

Ursula Klein

Supervision und Weiterbildung

VS RESEARCH

Ursula Klein

Supervision und Weiterbildung

Instrumente zur Professionalisierung
von ErzieherInnen

Mit einem Geleitwort von Prof. Dr. Klaus Schneider

VS RESEARCH

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

1. Auflage 2010

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2010

Lektorat: Dorothee Koch | Dr. Tatjana Rollnik-Manke

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist Teil der Fachverlagsgruppe
Springer Science+Business Media.

www.vs-verlag.de



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

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in Germany

ISBN 978-3-531-17232-3

Für meinen Vater

Geleitwort

Das Thema Frühpädagogik hat Hochkonjunktur. Im Vordergrund der öffentlichen Auseinandersetzung stehen die Bedeutung der frühen Förderung hinsichtlich der Entwicklungschancen von Kindern und die gestiegenen Anforderungen an die Einrichtungen sowie die Ausbildung der dort professionell Tätigen. Es ist ein besonderes Verdienst der Autorin mit dem vorliegenden Buch den Fokus auf die Erzieherinnen und Erzieher und deren Förderung und Professionalisierung zu richten. Ihr gelingt es, das Thema Frühpädagogik zu erden: Statt wie gehabt Forderungen aufzustellen, die oft abgehoben wirken und eher Brüche als Anknüpfungsmöglichkeiten markieren, zeigt die Autorin tragfähige Verbindungslinien auf.

Ursula Klein rekonstruiert fundiert und prägnant die historische Dimension der Entstehung des Erzieherinnenberufs. Kenntnisreich und umfassend informiert sie über den aktuellen Stand der Professionalisierung dieses Berufs und seiner derzeit geltenden politischen, rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen. Sie entwickelt durchdachte und überzeugende Konzepte für eine fortschreitende Professionalisierung, die Bewährtes mit Innovativem verknüpfen. Präzise und stimmig beschreibt Ursula Klein, wie die Instrumente Weiterbildung und Supervision wirkungsvoll zum Einsatz kommen.

Besonders wertvoll für die Leserin und den Leser sind die Fallstudien, die die Autorin anhand von vier Expertinneninterviews darstellt. Vorgehensweisen und Methoden gelungener qualitativer Sozialforschung werden transparent beschrieben. Die durch die sorgfältige Auswertung zu Tage geförderten Ergebnisse geben einen erhellenden Einblick in die erlebte Realität von erfahrenen Erzieherinnen (zum Teil in Leitungsfunktion) in ihren beruflichen Kontexten. Diese werden zu Kernthemen gebündelt und hinsichtlich der Professionalisierungsinstrumente Weiterbildung und Supervision konsequent umgesetzt.

Prof. Dr. Klaus Schneider
Evangelische Hochschule Freiburg

Vorwort

Seit dem Jahr 2006 führe ich im Rahmen des rheinland-pfälzischen Fortbildungscurriculums Seminare für Erzieher/innen durch. In dieser Zeit habe ich viele Erzieher/innen kennen gelernt, von ihren Sorgen, Mühen und Freuden erfahren und ihre anspruchsvolle Tätigkeit wertschätzen gelernt. Mit der vorliegenden Arbeit möchte ich einen wissenschaftlichen Beitrag leisten, der das Tätigkeitsfeld Frühpädagogik beleuchtet und der sowohl den darin Tätigen als auch außen stehenden Interessierten zu neuen Erkenntnissen verhilft. Gleichzeitig möchte ich meinen weiteren beruflichen Schwerpunkt, die Supervision, mit dem Tätigkeitsfeld *Frühpädagogik* verknüpfen. Gemeinsam ist den beiden Disziplinen *Supervision* und *Frühpädagogik*, dass es sich um vergleichsweise junge wissenschaftliche Disziplinen handelt. In beiden Disziplinen wird ein Forschungsdefizit konstatiert. Wissenschaftliche Arbeiten, die sowohl die Supervision als auch die Frühpädagogik zum Gegenstand erheben, finden sich nur vereinzelt. Die vorliegende Arbeit entstand im Rahmen des Masterstudiengangs Supervision an der Evangelischen Hochschule Freiburg im Jahr 2009.

Das Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit ist ein Prozess, zu dessen Gelingen viele Menschen in unterschiedlicher Weise beitragen. Allen, die mich beim Verfassen meiner Masterthesis unterstützt haben, danke ich herzlich. Zu danken habe ich insbesondere Herrn Prof. Dr. Klaus Schneider, der mir den Weg zu meinem Forschungsthema bereitet hat. Frau Prof. Dr. Annemarie Bauer danke ich für die wissenschaftliche Begleitung. Meinen Studienkolleginnen und Peergruppenmitgliedern Dr. Stefanie Duttweiler und Ingrid Reutemann danke ich für die gemeinsame Analyse ausgewählter Textpassagen und den inspirierenden kollegialen Austausch.

Zu besonderem Dank bin ich den Fachberaterinnen verpflichtet, die mein Vorhaben unterstützten, sowie den befragten Erzieherinnen, die sich für die Interviews zur Verfügung stellten. Mein ganz besonderer Dank gebührt meinem Mann, Franz-Josef Klein, für sein Verständnis, seine Fürsorge und seine Geduld. Meiner Tochter, Svenja Klein, danke ich für ihre Hilfe, das vorliegende Manuskript in seine endgültige Form zu bringen.

Ursula Klein

Inhalt

Geleitwort	7
Vorwort	9
Inhalt	11
1. Einleitung	15
2. Profession, Professionalität, Professionalisierung - Begriffliche Annäherungen	19
3. Zur Geschichte des Berufs der Erzieherin	21
3.1 Wurzeln der heutigen Kleinkinderziehung	21
3.1.1 Die Entstehung der institutionellen Kleinkinderziehung im 19. Jahrhundert	21
3.1.2 Der Fröbelsche Kindergarten	22
3.2 Kurzer Abriss über die Entstehung und die Entwicklung des Erzieherinnenberufs	24
3.2.1 Die Entstehung eines neuen Frauenberufs	24
3.2.2 „Mütterlichkeit“ als Profession	25
3.2.3 Das Berufsbild in den 1960er und 1970er Jahren	28
3.2.4 Kindergartenpädagogik in den 1960er und 1970er Jahren	28
3.2.5 Neuordnung der Erzieherinnenausbildung Anfang der 1970er Jahre ..	29
3.2.6 Reformbemühungen in den 1970er Jahren	30
4. Stand der Professionalisierung der Erzieherinnen zu Beginn des 21. Jahrhunderts	33
4.1 Neue Anforderungen an den Berufsstand durch die Bildungspolitik ..	33
4.2 Neue Anforderungen an den Berufsstand durch die Familienpolitik ..	34
4.3 Neue Anforderungen durch rechtliche Neuregelungen	36
4.4 Neue Anforderungen durch neue Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten dargestellt am Beispiel von Rheinland-Pfalz	39
4.5 Die Reform der Erzieherinnenausbildung	42
4.6 Die Umsetzung der Anforderungen	45

4.7 Zusammenfassung.....	48
5. Möglichkeiten der Professionalisierung.....	51
5.1 Weiterbildung – ein Instrument zur Professionalisierung von Erzieherinnen im Kindertagesstättenbereich.....	51
5.1.1 Das Bild vom lernenden Erwachsenen - Lernvorgänge im Erwachsenenalter	52
5.1.2 Professionalisierung durch das Curriculum des landesweiten Fort bildungsprogramms für Erzieherinnen und Erzieher zum Erwerb des Zertifikates „Zukunftschance Kinder – Bildung von Anfang an“ ..	55
5.2 Supervision – ein Instrument zur Professionalisierung von Erzieherinnen im Kindertagesstättenbereich.....	57
5.2.1 Begriffbestimmung Supervision.....	57
5.2.2 Zur Entwicklung der Supervision in Deutschland.....	59
5.2.3 Zum Stand der Supervisionsforschung.....	61
5.2.4 Supervision für Erzieherinnen im Kindertagesstättenbereich	64
6. Empirische Untersuchung.....	67
6.1 Forschungsdesign.....	67
6.1.1 Forschungsgegenstand	67
6.1.2 Forschungsverfahren	68
6.1.3 Forschungsmethode.....	69
6.1.4 Entwicklung des Gesprächsleitfadens	70
6.1.5 Auswahl des Sampling	72
6.1.6 Zugang zum Feld.....	73
6.1.7 Durchführung der qualitativen Interviews.....	74
6.2 Auswertung der Interviews	74
6.2.1 Fallanalyse Frau Anna Abele	75
6.2.1.1 Motivation zur Berufswahl.....	76
6.2.1.2 Veränderte Lebenswelten – veränderte Aufgabengebiete	77
6.2.1.3 Anerkennung des Berufsstandes	79
6.2.1.4 Professionalisierung durch Fortbildung	80
6.2.1.5 Wirkungen der eigenen Lernbiografie auf den beruflichen Kontext	82
6.2.1.6 Professionalisierung durch Supervision	85
6.2.1.7 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse.....	88
6.2.2 Fallanalyse Frau Beate Baron	90
6.2.2.1 Motivation zur Berufswahl.....	91
6.2.2.2 Die Rolle der Erzieherin.....	92
6.2.2.3 Das Bild vom Kind und Bildungsverständnis	94
6.2.2.4 Professionalisierung durch Fortbildung	99

6.2.2.5	Erfahrungen mit Grenzen des beruflichen Handelns.....	100
6.2.2.6	Professionalisierung durch Supervision	101
6.2.2.7	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse.....	104
6.2.3	Fallanalyse Frau Carmen Cappel	105
6.2.3.1	Motivation zur Berufswahl.....	106
6.2.3.2	Anerkennung des Berufsstandes	107
6.2.3.3	Aufgaben der professionellen Erzieherin	109
6.2.3.4	Bildungsverständnis und Bild vom Kind	110
6.2.3.5	Professionalisierung und Professionalität.....	113
6.2.3.6	Professionalisierung durch Fortbildung	116
6.2.3.7	Professionalisierung durch Supervision	117
6.2.3.8	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse.....	118
6.2.4	Fallanalyse Frau Doris Diehl	119
6.2.4.1	Wirkungen der Berufsbiografie auf die heutige Tätigkeit.....	120
6.2.4.2	Bildungsverständnis und Bild vom Kind	124
6.2.4.3	Berufsprofil und Möglichkeiten der Professionalisierung.....	127
6.2.4.4	Erfahrungen mit Teamsupervision	131
6.2.4.5	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse.....	135
6.3	Die fallübergreifende Auswertung der Interviews	136
6.3.1	Einfluss biografischer Erfahrungen.....	136
6.3.2	Gesellschaftliche Veränderungen.....	138
6.3.3	Veränderte Zusammenarbeit mit den Eltern.....	141
6.3.4	Zusammenarbeit im Team.....	144
6.3.5	Zum Bild vom Kind und zum Bildungsverständnis	146
6.3.6	Zum Professionsverständnis und zur Anerkennung des Berufsstandes	151
6.3.7	Zur Bedeutung von Fort- und Weiterbildung.....	155
6.3.8	Zur Bedeutung von Supervision.....	159
6.3.8.1	Erzieherinnen ohne Supervisionserfahrung.....	159
6.3.8.2	Erzieherinnen mit Supervisionserfahrung	161
6.3.8.3	Zusammenfassung der Ergebnisse	166
6.4	Diskussion der Ergebnisse und Schlussfolgerungen	168
6.4.1	Kernthemen der Erzieherinnen	169
6.4.1.1	Kernthema Einfluss biografischer Erfahrungen	169
6.4.1.2	Kernthema Gesellschaftliche Veränderungen	169
6.4.1.3	Kernthema Veränderte Zusammenarbeit mit den Eltern.....	170
6.4.1.4	Kernthema Zusammenarbeit im Team	170
6.4.1.5	Kernthema Das Bild vom Kind und Bildungsverständnis.....	171
6.4.1.6	Kernthema Professionsverständnis der Erzieherinnen.....	172

6.4.2	Weiterbildung und Supervision – Instrumente zur Professionalisierung	173
6.4.2.1	Diskussion der Ergebnisse und Konsequenzen für die Praxis der Weiterbildung	173
6.4.2.2	Diskussion der Ergebnisse und Konsequenzen für die supervisorische Praxis.....	174
7.	Fazit und Ausblick.....	177
8.	Literaturverzeichnis	183
9.	Anhang - Transkriptionsregeln	189

1. Einleitung

Durch den gesellschaftlichen Wandel und die Bildungsdebatte, ausgelöst durch Ergebnisse der Pisa-Studie und anderer Studien, sind Kindertagesstätten und damit auch der Berufsstand der Erzieherinnen in den Fokus der Öffentlichkeit sowie der Politik geraten. Das Schattendasein, das die Tageseinrichtungen für Kinder und die in ihnen tätigen Erzieherinnen lange geführt haben, ist zu Ende. Sozialpolitik, Bildungspolitik, Familienpolitik und Wirtschaftspolitik zeigen ihr Interesse an der Institution Kindertagesstätte und stellen neue Erwartungen und Anforderungen an diese. Abzulesen ist dieser Trend in den Schlagzeilen der Presse. Exemplarisch sei dies durch einige Artikelüberschriften jüngerer Datums aus der Tageszeitung „Die Rheinpfalz“ verdeutlicht: „*Rätseln über Qualität der Kinderbetreuung. Anhörung im Landtag: Haben die rheinland-pfälzischen Tagesstätten genug Personal?*“ (30.05.2008), „*Bund und Länder wollen Milliarden in die Bildung stecken*“ (23.10.2008), „*Zehen zählen, Tanzen, Interpunktion. Kleinkinder in England müssen 69 ‚frühe Lernziele‘ erfüllen*“ (31.10.2008), „*Rheinland-Pfalz im Pisa-Test gutes Mittelfeld*“ (19.11.2008), „*Bachelor soll Erziehern Aufstieg erleichtern*“ (28.03.2009). Sogar der Rat der Wirtschaftsweisen hat Empfehlungen ausgesprochen, die sich auf Investitionen in die (frühkindliche) Bildung beziehen (ARD: „*Tagesschau*“, 12.11.2008).

Das öffentliche und politische Interesse an den Themen Erziehung, Betreuung und Bildung konfrontiert die Institution Kindergarten mit hohen Erwartungen und Ansprüchen und setzt sie einem großen Umsetzungsdruck aus. Dieser Druck setzt sich fort auf die Ebene der Erzieherinnen. Höhere Anforderungen an ihre beruflichen Qualifikationen und an die Qualität ihrer Arbeit sind die Folge. Die Antwort auf die neueren Entwicklungen in diesem Bereich lautet: Professionalisierung der Erzieherinnen.

Dies hatte zur Folge, dass die Ausbildung der Erzieherinnen reformiert wurde und führte beispielsweise in Rheinland-Pfalz im Jahr 2005 zu einer Neuordnung der Erzieherausbildung. In der Bundesrepublik wurden jedoch Stimmen laut, die besagen, die Ausbildung an Fachschulen genüge einer zeitgemäßen frühkindlichen Pädagogik nicht, desto jünger die zu betreuenden Kinder seien, desto höher müsse die Qualifikation sein und nicht umgekehrt wie, dies in Deutschland der Fall sei. Kritisiert wurde und wird, die Ausbildung der Erzieherinnen sei zu handlungsorientiert und lasse den Erwerb wissenschaftlicher Kenntnisse ver-

missen. Um den Anforderungen an eine moderne Frühpädagogik gewachsen zu sein, wird eine Professionalisierung durch Akademisierung gefordert (vgl. Weltzien 2005; Krieg/Schneider-Vollmann 2005).

Im Zuge der Reformbemühungen um die Ausbildung der Erzieherinnen stellen sich auch Fragen der Professionalisierung, der seit vielen Jahren im Beruf Tätigen: Wie finden Erzieherinnen, die ihre Ausbildung vor 10, 20 oder 30 Jahren absolviert haben, Anschluss an die neuen Entwicklungen in der Frühpädagogik? Wie steht es mit deren Professionalisierung? Wie kann die Berufsgruppe der gegenwärtig tätigen Erzieherinnen in die Professionalisierungsanstrengungen miteinbezogen werden? Müssen für diese Berufsgruppe spezielle Professionalisierungsanstrengungen unternommen werden?

Diesen Fragen will die vorliegende Arbeit nachgehen. Im Mittelpunkt des Interesses stehen dabei die berufsbezogenen Erfahrungen von Erzieherinnen, die auf lange Berufsjahre im Bereich der Frühpädagogik zurückblicken und die den Alltag der Kindertagesstätten noch für Jahre erheblich prägen und beeinflussen werden. Das Erkenntnisinteresse wird geleitet von folgenden Fragen: Wie gehen Erzieherinnen mit den neuen Anforderungen um? Wie erleben sie ihre Arbeit? Wie sehen ihre beruflichen Erfahrungen aus? Welche Unterstützungsmöglichkeiten auf ihrem Weg der Professionalisierung stehen Ihnen zur Verfügung bzw. werden von ihnen genutzt und welche könnten sie gut gebrauchen? Welche Rollen spielen dabei Supervision und Weiterbildung?

Da der Frauenanteil in Kindertageseinrichtungen mehr als 90% beträgt, wird zur Verbesserung der Lesbarkeit die weibliche Form der Berufsbezeichnung verwendet, die männlichen Erzieher sind selbstverständlich immer miteinbezogen. Der Begriff Kindertagesstätte steht als Überbegriff für Kindertageseinrichtungen, die sich ausdifferenzieren lassen in Kinderkrippen (0 bis 3jährige Kinder), Kindergarten (ab 3 Jahren bis ca. 6 Jahren) sowie Horte (ab Schuleintritt).

Der Aufbau der vorliegenden Arbeit gliedert sich in sieben Kapitel. Zunächst wird eine Annäherung an die Begriffe *Profession*, *Professionalität*, und *Professionalisierung* vorgenommen. Die Entstehung und Entwicklung des Arbeits- und Berufsfeldes Kindergarten dient als theoretischer Bezugsrahmen. Im dritten Kapitel werden Etappen aus der Geschichte des Erzieherinnenberufes von Beginn der institutionellen Kleinkindentwicklung im 19. Jahrhundert bis zu den Reformbemühungen in den 1970er Jahre beschrieben. Der Stand der Professionalisierung des Erzieherinnenberufes zu Beginn des 21. Jahrhunderts mit den neu hinzugekommenen Anforderungen wird im vierten Kapitel erörtert. Das fünfte Kapitel widmet sich Möglichkeiten der Professionalisierung mit Hilfe der Instrumente *Weiterbildung* und *Supervision*. Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht das Forschungsprojekt, das im sechsten Kapitel dargestellt und

ausgewertet wird. Sowohl die Frühpädagogik als auch die Supervision sind vergleichsweise junge Disziplinen, in denen Forschungsdefizite konstatiert werden (vgl. Kasüschke/Fröhlich-Gildhoff 2008; Siller 2008; Bergknapp 2007; Beer 1998). Empirische Untersuchungen, die sowohl Frühpädagogik als auch Supervision zum Gegenstand der Forschung haben, finden sich nur vereinzelt (vgl. Hausinger 2008). Ein weiteres Defizit besteht in Forschungsarbeiten, die Möglichkeiten der Professionalisierung der in der Frühpädagogik tätigen Erzieherinnen mit Hilfe der Instrumente *Supervision* und *Weiterbildung* empirisch untersuchen. Einen Beitrag hierzu will die vorliegende Studie leisten.

2. Profession, Professionalität, Professionalisierung - Begriffliche Annäherungen

Unter dem Begriff Professionalisierung wird in der fachwissenschaftlichen Literatur Vielfältiges verstanden. *„Der Begriff meint nicht mehr nur oder vorrangig Verberuflichung, sondern den differenzierten Umgang mit interdisziplinärem Wissen in einem bestimmten Praxisfeld. Gleichzeitig umfasst der Begriff kompetente flexible Anwendung von Wissen im Feld, diagnostisch und flexibles vernetztes Handeln“* (Gieseke 2005, S. 418). Bezogen auf das Praxisfeld Erziehung gibt es eine Vielzahl von Berufen, die ein weites Spektrum von erzieherischen Tätigkeiten abdecken und auf unterschiedlichen Qualifikationsniveaus angesiedelt sind: wie beispielsweise die staatlich anerkannte Erzieherin mit Fachschulausbildung, die Diplom-Sozialpädagogin mit Fachhochschulausbildung, Lehrerinnen und Diplom-Pädagoginnen mit akademischer oder universitärer Ausbildung. Für Harald A. Mieg bedeutet Professionalisierung im engen Sinn *„den Prozess der Entwicklung einer Berufsgruppe mit einer gewissen Autonomie in der Leistungskontrolle. In einem weiten Sinn bedeutet Professionalisierung den Übergang von Tätigkeiten zu bezahlter Arbeit, die gewissen einklagbaren Qualitätsstandards unterliegt. In diesem weiten Sinne können Personen und Tätigkeiten sich professionalisieren, sie gewinnen an Professionalität“* (Mieg 2006, S. 343).

Die Professionssoziologie klassifiziert in Professionen und Semiprofessionen. Ein Kriterium für die Profession ist die *„Expertise“*, zu der jedoch die *„institutionalisierte öffentliche Anerkennung und damit die Zuerkennung von Autonomie“* als entscheidendes Charakteristikum hinzutreten muss (vgl. Daheim 1992, S. 26). *„Wirkliche‘ Professionen sind dadurch definiert, daß ihnen als Gruppe sowohl von den Klienten wie auch von den beschäftigten Organisationen Autonomie zu erkannt wird. Semiprofessionen sind entweder organisations- oder klientenautonom“* (Daheim 1992, S. 26). Nach dieser Definition gehören die Erzieherinnen zu den Semiprofessionen, da sie *„relativ klienten-, aber nur schwach organisationsautonom“* sind.

Es bleibt die Frage, was die professionellen Erzieherinnen gegenüber den Eltern auszeichnet, die in *„natürlicher Einstellung“* ihre Kinder erziehen (vgl. Dewe/Ferchoff/Radtke 1992, S. 7). Um diese Frage zu klären, sollen zunächst einige Aspekte der geschichtlichen Entwicklung des Erzieherinnenberufs, der

seine Wurzeln in einem der ältesten Frauenberufe, der der Kindergärtnerin hat, betrachtet werden. Im Anschluss wird der Stand der Professionalisierung dieses Berufsstandes zu Beginn des 21. Jahrhunderts erörtert.

3. Zur Geschichte des Berufs der Erzieherin

3.1 Wurzeln der heutigen Kleinkinderziehung

Um die heutigen Professionalisierungsanstrengungen bei den Erzieherinnen zu verstehen, ist es wichtig, einen Blick auf die Entstehungsgeschichte dieses Berufsbildes zu werfen. Diese ist eng verknüpft mit den Anfängen der Institution Kindergarten. Die Weichen, die damals, das heißt im 19. Jahrhundert, gestellt wurden, strukturieren heute noch die Institution. Aus diesem Grund werde ich zunächst den Fokus auf die Entstehung der institutionellen Kleinkinderziehung richten.

3.1.1 Die Entstehung der institutionellen Kleinkinderziehung im 19. Jahrhundert

Bei der Entstehung der institutionellen Kleinkinderziehung blickt Deutschland auf eine mehr als 200-jährige Tradition zurück. Die Trias von Betreuung, Erziehung und Bildung verlief jedoch nicht einheitlich, sondern speist sich aus unterschiedlichen Wurzeln. Als erste Vorläufer des heutigen Kindergartens werden die Kinderschulen und Kinderbewahranstalten, die im 19. Jahrhundert entstanden, angesehen. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts kam es aufgrund politischer Entscheidungen zu gravierenden gesellschaftlichen Umwälzungen. Durch die Auflösung des großen Hauses, wo Leben und Arbeiten unter einem Dach stattfand, erfolgte eine Trennung von Produktion und Reproduktion, das heißt eine Trennung zwischen Arbeit und Familie. Das bedeutete für ärmere Familien, bei denen Vater und Mutter einer Tätigkeit außer Haus nachgingen, dass ihre Kinder ohne Aufsicht waren und Vernachlässigungen drohten, oder ältere Kinder ihre jüngeren Geschwister betreuten und dadurch die Schule nicht besuchten. *„Durch die Entstehung neuer Wirtschafts- und Erwerbsformen waren Arbeit und Wohnen von nun an voneinander getrennt, die in der Familie eine Aufteilung zwingend notwendig machte. Während dies im Bürgertum zu einer Verhäuslichung der Frau führte, die ihr neue Aufgaben in Haus und Kindererziehung übertrug, hatte dies für die ärmere Bevölkerung kaum zu lösende Konsequenzen“* (Kasüschke/Fröhlich-Gildhoff 2008, S.17).

Um die Not des besitzlosen Proletariats zu lindern, wurden von bürgerlichen Vereinen die ersten Kleinkinderbewahranstalten gegründet. Diese bürgerlichen Vereine handelten aus christlicher Überzeugung und widmeten sich sozialen Aufgaben, insbesondere der Armenpflege. Die Kinderbewahranstalten dienten der frühzeitigen Erziehung der Kinder der Armen und sollten vorrangig drei Funktionen übernehmen: „1. Sie dienen der Verbrechenverhütung, indem sie der Verwahrlosung vorbeugen; 2. sie fördern den Schulbesuch älterer Kinder, die nicht mehr der Schule ferngehalten werden, weil sie auf jüngere Kinder aufpassen müssen, und 3. bilden sie den Anfang einer christlichen Erziehung“ (Aden-Grossmann 2002, S. 24).

In den Kleinkinderbewahranstalten war nur eine Massenerziehung möglich, da ein Erzieher 120 Kinder betreute. Vorrangiges Ziel war es, die Kinder vor Verwahrlosung zu bewahren. Die pädagogische Förderung stand an zweiter Stelle. Aufgenommen wurden Kinder ab dem ersten und zweiten Lebensjahr. Neben den Kinderbewahranstalten für die ärmere Bevölkerung entstanden Kleinkinderschulen für die höheren Stände, die die Entwicklung der Kinder gezielt unterstützen sollten. Sie galten als familienergänzende Einrichtungen, die von den Kindern stundenweise besucht wurden, je zwei Stunden vormittags und nachmittags (vgl. Aden-Grossmann 2002, S. 27).

Bedeutsam für die spätere Entwicklung ist, dass im ausgehenden 19. Jahrhundert christliche Organisationen nach und nach die bürgerlichen Vereine ersetzten. „Im ausgehenden 19. Jahrhundert gab es dann etwa 2000 von Diakonissen geführte Kleinkinderbewahranstalten. In ähnlicher Weise wandten sich auch die katholischen Orden der Kleinkinderziehung zu, so dass insgesamt die Mehrzahl der Einrichtungen von Organisationen der beiden Kirchen getragen wurden“ (Aden-Grossmann 2002, S. 30).

3.1.2 Der Fröbelsche Kindergarten

Der Kindergarten als eine Institution der Förderung und Bildung der Kinder wurde von Friedrich Fröbel ‚erfunden‘. Die von ihm gegründeten Erziehungseinrichtungen für drei- bis sechsjährige Kinder nannte er Kindergarten, weil zu den Einrichtungen ein Garten gehörte. Der erste Kindergarten wurde 1840 in Thüringen eröffnet und richtete sich an den gehobenen Mittelstand. Fröbel war ein Schüler Pestalozzis und wirkte als Lehrer. „In seinen Erziehungszielen ist er den humanistischen Grundprinzipien der Aufklärung verpflichtet. In der Methodik orientiert er sich an Pestalozzi, wonach das Leben selbst, die unmittelbare, ganzheitliche Erfahrung mit Kopf, Herz und Hand bildet“ (Ebert

2006, S. 33). Er war der Ansicht, dass Schulbildung nur dann erfolgreich ist, wenn ihr eine vorschulische Bildung vorausgegangen ist.

Der Fröbelsche Kindergarten unterscheidet sich in jeder Hinsicht von den beschriebenen Kleinkinderschulen und Kleinkinderbewahranstalten. Fröbel sah im Kindergarten die unterste Stufe eines einheitlichen Bildungssystems und stellte die Bildung der Kinder in den Vordergrund. *„Fröbel stellte die These auf, daß bereits in frühester Kindheit Lernprozesse möglich sind, ja, dass das Lernen im kognitiven, emotionalen und motorischen Bereich systematisch gefördert werden könnte. Jedoch konnte Fröbel den wissenschaftlichen Beweis seiner These nicht antreten. Sie ist erst etwa 100 Jahre später durch die Sozialisationsforschung belegt worden“* (Aden-Grossmann 2002, S. 36).

Fröbels Pädagogik hatte eine Demokratisierung des Bildungswesens in Deutschland zum Ziel. Er wollte die Volksbildung aller Kinder sicherstellen. *„Hier sollte den Kindern – unabhängig von ihrer sozialen Herkunft und ihrer Religionszugehörigkeit – Raum zur freien Entfaltung gegeben werden und – unter systematischem Einbezug des Spiels als eines dem Alter der Kinder angemessenen pädagogischen Mittels – die Kinder zur Selbständigkeit, Selbsttätigkeit und zur Gemeinschaftlichkeit erzogen werden“* (Ebert 2006, S. 37). Im Spiel sah Fröbel die höchste Stufe der Kindesentwicklung in dieser Zeit. Im Zusammenhang mit den Auffassungen über das Spiel entwickelte Fröbel so genannte *„Spielgaben“* und Beschäftigungsmittel, die wesentliche Bestandteile der Kindergartenpädagogik waren und sind.

Die Fröbelsche Kindergartenidee, die auf die demokratischen Ideale der 1848er Revolution bezogen war, stieß nicht nur auf Gegenliebe. Das preußische Kindergartenverbot von 1851, das bis 1860 galt, wurde vom preußischen König Friedrich Wilhelm IV. (1840 – 1861) lanciert. Vieles deutet darauf hin, dass es auch von den religiösen Gegnern Fröbels mit betrieben wurde. Vermutlich sollten die konfessionell nicht gebundenen, demokratischen Erziehungsmethoden der Fröbelpädagogik unterbunden werden (vgl. Ebert 2006, S. 45).

Trotz des Kindergartenverbots oder gerade deswegen verbreitete sich das Früherziehungskonzept des Fröbelschen Kindergartens in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts nicht nur in Deutschland, sondern auch in Europa sowie in den USA. Fröbel fand weltweit Anerkennung, weil er mit seinem ganzheitlichen Ansatz, mit seinem Hinweis auf die Bedeutung des Kinderspiels für die Selbstbildung des Kindes und mit dem von ihm entwickelten didaktischen Material ein eigenständiges elementarpädagogisches Bildungsprogramm für Kinder im Vorschulalter entwickelt hat, das nicht die Vorwegnahme schulischer Lerninhalte zum Ziel hatte (vgl. Ebert 2006, S. 45) und dennoch als Bildung im weitesten Sinne verstanden werden konnte.