

utb.

Rita Braches-Chyrek

Theorien, Konzepte und Ansätze der Kindheitspädagogik



Kindheitspädagogik
und Familienbildung

Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Böhlau Verlag · Wien · Köln · Weimar
Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto
facultas · Wien
Wilhelm Fink · Paderborn
Narr Francke Attempto Verlag / expert verlag · Tübingen
Haupt Verlag · Bern
Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn
Mohr Siebeck · Tübingen
Ernst Reinhardt Verlag · München
Ferdinand Schöningh · Paderborn
transcript Verlag · Bielefeld
Eugen Ulmer Verlag · Stuttgart
UVK Verlag · München
Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen
Waxmann · Münster · New York
wbv Publikation · Bielefeld
Wochenschau Verlag · Frankfurt am Main

Dr. Rita Braches-Chyrek ist Professorin an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Fakultät Humanwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl Sozialpädagogik.

Rita Braches-Chyrek

Theorien, Konzepte und Ansätze der Kindheitspädagogik

WOCHENSCHAU VERLAG

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Die Reihe Kindheitspädagogik und Familienbildung wird herausgegeben von Rita Braches-Chyrek, Irene Dittrich, Veronika Fischer und Elke Kruse.

Titel der Reihe:

- Bd. 1: Theorien, Konzepte und Ansätze der Kindheitspädagogik
- Bd. 2: Diversity in der Kindheitspädagogik und Familienbildung
- Bd. 3: Familienbildung. Entstehung, Strukturen und Konzepte
- Bd. 4: Rechtliche Grundlagen in der Kindheitspädagogik
- Bd. 5: Kindheitspädagogische Forschung (in Planung)
- Bd. 6: Kommunikation – Sprache – Mehrsprachigkeit (in Planung)
- Bd. 7: Von der Kindergärtnerin zur Kindheitspädagogin (in Planung)

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben sind erhältlich unter www.utb-shop.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2021

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Printed in Germany
Satz: SATZstudio Josef Pieper, Bedburg-Hau
Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart
Umschlagmotiv: © Jürgen W / Photocase Addicts

utb-Band-Nr. 5617
ISBN 978-3-8252-5617-3 (Buch)
E-Book ISBN 978-3-8385-5617-8 (PDF)

Inhalt

1. Theorien, Konzepte und Ansätze der Kindheitspädagogik	7
2. Klassische Theorien und Ansätze der Kindheitspädagogik	9
2.1 Die pädagogische Ordnung: Johann Amos Comenius (1592–1670)	11
2.2 „Über Erziehung“: Jean-Jacques Rousseau (1712–1778)	16
2.3 Wissen für Mütter und Kinderlehrer*innen (die es sind oder werden wollen): Christian Heinrich Wolke (1741–1825)	21
2.4 Elementarbildung: Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827)	25
2.5 Menschenerziehung und Familienerziehung: Friedrich Fröbel (1782–1852)	32
2.6 Sittlich-religiöse Erziehung in Kleinkinderschulen: Georg Heinrich Theodor Fliedner (1800–1864)	41
3. Theorieentwicklungen im Jahrhundert des Kindes	49
3.1 Kinderpolitik: Ellen Karolina Sophie Key (1849–1926)	49
3.2 Waldorfpädagogik: Rudolf Steiner (1861–1925)	55
3.3 Das Kind als Akteur: Rosa Agazzi (1866–1951) und Carolina Agazzi (1870–1945)	63
3.4 Die kosmische Erziehung: Maria Montessori (1870–1952)	68
3.5 Pädagogik der Kinderrechte: Janusz Korczak (1878–1942)	75
3.6 Die selbstregulative Erziehung: Alexander Sutherland Neill (1883–1973)	81

3.7	Kollektiv- und Persönlichkeitserziehung: Anton Semjonowitsch Makarenko (1888–1938)	85
3.8	Das Kind als Entwicklungsstatsache: Siegfried Bernfeld (1892–1953)	90
3.9	Der soziokulturelle Erziehungskontext: Lew Semjonowitsch Wygotski (1896–1934)	95
3.10	Neue Wege der Kleinkindpädagogik: Emmi Pikler (1902–1984)	99
3.11	Community Education: Paulo Freire (1921–1997) . . .	104
4.	Neuere Konzepte und Ansätze der Kindheitspädagogik	110
4.1	Reggio-Pädagogik: Entdeckende, forschende und kreative Kinder	111
4.2	Kinderladen: Die ganzheitliche Mensch-Bildung	116
4.3	Der Situationsansatz	121
4.4	Der offene Kindergarten: Tätigkeits- und Funktionsbereiche	124
4.5	Gesellschaftspolitischer Bezug der Erziehungs- und Bildungskonzepte in der DDR	129
4.6	Waldkindergarten oder Naturkindergarten	135
4.7	Diversitätsdimensionen in der Kindheitspädagogik . .	138
4.8	Der Early-Excellence-Ansatz	142
4.9	Kooperation und Kommunikation	146
4.10	Agency und soziale Kompetenz	149
4.11	Generationale Ordnung	153
4.12	Reale Möglichkeiten von Erziehung und Bildung: Das mehrdimensionale Konzept des „Child Well- Being“	156
5.	Perspektiven theoretischer Ansätze und Konzepte in der Kindheitspädagogik	161
6.	Literatur	163

1. Theorien, Konzepte und Ansätze der Kindheitspädagogik

Mit der Herausbildung und Etablierung der Kindheitspädagogik konnte sich ein disziplinärer Zugriff als Kindheitsforschung etablieren, der die bisherigen pädagogisch-anthropologisch ausgerichteten Überlegungen innerhalb der frühpädagogischen Theorien zu erweitern sucht. Im Zusammengehen mit traditionellen bildungs- und erziehungstheoretischen Bestimmungen der (früh-)pädagogischen Klassiker werden neuere Erkenntnisse der Pädagogik, Gesellschaftswissenschaften und Entwicklungsforschung in diesem Buch mitberücksichtigt. Relevant ist es dabei, zum einen den Blick auf theoretische Überlegungen zu lenken, die in den zuletzt erschienenen Sammelbänden zur Theorie der frühkindlichen Bildung und Erziehung (bspw. Franke-Meyer/Reyer 2015) wenig beachtet wurden, wie bspw. die Beiträge von Wissenschaftler*innen zur Theoriebildung. Zum anderen werden theoretische Ideengänge und Konzepte zur Deutung und Wahrnehmung von Kindern und Kindheit als eigenständige Lebensphase gezielt aufgenommen, um deren Relevanz für pädagogisches Denken und Handeln diskutieren zu können.

Ziel ist es, die unterschiedlichen Fokussierungen und Themen des Lernens und der Bildung, der Didaktik, optimaler Räume und sozialer Erfahrungen für verschiedene Lebensphasen im Kontext der jeweiligen Sichtweisen der Wissenschaftler*innen zu definieren und herauszuarbeiten. Gleichzeitig wird analysiert, welche normativen, teilweise auch romantischen Bilder von gelingender und guter Kindheit bis heute in kindheitspädagogischen Diskursen wirksam sind (Braches-Chyrek/Sünker 2017; 2017a). Ebenfalls werden Kindheitsvorstellungen in den Blick genommen, die zwar eine Deutungs-, Orientierungs-, Handlungs- und Legitimationsfunktion haben (Blaschke-Nacak/Stenger/Zirfas 2018, 11), aber auch mit Vorstellungen von Erziehung, Bildung, Bildsamkeit, Lernwilligkeit und Lernfähigkeit verknüpft werden (ebd.). Diese unterschiedlichen i. d. R. von Erwachsenen geprägten Bedeutungs- und Vorstellungsinhalte vom Kind, Kindern und Kindheit weisen Widersprüchlich-

keiten, Ambivalenzen, Antinomien sowie Grenzerfahrungen auf. Sie sind generational, historisch, kulturell und sozial von sehr unterschiedlichen Zugängen zu Wissensbeständen sowie deren Verarbeitung geprägt. Dies wird sichtbar bei der näheren Betrachtung der theoretischen Ideengänge, welche von der Einbindung in gesellschaftliche Hierarchien, dem Wissen über Diskurse, Ideologien, Mythen, den Verpflichtungen gegenüber Organisationen, Bürokratien sowie sozialen Bewegungen, den örtlichen und räumlichen Handlungsmöglichkeiten beeinflusst sind.

Leitmotivisch sollen daher die pädagogischen Bilder vom Kind, mit denen Ordnungsmuster ermöglicht und geschaffen werden, in ihren Wirkungen auf theoretische und methodische Modelle für pädagogisches Handeln analysiert werden. Daher gilt es, die unterschiedlichen theoretischen Entwicklungslinien im Kontext ihrer historischen Verortung sichtbar zu machen, gegenüberzustellen und kritisch einzuordnen, um weitere Debatten zu ermöglichen. Verweisungszusammenhänge zwischen den einzelnen Theorietraditionen werden nach Kindheitsbildern, Orten von Erziehung und Bildung als auch zentralen Grundlegungen aufgeschlüsselt.

2. Klassische Theorien und Ansätze der Kindheitspädagogik

Erkenntnisse und zentrale theoretische Bestimmungen klassischer Theorien, Konzepte und Ansätze der Kindheitspädagogik lassen sich nur im Kontext ihrer zeitlichen Genese erschließen. Dabei ist bewusst eine Auswahl getroffen worden, die sich von anderen Zuschreibungen zentraler Wegbereiter*innen oder auch Klassiker*innen der Pädagogik der frühen Kindheit abgrenzt (ebd.). Dies ist sicherlich zum einen der Einsicht geschuldet, dass eine klar umreißbare Zuschreibung von ideengeschichtlichen Traditionen in der Kindheitspädagogik nur schwer möglich ist, da bspw. nach einigen Theoretiker*innen die frühkindliche Erziehung und Bildung eher als eine Vorstufe oder ein Teil der gesamten pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Überlegungen anzusehen ist (Braches-Chyrek/Bock 2021). Auch können hier psychoanalytische, psychologische sowie entwicklungspsychologische Einflüsse und Bezugstheorien (wie etwa Sigmund Freud, John Dewey, Jean Piaget, William Thierry Preyer, William Stern, Johann Christian August Grohmann, John Bowlby oder Erik Homburger Erikson, Howard Gardner) nur randständig berücksichtigt werden, trotz der Tatsache, dass diese erneut im Kontext aktueller Debatten um Diagnostik und Förderung eine hohe Wirkungsmacht entfalten. Zum anderen ist es immer wieder erstaunlich, dass die grundlegenden Problem- und Fragestellungen von Theoretiker*innen im Zusammenhang mit der Zuschreibung als Klassiker*in oder Wegbereiter*in nur wenig beachtet werden. Zentral sind daher im Folgenden die theoretisch wie methodisch bedeutsamen Vergewisserungen und Gegenstandsbestimmungen, welche die Herausbildung und Fundierung der Profession und Disziplin Kindheitspädagogik begleitet haben. Daher stehen im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen grundsätzliche Einsichten, pädagogische Prinzipien, didaktische und methodische sowie theoretische Grundlegungen.

Obwohl mittlerweile versucht wird, die unterschiedliche Verwendung der Begriffe Frühpädagogik (englisch: early childhood

education), Vorschulpädagogik, Kleinkindpädagogik oder Elementarpädagogik zu klären, sollte berücksichtigt werden, dass neben den wechselnden Bedeutungen und Zuschreibungen, die mit diesen Begriffen erfolgen, auch wechselnde Theorie- und Wissenskontexte in den unterschiedlichen Handlungs- und Wissenschaftsfeldern der Kindheitspädagogik entstanden sind, die zu differenten Theorien und Ansätzen der Gegenstandsbestimmungen geführt haben. Während mit Elementarpädagogik pädagogische Konzepte und Fragestellungen verbunden werden, die einen engeren Ausschnitt der Bildung und Erziehung im Kindesalter kennzeichnen (von null bis acht Lebensjahren), wird mit dem Begriff Vorschulpädagogik der Bereich der Vorschulerziehung gekennzeichnet.

Hingegen sind die Konzepte der Kleinkindpädagogik und Frühpädagogik bis heute eng verknüpft mit bürgerlichen Idealvorstellungen von Erziehung, Bildung und Betreuung. Daher richten sich die mit frühpädagogischen Fragen verbundenen wissenschaftlichen Akzentuierungen häufig an das familiäre Erziehungs- und Bildungsgeschehen, ausgehend von der Annahme, dass die Familie – und insbesondere die Mutter – exklusiv für die Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes oder der Kinder zuständig ist. Vielfach gestützt durch gesellschafts- und/oder philosophisch begründete Annahmen – sowie rechtlich gerahmt – sollen erziehungstheoretische Konzepte für die frühe Kindheit begründet werden. Erst seit Mitte des 20. Jahrhunderts wurden die Erkenntnisgewinne tiefenpsychologischer Forschungsbefunde, aber auch die der Begabungsforschung und der Neurowissenschaft in den Theoriedebatten berücksichtigt. Daher hält sich bis heute die Vorstellung, dass die frühpädagogischen Wissensbestände und Forschungsbefunde eher auf Denkfiguren beruhen, mit der eine Einordnung der Frühpädagogik als Integrationswissenschaft begründet und bestätigt werden könnte. Weiterhin werden immer wieder zwei zentrale Paradigmen angeführt, mit denen die wechselnde Zuordnung von Theorie- und Wissenskontexten begründet werden, die zu der heutigen Funktionalisierung von Frühpädagogik als öffentliche Aufgabe geführt haben. Zum einen wird Frühpädagogik verbunden mit der Pädagogi-

sierung und dem Schutz von „armen“ Kindern durch die Schaffung von Institutionen wie bspw. Bewahranstalten, Warteschulen, Kleinkinderschulen (Franke-Meyer 2011, 22; Braches-Chyrek 2020b); und zum anderen sollten durch frühpädagogische Angebote frühe Bildung und frühes Lernen von privilegierten Kindern aus dem bürgerlichen Milieu sichergestellt werden. Die naturwüchsig-private Erziehung in Familien wurde zu einer planmäßigen-öffentlichen Veranstaltung (Sachße 2018, 5).

Um vor dem Hintergrund dieser Differenzierungen die Potenziale der leitmotivischen theoretischen Ideengänge zur Kindheitspädagogik herausarbeiten zu können und um eine möglichst einheitliche Strukturierung der Beiträge zu ermöglichen, werden jeweils nach einer kurzen Darstellung bedeutsamer biografischer Angaben die wichtigsten theoretischen Denk- und Handlungsfiguren wie auch relevante wissenschaftliche Erkenntnisse in ihren Wirkungen für heutige Theoriedebatten dargestellt.

Begonnen wird mit der Beschreibung wissenschaftsgeschichtlich relevanter theoretischer Ansätze, die bis ins 16. Jahrhundert zurückreichen und bis heute überaus zentral die theoretischen Ordnungsgefüge in der Kindheitspädagogik charakterisieren. Dabei stehen die Inhalte der theoretischen Aussagen im Vordergrund der Betrachtung, um zum einen die theoretischen Strukturen herauszuarbeiten und zum anderen die verschiedenen begrifflichen Konzeptionen als Erkenntnisinstrumente zur Einordnung der Betrachtung von frühkindlichen Erziehungs- und Bildungsprozessen zu verdeutlichen.

2.1 Die pädagogische Ordnung: Johann Amos Comenius (1592 – 1670)

Johann Amos Comenius (tschechisch: Jan Amos Komensky) war ein tschechischer Philosoph, Theologe und Pädagoge. Er wuchs in einem bürgerlichen Milieu auf, bei Verwandten, da seine Eltern früh verstarben. An der calvinistischen Hohen Schule in Herborn sowie an der Universität Heidelberg studierte er Theologie. Nach seinem Studium war er zuerst als Lehrer und anschließend als Rektor der

Brüderschule in Perau tätig. Dort wurde er im Jahr 1616 zum Pfarrer der Unität geweiht. In den Jahren von 1618 bis 1621 leitete er die Schule und Gemeinde in Fulnek. Aufgrund der Glaubensverfolgungen im Dreißigjährigen Krieg musste er fliehen und verlor seine Familie (Magdalena Viszovska und zwei Kinder). Er emigrierte ins polnische Lissa (Leszno), unterrichtete dort an einer Adelschule und wurde zum Praeses (Bischof) (1632) der Böhmisches Brüdergemeinde geweiht (Franke-Meyer/Reyer 2015, 13). Im Jahr 1624 ehelichte er Dorothea Cyrillova und gründete eine weitere Familie mit drei Töchtern und einem Sohn. In den Jahren nach 1650 entwickelte er ein innovatives Schulkonzept, die sogenannte „Schola Pansophica“. Die bekanntesten pädagogischen Schriften von Johann Amos Comenius, deren thematische Grundlegungen bis heute für die Kindheitspädagogik von Bedeutung sind:

- „Informatorium der Muttschul“ (1633),
- „Große Didaktik“ (1657),
- „Orbis sensualium pictus“ (Die sichtbare Welt in Bildern) (1658) (erstes illustriertes Bilderbuch und Enzyklopädie).

Johann Amos Comenius hat in diesen Werken systematisch erste theoretische Bestimmungen zur Elementarpädagogik verfasst und begründete seine pädagogisch-didaktischen sowie methodischen Überlegungen zur Bildung und Erziehung von Kindern mit der kindlichen Eigenaktivität, Kreativität und Entdeckungsfreude. Er ging davon aus, dass die Lebensphase der Kindheit und des Kindseins als Vorbereitung auf das spätere Leben als Erwachsene dient. Seine Ideen für ein abgestuftes System von Schule umfasste vier Schulen des Lebens (Mutterschule, die Grund- und Muttersprachschule, Lateinschule, die Universität), die er in seiner Schrift „Didactica Magna“ (große Unterrichtslehre) ausführlich darlegte. Jede Schulphase sollte sechs Jahre dauern.

In seiner Schrift „Pampaedia“ (Allerziehung) beschrieb Johann Amos Comenius seine pädagogischen Vorstellungen einer allumfassenden Grundbildung. Mit Abstufungen nach Altersphasen pass-

te er seine Vorstellungen zur Bildung und Erziehung an die unterschiedlichen Entwicklungsphasen von Kindern an (Comenius 1633/1958, 15):

- Die Schule des vorgeburtlichen Werdens (Geniturae).
- Die Schule der frühen Kindheit (Infantiae) (die Familie).
- Die Schule der Kindheit (Vermittlung der Muttersprache und Grundbildung für alle Kinder).
- Die Schule der Reifezeit (Adolescentiae, enzyklopädische Bildung).
- Die Schule der Jugendzeit (Juventutis) (bspw. die Lateinschule, teilweise als Vorbereitung für die universitäre Bildung).
- Die Schule des Erwachsenenalters (Virilitatis, bspw. die Hohe Landesschule (Universität)).
- Die Schule des Lebensalters (Senii).
- Die Schule des Todes (Mortis).

Für die Wissensvermittlung in der frühen Kindheit war es äußerst relevant, dass ein Austausch mit Erwachsenen und Gleichaltrigen erfolgte und dass dieser überwiegend spielerisch gestaltet wurde (ebd.). Zentrale Bildungsinhalte sollten die Vermittlung von Lese- und Schreibfähigkeiten, mathematischen Grundkenntnissen wie Zählen und Unterscheiden oder auch das Lernen von Versen und Liedern sein. Johann Amos Comenius hatte die Idee, dass alle Kinder gemeinsam erzogen und gebildet werden. Dies galt für Mädchen und Jungen wie auch für sozial und gesellschaftlich wenig privilegierte Kinder sowie für Kinder, die krank waren oder Einschränkungen hatten. Ausgehend von der Annahme, dass Kinder sich selbst bilden können, entwickelte Johann Amos Comenius Lernmaterialien wie bspw. Bilderbücher, mit denen sich die Kinder grundlegende physikalische, mathematische, literarische, religiöse, biologische und geografische Überlegungen aneignen konnten. Die drei wichtigsten pädagogischen Grundsätze von Johann Amos Comenius können wie folgt zusammengefasst werden:

- Omnes: Jeder Mensch soll sich Wissen aneignen können, unabhängig von Geschlecht, Stand (Herkunftsmilieu) und Abstammung (Familie).

- Omnia: Jeder Mensch soll sich umfassendes Wissen aneignen können, um eine Persönlichkeit auszubilden.
- Omnino: Jeder Mensch soll sich ganzheitliches Wissen unbeschwert und dauerhaft aneignen als zentrale Lebensgrundlage.

Grundlegend für seine Überlegungen war eine dreifache Ordnung der Lehre von Gott (Theologie), der Welt (Kosmologie) und vom Menschen (Anthropologie). In seinen Überlegungen zur dreifachen Bestimmung des Lebens ergänzen sich seine methodischen, didaktischen und inhaltlichen Ideengänge wechselseitig.

„Ein dreifaches Leben und dreierlei Aufenthaltsorte sind also jedem von uns vorbestimmt: Mutterleib, Erde und Himmel. Vom ersten zum zweiten gelangen wir durch die Geburt, vom zweiten zum dritten durch den Tod und die Auferstehung. Im dritten aber bleiben wir für alle Ewigkeit. An der ersten Stelle empfangen wir Leben und Anfänge von Bewegung und Empfindung; an der zweiten erhalten wir Leben, Bewegung, Empfindung und Anfänge von Erkenntnis; an der dritten die unbegrenzte Fülle von allem“ (Comenius 1657/1958, 30–31).

Johann Amos Comenius hat mit seinen Vorstellungen zur Lebensbestimmung drei Wissens- und Erkenntnisbereiche herausgearbeitet, die bis heute für kindheitspädagogische Wissensvermittlung zentral sind: die Natur, die Vernunft und die Heilige Schrift. Dabei wurden der kindlichen Bildsamkeit, der spielerischen Vermittlung von Wissen und Erkenntnis, den kindlichen Möglichkeiten zur selbsttätigen Aneignung von Welt sowie der Erziehung zur Vernunft und religiösen Lebensgestaltung bereits in der frühen Kindheit eine besondere Bedeutung zugeschrieben.

Die spielerische Vermittlung von Wissen und Erkenntnis (Vernunft) in der frühen Kindheit sollte nach Johann Amos Comenius an die kindlichen Entwicklungsphasen und -möglichkeiten der selbsttätigen Aneignung von Welt angepasst werden.

Diese hier von Johann Amos Comenius geleistete Einordnung von Wissen machte es möglich, ein organisiertes Interesse am Kind zu entwickeln. Durch die Erfindung des Bilderbuches (*Orbis Sensualium Pictus*) war es möglich, Lern- und Bildungsprozesse didaktisch zu bearbeiten. Mit seinen Denkfiguren zur gewaltfreien Erziehung, zur Vermittlung von christlich-humanistischen Werten, zur Schulpflicht aller Kinder (ohne Differenzierungen nach Geschlecht, sozialer Lage oder Einschränkungen vorzunehmen), zur Strukturierung von Bildungsinhalten als auch zur Anschaulichkeit von Lernmaterialien hat er die Demarkationslinien der Wissens- und Theoriedebatten im 17. Jahrhundert weit überschritten. Das grundsätzliche Verständnis einer durch Erwachsene gesteuerten Wissensproduktion als Vorbereitung auf das spätere Leben zeigt, dass die Berücksichtigung der kindlichen Möglichkeiten zur Interaktion und ihre Perspektiven auf Erziehungs- und Bildungsprozesse als nicht notwendig für den intergenerationalen Wissensaustausch angesehen wurden.

Literatur zum Weiterlesen:

COMENIUS, Johann Amos (1633/1958): *Pampaedia Allerziehung*, Heidelberg.

COMENIUS, Johann Amos (1657/1958): *Große Didaktik* (hg. v. Andreas Flitner). 6. unveränd. Aufl., Stuttgart.

COMENIUS, Johann Amos (1633/1962): *Informatorium der Mutterschul* (hg. v. Joachim Heubach). Heidelberg.

COMENIUS, Johann Amos (1658/1978): *Orbis Sensualium Pictus. Die sichtbare Welt* (hg. v. Andreas Flitner). 6. unveränd. Aufl., Stuttgart.

2.2 „Über Erziehung“: Jean-Jacques Rousseau (1712–1778)

Jean-Jacques Rousseau war ein französischer Philosoph, Pädagoge, Naturforscher und Schriftsteller. Seine Mutter verstarb nach seiner Geburt und er wuchs bei seinem Vater, einem Uhrmacher, sowie seiner Schwester in Genf auf. Ab seinem zehnten Lebensjahr lebte er bei Verwandten. Er erhielt Unterricht von seinem Vater und vertiefte sich aber schon früh in ein Selbststudium. Bei dem Pfarrer Lambercier lebte er ab dem Alter von zehn Jahren und wurde von ihm in Bossey (Waadt) unterrichtet. Mit zwölf Jahren begann er eine Lehre bei dem Gerichtsschreiber Masseron, die er ein Jahr später beendete. Anschließend lernte er bei dem Graveur Abel Ducommun. Nach vier Jahren Lehrzeit folgten Jahre der Wanderung durch die Schweiz und Frankreich. Er arbeitete als Diener, Privatsekretär, Haus- und Musiklehrer. Immer wieder fanden sich Unterstützer*innen, die ihn darin beförderten, sich weiter selbst zu bilden, und die seine Projekte unterstützten, bspw. die Mäzenin Madame Louise de Warens oder Alexandre Le Riche de La Pouplinière, mit dessen Hilfe er die Erstaufführung seiner selbst gedichteten und vertonten Oper „Les Muses galantes“ realisieren konnte. Ab dem Jahr 1745 lebte er mit der Wäscherin Thérèse Levasseur zusammen. Im Jahr 1748 heirateten sie. Ihre fünf Kinder wuchsen in einem Findelhaus auf, da dem Ehepaar durch den unsteten Lebenswandel Jean-Jacques Rousseaus und den geringen Verdienstmöglichkeiten von Thérèse Levasseur als Wäscherin nur ein geringes Einkommen zur Verfügung stand. Deutlich wird an dieser kurzen Skizze relevanter biografischer Informationen, dass die konkreten Lebenslagen nur im Kontext der ständisch-hierarchischen Gesellschafts- und Familienbilder im 18. Jahrhundert betrachtet werden können, die noch nicht verwoben waren mit dem Entwurf einer liebevollen Elternschaft (und der tätigen Mutterliebe). Das Konzept von Ehe und Familie als sittlicher Institution war für die arbeitenden Mütter und Väter eher utopisch, da aufgrund ihrer Einbindung in die landwirtschaftlichen oder auch sich immer weiter ausbreitenden industriellen Produktionsprozesse weder Zeit noch Raum für eine intensive Beschäftigung mit den Kindern blieb.