Gesinnung des Vereins bzw. der privaten oder kirchlichen Vereinigung zu erziehen, die die Betreuung organisierte. Die enge Verknüpfung beider Entstehungsmotive macht *Jürgen Reyer* deutlich, wenn er vom sozialpädagogischen Doppelmotiv spricht.²² Auch wenn vonseiten verschiedener Pädagogen, so auch von der Fröbelbewegung, die Notwendigkeit von Bildung erkannt wurde, sah man aufgrund des Betreuungsnotstandes als wichtigstes Kriterium an, die Erwerbstätigkeit der Mütter zu sichern. Diese Tatsache hatte Folgen, die weit ins 20. Jahrhundert hineinwirkten, denn als Aufnahmekriterium in den Kindergarten wurde jahrzehntelang die Erwerbstätigkeit der Mutter über den Bildungsanspruch der Kinder gestellt.

Christian Heinrich Wolke, Lehrer am Philanthropin in Dessau, war einer der ersten Vertreter, der in der Aufgabe der Bewahrung von Kindern weit mehr als bloßes Verwahren sah und somit die Bildung der Kinder ins Zentrum der pädagogischen Aufgaben stellte.²³ Bewahrung verstand er als Möglichkeit, die Natur des Kindes durch Spielangebote zu entfalten. So findet sich in seiner Erziehungslehre von 1805 ein Vorschlag, wie Kinder von drei bis sechs Jahren vor Schuleintritt bewahrt und auf die Schule vorbereitet werden sollten.²⁴ Die hierzu benötigten Betreuerinnen mussten nach seinen Vorstellungen eine gewisse pädagogische Mitgift als Grundvoraussetzung mitbringen:

Die Bewahrin und die Belehrpersonen, von denen das Innere und Aeußere Einfluß auf die Untergebnen hat und zu ihnen übergeht, müssen nicht misgestaltet, nicht mürrisch, nicht unfreundlich, sondern von munterer Gemüthart sein, die Reinlichkeit und Ordnung lieben, angenehm, sprachrichtig und deutlich sprechen, vernünftig urtheilen, einige Kenntnisse von der Naturgeschichte, von Kunstsachen, von den Verhältnissen des Menschen, vorzüglich von der Na-

²⁰ Vgl. Dammann, E. und Prüser, H., 1981, S. 27.

²¹ Vereinzelt wurden auch Adlige in der Kleinkindbetreuung tätig, die durch Zuwendungen die materielle Ausstattung der Einrichtungen sicherten. Hier sei auf Fürstin Pauline von Lippe-Deimold, 1769-1820, verwiesen, die nach der Reform des Armenpfliegwesens eine Krankenpflegeanstalt, ein Arbeitshaus, eine Erwerbsschule, ein Waisenhaus und schließlich eine Kleinkinderbewerhanstalt gründete. Vgl. Lippe-Deimold, Pauline zu, 1803, S. 15-17.

²² Vgl. Reyer, J., 2006, S. 29.

²³ Zu den Aufgaben, die das Bewahren umfasste vgl. Wolke, C. H., 1805.

²⁴ Auszüge seiner Erziehungslehre finden sich bei Erning, G., 1979, S. 18-21.

tur des Kindes, von Lehr- und Erziehungsmethoden, von nützlichen Spielen oder Unterhaltungsmitteln besitzen – oder sich erwerben (Wolke, C. H., 1805, S. 205).



Abb. 1: Das Denklernzimmer von Christian Heinrich Wolke

Die Aufgaben der Betreuerinnen sah er in der Benimm- und Sprachschulung, der Sinnes-
schulung, aber auch im Arrangement von Spiel- und Lerngegenständen, die die Kinder in
einem eigens dafür geschaffenen Raum zum Messen, Schätzen, Forschen und Denken
anregen sollten.²⁵ Das „Denklernzimmer“, ein Druck, der seinem Buch angehängt war,
zeigt die Aktualität seiner Idee des Lernens und Lehrens.²⁶ Ausgehend von einem breiten
Angebot im Denklernzimmer soll das Handeln der Kinder durch den Raum unterstützt
werden.

Samuel Wilderspin gründete in London, im Stadtteil Spitalfields, die „Infant School“,
eine Schule für zwei- bis siebenjährige Arbeiterkinder. Er beeinflusste mit seinem 1826
erstmalig in deutscher Sprache erschienenem Werk zur frühzeitigen Erziehung der Kinder

²⁵ Vgl. Wolke, C. H., 1805, S. 474-497.

²⁶ Seine Vorstellungen des Denklernzimmers wurden im Rochow-Museum in Reckahn, benannt nach dem
Begründer der Schulreform Friedrich Eberhardt von Rochow, umgesetzt. Der vierte Raum des Museums
stellt das philanthropische Denklernzimmer nach, vgl. Pictura Paedagogica Online, 2014.

die Gründung von Kleinkindschulen entscheidend.²⁷ Er machte auf den Notstand der sich selbst überlassenen Kinder aufmerksam, die der Aufsicht und der Bildung bedürften. Besonderes Augenmerk galt den Kindern ärmerer Eltern, die bereits vor dem Eintritt in die Schule auf Fürsorge und Schutz verzichten mussten:

Man hat wider die Klein-Kinder-Schulen den Einwurf gemacht, daß man die Arbeit der Eltern übernehme und sie in Gemächlichkeit einwiege, indem man Anderen zumuthe, das für die Kinder zu thun, was ihre Eltern für sie zu thun verpflichtet wären. Diesen Einwurf hätte man aber schon längst machen müssen; denn er gilt gegen alle Freischulen, da es eben so die Pflicht der Eltern ist, nach dem sechsten Lebensjahre der Kinder für sie zu sorgen, und sie glücklich zu machen, als vor demselben. Allein ich bin fest überzeugt, daß wenn wir warten wollen, bis die Armen zur Erziehung ihrer Kinder geeignet und gewillt sind, wir uns noch eine geraume Zeit gedulden können (Wilderspin, S., 1826, S. 1-2).

Seine Schrift wurde in Preußen durch einen Runderlass an alle Provinzeinrichtungen empfohlen. Sie veranlasste den evangelischen Geistlichen *Theodor Fliedner* nach seinem Besuch 1824 in Spitalfields zu der Gründung seiner Strickschule. Die Schule war gedacht für arme Kinder protestantischen Glaubens, sie wurde jedoch bereits 1836 für Kinder aller Konfessionen erweitert.²⁸ In den 30er und 40er Jahren des 19. Jahrhunderts wurden die Kleinkindschulen verstärkt ausgebaut. 1850 existierten in Württemberg, Bayern, Sachsen und Preußen etwa 500 bis 600 Einrichtungen.²⁹

In der Rekonstruktion der Geschichte des Kindergartens gewinnt man rasch den Eindruck, dass sich die Einrichtungen, in Abgrenzung von den Schulen, von Bewahranstalten zu Einrichtungen mit Erziehungsanspruch entwickelten. Diese eingeschränkte Betrachtungsweise ist so nicht richtig. Wie dargestellt, hatte das Wort Bewahren eine andere Konnotation als heute und schloss Entwicklung und Entfaltung der Kinder mit ein. Die frühe Kindheit, zeitlich vor der Einschulung der Kinder angesiedelt, wurde in der Gründungszeit der Betreuungsanstalten bereits von einigen Pädagogen als eine wichtige Phase erkannt, die der Erziehung bedarf. Vermehrte Publikationen stützten diese These. Folgendes Zitat *Johann Georg Wirths*, aus seiner Rede anlässlich der 2. Kleinkinderbewahranstalt 1835 in Augsburg, zeigt exemplarisch, welche Relevanz der Erziehung beigemessen wurde:

Die noch schlummernden geistigen Anlagen sollen vorsichtig geweckt, vernünftig entwickelt, geregelt geleitet, verständigt gestärkt, ihre besondern Neigungen gewissenhaft beobachtet, sorgsam bewacht werden, dass dadurch der Mensch nach seiner ursprünglichen Beschaffenheit, Bestimmung, Berücksichtigung finde, um bei fortgesetztem Streben einen guten Grund zu legen zur Weisheit in der sich immer mehr erweiternden Erkenntniß, der zu immer mehr sich steigende Liebe, nach dem Gefühle, zu der immer mehr zu bewirkenden Heiligkeit nach der Kraft des Willens. Wird bei der Erziehung auf diese Umstände, nach schon bezeichneter Art, gesehen, dann ist es eine gute Erziehung und was von einer guten Erziehung abhängt, das beweisen hunderte von Beispielen: es sind gerathene Kinder. [...] So viel, so viel, theure Eltern, hängt von einer guten, vernünftigen, frühzeitigen Erziehung ab. Von so mächtigem Einfluss ist sie auf das ganze Leben des Menschen (Wirth, J.G., 1835, S. XXXII/XXXIII).

Wurde der Stellenwert der Erziehung und Bildung in der frühen Kindheit von einigen Pädagogen erkannt und genutzt, konnten andererseits viele Kleinkindschulen mit zum

²⁷ Die ursprüngliche Fassung erschien unter dem Titel Wilderspin, S., *Infant Education; or, practical remarks on the importance of educating the infant poor, from the age of eighteen months to seven year*; London 1829. Vgl. Wilderspin, S. 1829, Hathi Trust Digital Library, 2014.

²⁸ Vgl. Fliedner, T., 1835, S. 189.

²⁹ Vgl. Reyher, J., 2006, S. 51.

Teil über hundert Kindern in einem Raum sicherlich nicht mehr leisten als Betreuung.³⁰ Das Selbstverständnis der frühkindlichen Betreuungsanstalten und Kleinkinderschulen und deren Praktiken können keinesfalls als disjunkt beschrieben werden. Von einer staatlichen Verpflichtung, wie sie im Schulwesen sukzessive zu beobachten war, kann in der Kleinkindbetreuung trotz beschriebener Bemühungen nicht gesprochen werden.

Im entstehenden Schulwesen war der Staat gewichtiger involviert. Das Preußische Allgemeine Landrecht bestimmte 1794, dass Schule eine Veranstaltung des Staates sei.³¹ Wenngleich der kirchliche Einfluss groß war und von einer flächendeckenden Schulpflicht noch lange nicht gesprochen werden konnte, stellte das Preußische Recht die Schule unter Aufsicht des Staates. Dass alle Kinder in die Schule gehen sollten, wurde bereits in der Gothaischen Schulordnung von 1642 festgelegt.³² Der Ort des Unterrichts wurde in einer späteren Fassung freigestellt, so waren die Kinder zum Unterricht verpflichtet, ob dieser in der Schule oder aber privat stattfand, konnten die Eltern entscheiden.³³ Im Preußischen Landrecht hingegen war in den Orten, in welchen Schulen bestanden, der Schulbesuch verpflichtend.³⁴ Das General-Landschulreglement von 1763 spricht von einer bedingten Schulpflicht für Kinder von fünf bis dreizehn und vierzehn Jahren, wobei sie wohlhabenden Eltern den Unterricht durch Privatlehrer gestattete.³⁵ Dieser bedingten Schulpflicht kam man in Deutschland unterschiedlich nach. In Süddeutschland wurde der Schulbesuch verpflichtend, während in Norddeutschland die Unterrichtspflicht über die Schulpflicht gestellt wurde und ein breiteres Privatschulenanangebot entstehen ließ. Gemein war aber allen regionalen Entwicklungen der staatliche Anspruch auf Beschulung, im Zweifelsfall auch gegen den Wunsch der Eltern. Die tatsächliche Praxis kann am Ende des 18. Jahrhunderts nicht als Spiegel der theoretischen Forderungen betrachtet werden, da der Schulpflicht keine angemessene Zahl an Schulen gegenüberstand. Der Schulverpflichtung folgten keine Konsequenzen zur Finanzierung der Gebäude und deren Lehrkräfte. Der Staat trug nur einen geringen Teil der Unterhaltung, Eltern und Gemeinden wurden dementsprechend gefordert.

Schulrecht bedeutete also vielmehr die staatliche Kontrolle über die Veranstaltung selbst und über schulähnliche Anstalten.³⁶ Neben den staatlichen Schulen entstanden folglich auch Schulen in privater Trägerschaft. So erklärt sich die heterogene Schullandschaft im ausgehenden 18. Jahrhundert, die bereits in einer Fülle an unterschiedlichen Namen ihren Niederschlag fand.³⁷ Die Notwendigkeit der kindlichen Mithilfe im Haushalt oder bei der Ernte behinderte die Schulpflicht das ganze 19. Jahrhundert hindurch. Man versuchte, die Schulzeiten demgemäß flexibel zu handhaben, um, zum Beispiel in der Sommerzeit, die Mithilfe bei der Ernte zu ermöglichen. Auch Unterricht an Sonntagen oder die Androhung von Sanktionen bei Schulversäumnissen sollten den Schulbesuch

³⁰ Vgl. Reyer, J., 2006, S. 51-52.

³¹ Paragraph 1 des Allgemeinen Landrechts beschreibt die Schule als Veranstaltung des Staates. Die genauen Bestimmungen wurden im Allgemeinen Landrecht für die Preußischen Staaten von 1794, im zwölften Titel des zweiten Teils, von niedrigen und höheren Schulwesen, festgelegt. Vgl. Allgemeines Landrecht für die Preußischen Staaten, 1794. Auszugsweise auch in Dietrich, T. und Klink, J., 1972, S.161.

³² Vgl. Gothaische Schulordnung, Im Namen Jesu! Amen, in Dietrich, T. und Klink, J., 1972, S. 63-64.

³³ Eine Zusammenschau früher Schulordnungen findet sich bei Reyer, J., 2006, S. 31. Ausführlich hierzu, Dietrich, T. und Klink, J., 1972.

³⁴ Vgl. Dietrich, T. und Klink, J., 1972, S. 141-147.

³⁵ Vgl. Dietrich, T. und Klink, J., 1972, S. 147.

³⁶ Vgl. Paragraph 2 des Preußischen Landrechts. In Dietrich, T. und Klink, J., 1972, S. 161.

³⁷ Eine Übersicht findet sich bei Reyer J., 2006, S. 28.

fördern. Von einer flächendeckenden Schul- und Unterrichtspflicht kann erst im ausgehenden 19. Jahrhundert gesprochen werden.³⁸

Indes sah der Staat in der Kleinkinderbetreuung, die von privater und kirchlicher Seite organisiert wurde, im Wesentlichen keine Veranlassung zum Engagement. Trägerschaft und Finanzierung blieben eine private Angelegenheit, auch wenn eine Reihe von Vorschlägen und Erlassen ein Interesse und eine Notwendigkeit in der Kleinkinderbetreuung nahe legten.³⁹ „Private Liebestätigkeit“, so der zeitgenössische Ausdruck, war das Motiv der Initialisierung frühkindlicher Betreuungsanstalten, gemeint waren private Vereine. Als Ausnahme sei hier auf das Königreich Württemberg verwiesen, das in der Kleinkinderbetreuung durch das staatliche Engagement von *Königin Katharina*, Tochter des russischen Zaren, unter der sonst in Deutschland zurückhaltenden Haltung, herausragte. *Katharina Pawlowna Romanowa*, Königin von Württemberg, gründete 1816 die „Centralleitung des Wohltätigkeitsvereins in Württemberg“ und löste den evangelischen Oberkirchenrat ab. Ziel war es, im ganzen Land Wohltätigkeitsvereine zu gründen, diese zu unterstützen, aber auch selbst Armenfürsorgeeinrichtungen und Industrieschulen zu gründen.⁴⁰ Katharinas Nachfolgerin, *Königin Pauline*, führte ihre Bestrebungen ab 1820 weiter. In Württemberg kam es ab 1830 zur Ausbreitung von so genannten Kleinkinderschulen, die auf Erziehung und Bildung der nicht-schulpflichtigen Kinder zielten. Eine direkte finanzielle Unterstützung vonseiten des Staates fand zwar auch in Württemberg nicht statt, durch die „Centralleitung“ war aber der Beistand durch die Regentschaft gegeben, die neben den Spenden des Bürgertums zusätzliche Unterstützung gewährleistete.

Der Blick zurück zeigt, dass die frühkindlichen Betreuungsanstalten und die Schule zwei unterschiedlichen Wirkkreisen angehörten. Auch wenn der Bildungsaspekt der frühkindlichen Betreuungsanstalten partiell bereits erkannt, diskutiert und umgesetzt wurde, betrachtete man die Einrichtungen überwiegend als Notlösung für Familien, in welchen Mütter ihrer eigentlichen Aufgabe nicht nachkommen konnten. Im Zuge der Industrialisierung und der damit einhergehenden Verstädterung nahm die Erwerbstätigkeit der Frau zu und damit auch die Zahl der zu betreuenden Kinder. 1907 standen den 41 520 zu betreuenden Kindern in Württemberg 519 Anstalten gegenüber, auf 100 Kinder kamen dementsprechend 38 Plätze. Das gesamte Deutsche Reich betrachtet war die Lage noch prekärer, hier benötigten 558 610 Kinder Betreuung, während 7 259 Betreuungsplätze zur Verfügung standen, das machte einen Betreuungsschlüssel von 100 zu 13.⁴¹ Dieser Missstand rückte die frühkindliche Betreuungsanstalt ins Zentrum der Wahrnehmung und die Frage nach der Qualität der Anstalten nahm zu, die in der damaligen Zeit sehr eng an den Begriff der „Kindgemäßheit“ gebunden war.

Der hohe Bedarf an Kleinkinderbetreuung war als entscheidendes Reformmotiv zu werten. Kindgemäßheit bezog sich auf die äußeren Rahmenbedingungen, so zum Beispiel auf

³⁸ Vgl. Reyer J., 2006, S. 37.

³⁹ Vgl. Gesetze, Verfügungen und andere amtliche Verlautbarungen zur Errichtung, Beaufsichtigung und Förderung von Kleinkinderschulen. In Dammann, E. und Prüser, H., 1981, S. 15-26.

⁴⁰ In Stuttgart erinnern verschiedene Institutionen, so zum Beispiel das Königin-Katharina-Stift oder das Katharinenhospital, an ihr Dasein. 1818 gründete Katharina in Stuttgart die Eliteschule für Mädchen, vgl. Sauer, P., 1995, S. 306.

⁴¹ Vgl. Erning, G., 1987, S. 30. Ähnlich prekär war die Lage der Kleinkinderbetreuung für Kinder unter drei Jahren in den jüngsten Entwicklungen vor dem Krippenausbau. 2002 lebten in Baden-Württemberg 311000 Kinder unter 3 Jahren, für ihre Betreuung standen 7 231 Plätze in Tageseinrichtungen zur Verfügung, das sind 2,3 Plätze je 100 Kinder. Die Versorgung der über Dreijährigen ist in Baden-Württemberg theoretisch gesichert, 100 Kindern stehen 104 Kindergartenplätze gegenüber. Vgl. John, B., 2014.

den Betreuungsschlüssel und auf die Ausstattung in der Einrichtung, aber auch auf ein pädagogisches Konzept, das zur traditionellen familienfürsorglichen Intention einen Bildungsauftrag ergänzen sollte. Der Begriff der Kindgemäßheit wurde unterschiedlich ausgelegt, der Trägerpluralismus erschwerte hierbei eine gemeinsame konsensuelle Verständigung. Zwar bildeten sich durch Zusammenschlüsse der Einrichtungen aus der Vielzahl der unterschiedlichen frühkindlichen Betreuungseinrichtungen drei Hauptströmungen heraus, die aber untereinander in Bildungsfragen uneins waren. Zusammenschlüsse der evangelischen Kleinkinderziehung formierten sich unter dem Namen der „christlichen Kleinkinderschulen“, katholische Kleinkindererziehung unter dem Namen „Kleinkinderbewahranstalten“ und die Fröbelbewegung unter dem Namen der „Kindergärten“. Hieraus gingen 1871 auf evangelischer Seite der Oberlin-Verein, die spätere „Vereinigung evangelischer Kinderpflegeverbände und Mutterhäuser“ und 1873 der „Deutsche Fröbel-Verband“ hervor. Auf katholischer Seite verzögerte der Kulturkampf 1871 bis 1887, der sich mit der Unfehlbarkeit des Papstes auseinandersetzte, den Zusammenschluss. Erst 1916 vereinigten sich katholische Einrichtungen zum „Verband der Kleinkinderanstalten Deutschlands“, der sich nach Zusammenschluss mit dem „Zentralverband katholischer Kinderhorte“ fortan „Zentralverband katholischer Kinderhorte und Kleinkinderanstalten Deutschlands“ nannte.⁴² Hauptträger der Einrichtungen waren jedoch nicht die Kirchen, sondern blieben weiterhin die Vereine. Die Vielfalt an unterschiedlichen Trägern und ihre Verteilung auf die Einrichtungen stellt sich für Preußen im Jahr 1912/1913 wie folgt dar:⁴³

Tab. 1: Träger der Einrichtungen der öffentlichen Kleinkinderziehung in Preußen 1912/1913

Träger	Einrichtungen in Prozent und absoluten Zahlen		
evangelische Trägerschaft	28,1%	➔	1371 Einrichtungen
katholische Vereine	31 %	➔	1513 Einrichtungen
jüdische Vereine	0,2 %	➔	10 Einrichtungen
Staat	0,3 %	➔	12 Einrichtungen
Gemeinde/Kreis	4,7%	➔	230 Einrichtungen
Industrie einschließlich Bergfiskus	4,2 %	➔	207 Einrichtungen
Güter	4,7 %	➔	228 Einrichtungen
Freie Vereine, Stiftungen	22,6%	➔	1102 Einrichtungen
Kaiserliche Stiftungen	0,1 %	➔	3 Einrichtungen
Privatkindergärten	4,2 %	➔	207 Einrichtungen
Gesamtzahl	100%	➔	4883 Einrichtungen

Die Trägerpluralität spiegelte sich auch in grundsätzlichen Konzeptions- und Bildungsfragen wider. Anhänger der Fröbelbewegung, die Vertreter der „Bildungsfraktion“, setzten sich für eine geregelte Vorschulerziehung für alle Kinder der Gemeinde ein, während

⁴² Vgl. hierzu Reyer J., 2006, S. 95-96.

⁴³ Vgl. Erning, G., Neumann, K. und Reyer, J., 1987, S. 42.

die evangelischen und katholischen Vertreter die familienfürsorgerische Aufgabe in den Vordergrund stellten und somit die „Nothilfefraktion“ darstellten.⁴⁴ Diesem Dissens in wesentlichen Fragen der Kleinkinderziehung standen mehr als eine halbe Million zu betreuende Kinder gegenüber. Die Kleinkindbetreuung forderte schon allein aufgrund der quantitativen Entwicklung eine Veränderung vonseiten des Staates, dessen Rolle bislang eher passiver Natur war. Verstärkt wurde dieses Reformmotiv durch den drastischen Geburtenrückgang in der Zeitspanne zwischen 1881 und 1930, in welcher sich die Geburtenrate halbierte.⁴⁵ Ein erhöhter Bedarf an Kinderbetreuungsangeboten, einhergehend mit Geburtenrückgang, liefern auch in der heutigen Zeit Reformmotive im Elementarbereich, die die Frage nach der Qualität in den Mittelpunkt stellen.⁴⁶ Bereits vor über hundert Jahren verwies die gesamtgesellschaftliche Entwicklung auf die Notwendigkeit einer verbindlichen frühkindlichen Erziehung und Bildung. Durch die gegenseitige Annäherung der Fröbelbewegung, die ihren Ausdruck im „Volkskindergarten“ fand, und den konfessionellen Einrichtungen, die sich zunehmend an der Fröbelschen Spielpädagogik orientierten, waren die Grundfeste um die Jahrhundertwende für eine festverankerte Kleinkindbetreuung außerordentlich günstig. Als Indikator für die gegenseitige Annäherung ist die Einrichtung *Henriette Schrader-Breymanns*, Großnichte und Schülerin *Fröbels*, zu werten. Sie gründete in den 70er Jahren des 19. Jahrhunderts in Berlin das Pestalozzi-Fröbel-Haus. Hierbei verknüpfte sie, *Johann Heinrich Pestalozzis* Vorstellung von der Wohnstube in familienähnlicher Atmosphäre mit der Fröbelschen Beschäftigung des Kindes und entwickelte ein Reformkonzept, das in der späteren Modelleinrichtung studiert werden konnte.⁴⁷ Eine so genannte Vermittlungsklasse zur Schulvorbereitung wurde installiert und ab 1879 verfügte die Einrichtung über eine Elementarklasse, die das erste Schuljahr berücksichtigte.⁴⁸ Zeitweise wurde die Einteilung in Kindergarten, Vermittlungs- und Elementarklasse aufgehoben und die Kinder in altersgemischten Gruppen beschäftigt.

Trotz der zunehmenden Relevanz der frühkindlichen Einrichtungen, ihrer Reformbemühungen, ihrer gegenseitigen Annäherungen und der zunehmenden Akzeptanz des Bildungsanspruches, also einer äußerst günstigen Ausgangsposition, fand bei der Neuordnung vom Bildungswesen in der Weimarer Republik, der Volkskindergarten noch keine Berücksichtigung.

⁴⁴ Vgl. Reyer J., 2006, S. 97-99.

⁴⁵ Vgl. Reyer J., 2006, S. 117.

⁴⁶ Hierbei wird die Qualitätsfrage im Krippenbereich noch häufig von den Herausforderungen des quantitativen Ausbaus überlagert. Die Dringlichkeit der Qualitätsfrage im Krippenbereich wird von unterschiedlichen Vertretern angemahnt. Vgl. exemplarisch die Wiener Resolution der GAIMH, 2011. Zur Qualitätsfrage in Krippen, vgl. Behr, A. v., 2011.

⁴⁷ Moltmann-Wendel betont in diesem Zusammenhang, dass die Unterschiede zwischen Fröbel und Pestalozzi als Ergänzungen und nicht als Unterschiede zu werten sind. Vgl. Moltmann-Wendel, E., 2003, S. 147.

⁴⁸ Vgl. Moltmann-Wendel, E., 2003, S. 140-152. Vertiefend: Vortrag anlässlich der Jubiläumsveranstaltung des Pestalozzi-Fröbel-Hauses von Sander, S., 2014.

2. Eine historisch bedeutsame Weichenstellung für das Verhältnis Kindergarten und Schule (1920): Reichsschulkonferenz und Reichsjugendwohlfahrtsgesetz

Prägend für den weiteren Verlauf der frühkindlichen Betreuungsanstalten war die Reichsschulkonferenz von 1920 in Berlin. Eine heterogene Gruppe, bestehend aus Vertretern der Pädagogik, Politik, Kirchen, Industrie, Handwerk sowie der Frauen- und Jugendvereinigungen, sollten gemeinsam über die Neuordnung des Erziehungs-, Schul- und Bildungswesens befinden. Viele Streitpunkte, die auf der neuntägigen Konferenz zur Sprache kamen, sind bis heute nicht beigelegt und werden fast hundert Jahre später ebenso kontrovers diskutiert.

Ausgangspunkt für die Reichsschulkonferenz war die Weimarer Verfassung von 1919, die einen Rahmen für das Bildungswesen festlegte. So sah die Reichsverfassung bereits eine achtjährige Volksschule vor. Auch zur Gestaltung der Grundschule wurden Vorgaben gesetzt, die jedoch noch gewisse Spielräume offen ließen. In der Verfassung des Deutschen Reiches von 1919 befanden sich im zweiten Hauptteil, vierter Abschnitt, zur Bildung und Schule hierzu folgende Informationen:

Artikel 145

- (1) Es besteht allgemeine Schulpflicht. Ihrer Erfüllung dient grundsätzlich die Volksschule mit mindestens acht Schuljahren und die anschließende Fortbildungsschule bis zum vollendeten achtzehnten Lebensjahre. Der Unterricht und die Lernmittel in den Volksschulen und Fortbildungsschulen sind unentgeltlich.

Artikel 146

- (1) Das öffentliche Schulwesen ist organisch auszugestalten. Auf einer für alle gemeinsamen Grundschule baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf. Für diesen Aufbau ist die Mannigfaltigkeit der Lebensberufe, für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule sind seine Anlage und Neigung, nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern maßgebend.
- (2) Innerhalb der Gemeinden sind indes auf Antrag von Erziehungsberechtigten Volksschulen ihres Bekenntnisses oder ihrer Weltanschauung einzurichten, soweit hierdurch ein geordneter Schulbetrieb, auch im Sinne des Abs. 1, nicht beeinträchtigt wird. Der Wille der Erziehungsberechtigten ist möglichst zu berücksichtigen. Das Nähere bestimmt die Landesgesetzgebung nach den Grundsätzen eines Reichsgesetzes.
- (3) Für den Zugang Minderbemittelter zu den mittleren und höheren Schulen sind durch Reich, Länder und Gemeinden öffentliche Mittel bereitzustellen, insbesondere Erziehungsbeihilfen für die Eltern von Kindern, die zur Ausbildung auf mittleren und höheren Schulen für geeignet erachtet werden, bis zur Beendigung der Ausbildung.

Artikel 174

- (1) Bis zum Erlaß des in Artikel 146 Abs. 2 vorgesehenen Reichsgesetzes bleibt es bei der bestehenden Rechtslage. Das Gesetz hat Gebiete des Reichs, in denen eine nach Bekenntnissen nicht getrennte Schule gesetzlich besteht, besonders zu berücksichtigen (Verfassung des Deutschen Reiches, 11.08.1919, Documentarchiv, 2014).

Die Reichsverfassung legte eine achtjährige Volksschule fest, die für alle verpflichtend war, mit einer vorangestellten Grundschule als Einheitsschule. Die Dauer der Grundschule wurde in der Reichsverfassung von 1919 noch nicht festgelegt. Dieser Frage sollte neben weiteren offenen Fragen auf der Reichsschulkonferenz nachgegangen werden.

Wie in Artikel 146, Absatz 1 dargelegt, sollte die Schule „organisch“ auszugestalten sein. Mit dieser Setzung griff die Reichsverfassung Stimmen der Kritiker auf, die Schule als ein künstliches Gebilde betrachteten, das vom Staat verordnet wurde. „Organisch“ zielte auf das Verhältnis von Schule und Familie, um die Trennung zwischen beiden Lebensbereichen, Leben in der Familie und Lernen in der Schule, zu überwinden. Ein wesentlicher Kritikpunkt mit weitreichenden Folgen war in Artikel 146 Absatz 2 zu sehen. Er gewährte neben den Regelschulen, die als Simultanschulen gedacht waren, die Einrichtung von Konfessionsschulen, wenn sie von den Eltern gewünscht wurden.⁴⁹ Auch hierin sollte die Reichsschulkonferenz Klarheit schaffen. Bis die Frage nach der Konfessionalisierung geklärt wurde, galt die bestehende Rechtslage weiterhin und diese hielt zum Beispiel in Preußen an der Konfessionalisierung des Volksschulwesens fest.

Die Aufgabe, mit der die Konferenz betraut wurde, nämlich ein Gesamtkonzept in Form eines gemeinsamen Bildungsgesamtplans zu entwerfen, konnten die Vertreter der unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereiche nicht lösen. Einer der Hauptstreitpunkte blieb die Verweildauer in der Grundschule. Diese Frage hat bis heute nichts an ihrer Aktualität verloren. Ein eigenständiges Machtwort war der Konferenz, die vom 11. bis 19. Juni 1920 angesetzt war, allerdings nicht zugebracht. Bereits im März war von dem verfassungsgebenden Parlament in der Weimarer Republik, der Deutschen Nationalversammlung, das Reichsgrundschulgesetz verkündet worden. Dieses Gesetz wurde also selbst vor der ursprünglichen Terminierung der Reichsschulkonferenz als feste Größe gesetzt, denn die Tagung war planmäßig auf den Zeitraum vom 7. bis 17. April terminiert, der Kapputsch machte eine Verlegung in den Juni nötig.⁵⁰ Unter Zustimmung des Reichsrates wurde das Gesetz bereits am 28. April vorgelegt, das die Verweildauer in der Grundschule klar regelte:

§ 1 [1]: Die Volksschule ist in den vier untersten Jahrgängen als die für alle gemeinsame Grundschule, auf der sich auch das mittlere und höhere Schulwesen aufbaut, einzurichten. Die Vorschriften der Artikel 146 Abs. 2 und 174 der Verfassung des Deutschen Reichs gelten auch für die Grundschule. (Gesetz, betreffend die Grundschulen und Aufhebung der Vorschulen, 1920, Documentarchiv, 2014).

Die Reichsschulkonferenz hatte folglich vielmehr beratende Funktion, Beschlüsse konnten nicht gefasst werden. Der sozialdemokratische Innenminister *Erich Koch* verwies in

⁴⁹ Im Gegensatz zu Konfessionsschulen war bis in die Weimarer Republik der Begriff der Simultanschule für Schulen geläufig, die Schülerinnen und Schüler unabhängig ihrer Religionszugehörigkeit unterrichtete.

⁵⁰ Vgl. das Einladungsschreiben zur Reichsschulkonferenz von Reichsminister Koch, Reichsministerium des Innern, 1921, S.73.

seiner Eröffnungsrede bereits auf die eingeschränkte Entscheidungsbefugnis, er mahnte davor, die Möglichkeiten der Reichsschulkonferenz nicht zu überschätzen.⁵¹

Diskussionsgegenstand der ersten eineinhalb Tage war die Einheitsschule.⁵² Der Schul-
aufbau wurde kontrovers diskutiert, wie die hier wichtigsten zusammengetragenen Posi-
tionen zeigen sollen. *Johannes Tews*, Generalsekretär des Deutschen Lehrervereins,
forderte die gestufte differenzierte Einheitsschule unter dem Titel der „Deutschen Volks-
schule“.⁵³ Die Einheitsschulbewegung war eine Teilströmung der übergeordneten pädä-
gogischen Bewegung und wurde von der Arbeiterbewegung unterstützt. Das Schulwesen
sollte durch eine horizontale und vertikale Mobilität den Kindern in ihrer individuellen
Dispositionen gerecht werden. *Tews* Vorstellungen, die er stellvertretend für die
Volksschullehrerschaft äußerte, sahen einen obligatorischen dreijährigen Kindergarten
für Kinder vor, die von den Eltern nicht ausreichend erzogen wurden. Darauf aufbauend
war eine sechsjährige Grundschule bis zum vollendeten 12. Lebensjahr vorgesehen, die
differenziert auf Kinder eingeht:

Was wir wollen, das ist, daß jeder und jede, daß a l l e im V o l k e zu den Bildungsgütern ge-
langen, d i e A u s b i l d u n g e r f a h r e n k ö n n e n, d i e i h n e n g e m ä ß i s t [...] a l l e
im Volke und der g a n z e Mensch. [...] Nicht wir machen die Schule, sondern der Staat
macht sie. Jeder Staat hat die Schule, die er nach seinem Wesen und nach seinen Bedürfnissen
braucht. Da wir nun vielleicht noch nicht im V o l k s s t a t e sind – ich will nicht übertreiben
– aber hineinkommen wollen, so brauchen wir d i e V o l k s s c h u l e, die Schule f ü r a l l e
und die Schule f ü r a l l e s. [...] Keiner hat das besser ausgedrückt als Fichte, der hier schon
öfter genannt worden ist: E r z i e h u n g a l l e n o h n e A u s n a h m e! Aber j e d e m d a s
S e i n e, in seiner Art, dann wird auch dem neuen Staate, dem neuen Gemeinschaftsleben
j e d e r d a s S e i n e l e i s t e n (*Tews J.*, mit einem Zitat von Fichte. Sperrungen im Original,
Reichsministerium des Innern, 1921, S. 532-533).

Die Grundschule sollte in seinen Überlegungen grundlegende Bildungsmittel und Bil-
dungswerkzeuge vermitteln und konnte je nach Begabung zwischen fünf und acht Jahre
besucht werden. Als durchschnittliches Mindestmaß waren sechs Schuljahre angedacht.
Die Grundschule sollte alle Kinder mit unterschiedlichen Begabungsgraden und Bega-
bungsarten entsprechend unterrichten:

Die verschiedenen Begabungsarten und Begabungshöhen treten erst im Alter von 11 bis 13 Jah-
ren deutlich hervor. Darum ist der gemeinsame Grundunterricht mindestens bis zu dieser Al-
tersstufe auszudehnen und die G r u n d s c h u l e s e c h s t u f i g (sechsjährig) einzurichten.
Sie kann von Hochbegabten in 5, von durchschnittlich Begabten in 6, von mäßig Begabten in 7
bis 8 Jahren erledigt werden (*Tews, J.*, zum Aufbau der Grundschule, Reichsministerium des
Innern, 1921, S.151).

An den Grundschulunterricht wurden also hohe Anforderungen gestellt, die eine gut
ausgebildete Lehrerschaft benötigten. Im Anschluss an die Grundschule, die nach *Tews*
Vorstellungen nach dem Kindergarten die zweite Stufe darstellte, sollte dann in der drit-

⁵¹ Vgl. Einführungsrede des Reichsinnenministers Koch auf der Reichsschulkonferenz am 11. Juni 1929,
Reichsministerium des Innern, 1921, S. 441.

⁵² Die Vorstellung einer Einheitsschule knüpfte an die Forderungen der Nationalversammlung von 1848 an,
Bildung für alle in einer öffentlich weltlichen Schule zu ermöglichen. Das gesamte öffentliche Bildungswesen
sollte nach dem Plan der Einheitsschule folgen und der Unterricht und Unterrichtsmittel kostenfrei er-
möglicht werden. Die Vorstellung der Einheit schloss auch die Hochschulen mit ein.

⁵³ Der Deutsche Lehrerverein wies zu dieser Zeit bereits 120 000 Mitglieder auf. Der Begriff der „Deutschen
Volksschule“ wird in den Leitsätzen zur Gesamtschule näher ausgeführt. Vgl. Reichsministerium des In-
nern, 1921, S. 148.

ten Stufe die Bürgerschule als Volksoberstufe, und die Mittelschule bis zum vollendeten 14. bzw. 15. Lebensjahr angeschlossen werden. Bürger- und Mittelschule sollten gleichrangig verstanden werden, denn, so *Tews*, Erkenntnisvermögen stehe nicht über dem Gewerbe. Die Bürgerschule bereite demgemäß gleichrangig auf Gewerbe und Kunst vor, während die Mittelschule als Wissensschule verstanden werden solle. Der Übergang ins Gymnasium war in diesem Sinne nicht als Aufstieg zu werten, sondern als Übergang in eine andere Tätigkeit.⁵⁴ Die vierte Stufe beinhaltete die Berufsschule, die Oberschule und die Aufbauschule, an welche sich in der fünften Stufe die Hochschulen anschlossen und die schließlich durch das Fortbildungswesen und die Pflegestätten für Wissenschaft, Kunst und gewerbliches Schaffen abgerundet wurden.

Fritz Karsen, damals Oberstudiendirektor in Berlin-Lichterfelde, und *Paul Oestreich*, Studienrat und Professor in Berlin-Friedenau, legten für den Bund der entschiedenen Schulreformer den weitreichendsten Entwurf vor. In ihrem Verständnis sollte eine Einheitsschule für alle Kinder, ungeachtet ihrer Herkunft, Konfession und Geschlecht, vom Kindergarten bis zur Hochschule installiert werden, wobei auch eine einheitliche Verwaltung vorgesehen war. Zentral bei dem Gedanken der Einheitsschule war die Grundschule als grundlegende Schule und nicht als vorbereitende Schule für höhere Schulen zu verstehen. Der vierjährigen Grundschule sollte sich die gebundene Minimalschule ohne Fremdsprachenerwerb, je nach Begabung mit drei- bzw. fünftägigem Pflichtunterricht, anschließen. Die zwei freien Tage, die für die Begabten entstünden, sollten sie für freie Arbeitsgemeinschaften in wissenschaftlichen Fächern verwenden.⁵⁵ Höheren Schulen als „Erkenntnis-Schulen“ wurde kein höherer Stellenwert zugeordnet. *Karsen* setzte seine Schulvorstellungen 1929 in Berlin-Neukölln in seiner als Einheitsschule verstandenen Gesamtschule, der späteren Karl-Marx-Schule, bis zu seiner Entlassung aus dem Schuldienst durch die Nationalsozialisten um.

Wilhelm Rein, Vorsitzender der wissenschaftlichen Pädagogik und Leiter des Pädagogischen Universitätsseminars und der Übungsschule, sprach sich für eine vierjährige Grundschule aus, der ein Mittelbau von weiteren zwei Jahren folgen sollte. Das erste Aufteilen der Kinder ergebe sich durch das Erlernen einer fremden Sprache in der Mittelschule. Für Kinder, die keine Fremdsprache erlernen wollten, sah er den Verbleib in der allgemeinen Volksschule vor. Eine zweite Differenzierung wurde mit zwölf Jahren vorgesehen, die Kinder konnten dann weiter zur Volksschule gehen, in die Mittelschule oder in verschiedene Zweige der höheren Schule wechseln.⁵⁶ Seine Forderungen spiegelten mittlere Positionen wider. Auch der konservative Flügel verweigerte massiv eine Ausweitung der Grundschule auf mehr als vier Jahre.⁵⁷

Der Begriff „Weimarer Schulkompromiss“, wie er in die Literatur einging, war folglich ein Kompromiss zwischen der Mehrheitssozialdemokratie, dem Zentrum und der Deutschen Demokratischen Partei. Er zeigt, dass die vierjährige Grundschule weit hinter manchen Forderungen zurückbleibt. Die Grundschule wurde Teil der achtjährigen Volksschule und musste somit auf die Eigenständigkeit verzichten. Mit der Einführung der

⁵⁴ Vgl. zum Aufbau der deutschen Volksschule Reichsministerium des Innern, 1921, S. 149 und vertiefend S. 467.

⁵⁵ *Karsen* forderte die vierjährige Grundschule und nicht, wie häufig in der Literatur zu finden, die achtjährige Grundschule. Dieser Irrtum fußt vermutlich auf der Annahme, die Grundschule mit der Minimalschule zusammenzufassen. Trotzdem sprach sich *Karsen* für eine Differenzierung nach vier Jahren aus. Vgl. Reichsministerium des Innern, 1921, S. 111.

⁵⁶ Vgl. Reichsministerium des Innern, 1921, S. 487.

⁵⁷ Die wichtigsten Berichte zum Schulwesen mit den jeweiligen Beschlüssen finden sich in komprimierter Form bei Goldbeck, E., 1915, S. 46-67.

allgemeinen Schulpflicht durch die Reichsverfassung wurde sie aber für alle Kinder verpflichtend. Vorschulen, die bislang auf die weiterführenden Schulen vorbereiten sollten, wurden in diesem Zusammenhang abgeschafft. Der Kompromiss zeigte sich auch im Umgang mit der Konfessionsschule durch Artikel 146 Absatz 2. Wie dargelegt unterstreicht Absatz 1 des Artikels 146 die Simultanschule, als konfessions- und weltanschauungsübergreifende Regelschule. Auch in dieser Hinsicht konnte die Reichsschulkonferenz nichts bewegen, denn Absatz 2 ließ ausreichend Spielraum für die Einrichtung und den Erhalt von Konfessionsschulen. Die katholische Zentrumspartei konnte in der Konfessionalisierungsfrage klar einen ersten Sieg verbuchen, denn konfessionelle Volksschulen blieben so weiterhin bestehen. Forderungen des Deutschen Lehrervereins, die eine Trennung der Schule von der Kirche vorsahen, und das damit verknüpfte Postulat nach Einheitlichkeit, Weltlichkeit und Öffentlichkeit der Schule, waren dadurch für lange Zeit nicht umsetzbar.

Und der Kindergarten?

Während die vierjährige Grundschule in der gesetzlichen Verankerung nur den gemäßigten Forderungen gerecht wurde, fielen die frühkindlichen Betreuungsanstalten völlig aus der Rahmung eines gemeinsamen Bildungskonzeptes heraus, denn der verbindliche Besuch des Kindergartens konnte im Vergleich zur Grundschule nicht verankert werden. Erst am fünften und sechsten Tag der Reichsschulkonferenz beschäftigte sich der Ausschuss Kindergarten mit den Belangen der frühkindlichen Bildung. Zunächst tagte der Ausschuss gemeinsam mit der Jugendwohlfahrt, da die Belange „Kindergarten und Familie“, „Kindergarten und Schule“ sowie „Kindergarten und Staat“ von beiden Ausschüssen bearbeitet werden sollten. Schon bald trennten sich die Vorstellungen des Ausschusses von denen der Jugendwohlfahrt, die im Kindergarten lediglich eine erweiterte Familienfürsorge, eine Hilfseinrichtung für Familien sah. Dieser Ansatz entsprach in seiner einseitigen Ausrichtung nicht dem Ausschuss Kindergarten.

Die Sozialdemokraten forderten einerseits die Eingliederung des Kindergartens ins Schulwesen mit einem eigenständigen Bildungsauftrag. Dadurch wäre der Besuch des Kindergartens auch rechtlich legitimiert und in staatliche Obhut gefallen. Wie bereits aufgezeigt, setzten sich auch *Karsen* und *Tews* für eine Einheitsschule, die eine elementare Bildung vom Kindergarten bis zur Hochschule versprach, ein. Auch wenn in den Leitsätzen vom „fakultativen“ Kindergarten die Rede war, gingen sie weit über diesen Standpunkt hinaus. Die Frage, ob die Mutter die beste Erzieherin für die Kinder sei, verneinte *Karsen* klar. Er verwies darauf, dass nur wenige Mütter geschult seien, in alle Anschauungsgebiete einzuführen und darüber hinaus nur wenige diesen zeitaufwendigen Selbstverzicht leisten wollten.⁵⁸ Andererseits wurde der verpflichtende Besuch der Grundschule von vielen Vertretern bereits als starker Eingriff vonseiten des Staates in das Familienleben empfunden und die familiäre Einheit sollte durch den verpflichtenden Besuch des Kindergartens nicht weiter geschmälert werden.⁵⁹ Hier ist auch das Pestalozzi-Fröbel-Haus, unter dem Vorsitz von *Lili Droeschner*, anzusiedeln, die den Besuch des Kindergartens nur für Kinder andachte, denen durch einen geeigneten Familienrückhalt die Erziehung und Bildung verwehrt wurde. In ihren Ausführungen im Handbuch für die Reichsschulkonferenz siedelte sie sich in der Mitte zwischen zwei Extrempositionen an. Dem strikten Befürworter des Pflichtkindergartens *Heinrich Schulz*, Unterstaatssekretär

⁵⁸ Vgl. Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, 1920b, S. 38.

⁵⁹ Vgl. Reichsministerium des Innern, 1921, S. 691.

im Reichsministerium, der seine Position in seinem Buch „Die Schulreform der Sozialdemokratie“ darlegte, standen auf der anderen Seite Vertreter gegenüber, die den Kindergarten ablehnten, so zum Beispiel *Marie Baum*, die offene Kinderfürsorge in den Mittelpunkt stellte.⁶⁰ *Droescher* vertrat eine gemäßigte Position:

Zwischen den beiden Extremen: der Kindergarten verbindlich für alle als eine Vorstufe für die Einheitsschule, und der Kindergarten keine notwendige Erziehungseinrichtung, steht eine Mittelrichtung, die der große Zusammenschluß der Kindergartenvereine und -Seminare, der Deutsche-Fröbel-Verband, vertritt. Seine führenden Persönlichkeiten lehnen nahezu alle die Begründung einer allgemeinen Kindergartenpflicht als Teil des öffentlichen Bildungswesens ab. Sie sehen in den auf dieses Ziel gerichteten Plänen eine große Gefahr für unser Volksleben, dessen Grundlagen im Familienleben angetastet werden, wenn die natürliche Fürsorge der Eltern für ihre Kleinen teilweise aufgehoben, ihre Erziehungspflicht auch dann Anstalten und fremden Erzieherpersönlichkeiten übertragen werden soll, wenn sie sehr wohl im elterlichen Heim ausgeübt werden könnte (*Droescher, L., 1920, S. 11*).

Ihre Positionierung zeigte sich in ihren Abschlussäußerungen in der Berichterstattung der Reichsschulkonferenz, ihre Aussagen nahmen hier deutlich an Schärfe zu:

Paradox wäre es doch, wenn wir die tiefe Liebe des Mädchens, der Mutter zum Kinde begründen helfen, ihnen den Weg zu einem glückbringenden Erziehungsleben zeigten, um dann nicht ihnen, sondern dem Staate und seinen Institutionen die Sorge für das zarte Kleinkindesalter zu überantworten. Dagegen werden sich hoffentlich die auf die neue Weise vorgebildeten Mütter wehren! (Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen, 1920, S. 44).

Den Befürwortern des Pflichtkindergartens stand also eine breite bürgerlich-konservative Vertretung, gestärkt von kirchlicher Seite, gegenüber, die entsprechend dem bürgerlichen Familienideal der häuslichen Erziehung den Vorrang einräumte. Vertreter dieser Position widersprachen dem verbindlichen Besuch des Kindergartens. Wie schwerfällig die Lösung der frühkindlichen Erziehung aus den traditionellen Vorstellungen der Familieneingebundenheit und mütterlicher Zuwendung war, zeigt sich auch in der strikt ablehnenden Haltung *Ellen Keys*, Reformpädagogin und Frauenrechtlerin, gegenüber Kindergärten. In ihrem Werk „Das Jahrhundert des Kindes“ sprach sie sich klar gegen die frühkindliche Erziehung außerhalb des mütterlichen Wirkungskreises aus und verglich die Anstalten sogar mit der Hölle.⁶¹ Der häusliche Unterricht sollte den Kindergarten und die Kleinkinderschulen ersetzen. Eine gemäßigtere Position vertrat *Paul Natorb*.⁶² Er sprach sich weder für die Wohlfahrtspflege noch für die Zuordnung zu einer Behörde aus, vielmehr verstand er den Kindergarten als Selbsthilfe der Familien. Er führte zum Wesen der „Bildung der frühen Kindheit“ aus, dass sie den natürlichen Entwicklungsbedürfnissen der Kinder Rechnung tragen müsse, indem sie die Kindheit erhalte. Der natürliche Bestimmungsort für die von ihm geforderte Schulung der Sinne und der Hand sei aber dennoch die Familie.

⁶⁰ Vgl. *Droescher, L., 1920, S. 10*.

⁶¹ Vgl. *Key, E., 1992, S. 596*.

⁶² *Paul Natorb* war Universitätsprofessor in Marburg und gleichzeitig Berichterstatter. Vgl. Reichsministerium des Innern, 1921, S. 61.

Die Reichsverfassung verhandelte im zweiten Abschnitt das Gemeinschaftsleben. Artikel 120 sprach den Eltern das oberste Recht und die natürliche Pflicht der Erziehung zu, diese standen jedoch unter der Oberaufsicht der staatlichen Gemeinschaft:

Artikel 120

- (1) Die Erziehung des Nachwuchses zur leiblichen, seelischen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit ist oberste Pflicht und natürliches Recht der Eltern, über deren Betätigung die staatliche Gemeinschaft wacht.

Artikel 121

- (2) Den unehelichen Kindern sind durch die Gesetzgebung die gleichen Bedingungen für ihre leibliche, seelische und gesellschaftliche Entwicklung zu schaffen wie den ehelichen Kindern.

Artikel 122

- (1) Die Jugend ist gegen Ausbeutung sowie gegen sittliche, geistige oder körperliche Verwahrlosung zu schützen. Staat und Gemeinde haben die erforderlichen Einrichtungen zu treffen.
- (2) Fürsorgemaßregeln im Wege des Zwanges können nur auf Grund des Gesetzes angeordnet werden (Verfassung des Deutschen Reiches, 11.08.1919, Documentarchiv, 2014).

Der Ausschuss Kindergarten bestärkte schließlich das in der Reichsverfassung ausgesprochene Familienrecht und setzte in den ausgearbeiteten Leitsätzen das Recht der Familie als oberstes Kriterium an.

Leitsätze: Kindergarten.

1. Recht und Pflicht der Erziehung der Kinder im vorschulpflichtigen Alter liegt grundsätzlich bei der Familie.
2. Der Kindergarten ist seinem Wesen und seiner Bestimmung nach eine wertvolle Ergänzung der Familienerziehung.
3. Für Eltern, die ihre Kinder in den Kindergarten schicken wollen, muß die Möglichkeit dazu geboten werden. Eine Verpflichtung zum Besuch des Kindergartens ist abzulehnen.
4. Soweit die freie Wohlfahrtspflege dem Bedürfnis nach Kindergärten nicht ausreichend zu entsprechen vermag, haben Staat und Gemeinde Kindergärten zu einzurichten*).
5. Die Leiterin eines Kindergartens und die in ihm tätigen Erzieherinnen müssen entsprechend ausgebildet sein. Die Grundsätze für die Ausbildung sind durch Landesgesetz aufzustellen.
6. Einrichtungen der freien Wohlfahrtspflege sind den öffentlichen Einrichtungen grundsätzlich gleichzuachten, wenn sie hinsichtlich der hygienischen Anforderungen und der Leiterin (Erzieherinnen) den für die öffentlichen Kindergärten aufgestellten Grundsätzen entsprechen.
7. Die Überwachung der Kindergärten übt der Staat aus. Hierzu sind sachverständige Persönlichkeiten, insbesondere bei der Ausübung der örtlichen Überwachung erfahrene Jugendleiterinnen zuzuziehen.
8. Wo die Erziehungsberechtigten aus wirtschaftlichen und geistig-sittlichen Gründen in der Ausübung ihrer Erziehungspflicht dauernd behindert sind, so daß dadurch die sittliche, geistige und körperliche Entwicklung des Kindes gefährdet ist, muß der Besuch eines

Kindergartens verbindlich gemacht werden. Zwangsmaßnahmen können nur auf Grund eines Gesetzes angeordnet werden.

9. Kinder, die ihrem Alter nach schulpflichtig, nach ihrer körperlichen oder geistigen Entwicklung aber noch nicht schulfähig sind, sollen nach Möglichkeit einer besonderen Vorklasse zugeführt werden, in der sie bis zur Schulreife gefördert werden. Diese Vorklasse ist ein Teil der Volksschule, während der Kindergarten grundsätzlich eine Einrichtung der Jugendwohlfahrt ist.

*) Minderheitsantrag: Staat und Gemeinde sind grundsätzlich zur Errichtung eines Kindergartens verpflichtet, wenn ein Bedürfnis vorhanden ist. Von der Errichtung eines öffentlichen Kindergartens kann abgesehen werden, wenn Kindergärten der freien Wohlfahrtspflege in ausreichendem Maße vorhanden sind.

Entschließung: Der Ausschuß verleiht der bestimmten Erwartung Ausdruck, daß die Freiheit, neue Wege zu suchen, nicht nur der Schule, sondern auch beim Kindergarten gewährleistet wird (Reichsministeriums des Innern, 1921, S. 694-695).

Die Einstellungen zu grundsätzlichen Fragen des Kindergartens fielen, wie die Ausführungen der divergierenden Positionen zeigen, nicht einheitlich aus. Es gab durchaus Stimmen, die über die dargestellten Mehrheitsmeinungen hinausragten, wie sowohl die Abstimmungsergebnisse als auch die einzelnen Beiträge zu den Leitsätzen auf der Reichsschulkonferenz zeigten.⁶³ Leitsätze 1 und 2 und der erste Satz des 3. Leitsatzes fanden einstimmige Zustimmung. Dass eine Verpflichtung zum Kindergarten abzulehnen sei, wurde mit zwei Gegenstimmen beschlossen. Wie der Minderheitsantrag zeigt, wurde auch Leitsatz 4 kontrovers diskutiert. Dem Minderheitsantrag, den Staat und die Gemeinde grundsätzlich zur Errichtung des Kindergartens zu verpflichten, wenn ein Bedürfnis vorhanden sei, stimmten vier Stimmen zu und zehn Stimmen dagegen. Einer entsprechenden Ausbildung der Erzieherinnen wurde bei zwei Enthaltungen zugestimmt, die Grundsätze der Ausbildung per Landesgesetz aufzustellen, erhielten zwei Gegenstimmen. Auch die Gleichstellung der freien Wohlfahrtseinrichtungen erhielt zwei Gegenstimmen. Die Überwachung der Kindergärten vonseiten des Staates war der Wunsch zweier Stimmen. Ebenso sprachen sich zwei Personen auch dann gegen eine Verbindlichkeit des Kindergartens aus, wenn die geistige und sittliche Entwicklung des Kindes gefährdet sei.

Die Überlegungen zum Kindergarten wurden vonseiten der Schulreformer unter der Voraussetzung der Schulvorbereitung betrachtet. Ausschuss 1 beschäftigte sich mit Fragen des Kindergartens, er trug zunächst den Namen „Unterricht und Erziehung im vorschulpflichtigen Alter“. Die Umbenennung in den „Ausschuss Kindergarten“ verweist auf einen Perspektivenwechsel. *Droescher* sah bereits, welche Problematik die Formulierung „der Kindergarten als Überleitung zur Schule“ implizierte, nämlich die Reduzierung des erzieherischen Wertes auf die Erleichterung des Schullebens.⁶⁴ Die Gefahr der Verschulung des Kindergartens wurde bereits damals erkannt. Der Kindergarten entspräche, so *Georg Kerschensteiner*⁶⁵, dem reinen Spielalter. Diesen Charakter solle er auch bewahren, bezugnehmend auf *Maria Montessoris* „Casa dei Bambini“, von welchem er

⁶³ Vgl. Reichsministerium des Innern, 1921, S. 692 bzw. S. 695.

⁶⁴ Vgl. Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, 1920b, S. 36.

⁶⁵ Georg Kerschensteiner war als Oberstudienrat und Universitätsprofessor in München als Berichterstatter bei der Reichsschulkonferenz. Vgl. Reichsministerium des Innern, 1921, S. 57.