



Diana Franke-Meyer | Jürgen Reyer

Klassiker der Pädagogik der frühen Kindheit

Ideengeber und Vorläufer des
Kindergartens

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Franke-Meyer/Reyer, Klassiker der Pädagogik der frühen Kindheit. Ideengeber und Vorläufer des Kindergartens, ISBN 978-3-7799-4238-2, © 2015 Beltz Verlag, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-4238-2>

III Geschichte und Gegenwart – Von den KlassikerInnen und WegbereiterInnen zu den Kindertagesstätten heute

1. Die nunmehr gut fünfzehn Jahre währenden bildungspolitischen, frühpädagogischen und rechtlichen Bemühungen um den Bereich der Kindertageseinrichtungen, vor allem Krippen und Kindergärten, haben die Frage nach dem bildungspolitischen Standort des Kindergartens im Erziehungssystem neu entstehen lassen, und sie haben auch die Frage nach der Pädagogik der frühen Kindheit in Forschung, Lehre und in der institutionellen Praxis hervorgebracht (Reyer & Franke-Meyer 2010).

Gegenüber anderen Bereichsdisziplinen der Erziehungswissenschaft, die – wie etwa die Schulpädagogik – ihr Selbstverständnis und disziplinäres Profil ihren jeweiligen Gegenstandsbereichen verdanken, hat die Pädagogik der frühen Kindheit dem Gegenstandsbereich „Kindergarten“ lange Zeit wenig zu ihrer Profilierung als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft abgewinnen können. Erst in den letzten Jahren profiliert sich die Pädagogik der frühen Kindheit am Kindergarten als einem ihrer Kernbereiche (Fried, Dippelhofer-Stiem, Honig & Liegle 2012); dazu hat nicht zuletzt auch die empirische Forschung zum Kindergarten beigetragen (Tietze 1998; Tietze u. a. 2013).

In diesem Prozess der Reform des Kindergartens und der Selbstfindung und Konsolidierung der Pädagogik der frühen Kindheit können Erkenntnispotenziale hilfreich sein, die sich für die bildungspolitische Standortbestimmung des Kindergartens aus seiner Geschichte wie auch über seine KlassikerInnen und WegbereiterInnen erschließen lassen. Sie haben Fragen formuliert und theoretische wie praktische Antworten versucht, die uns der Sache nach zum Teil noch heute beschäftigen. Sie haben nicht nur die Geschichte des Kindergartens mitgeprägt, sondern auch das Verständnis für die Bildsamkeit der frühen Lebensjahre begründet. Comenius hat uns die Umriss einer Pädagogik der frühen Kindheit im Rahmen einer pädagogisch-didaktischen Gesamtkonzeption hinterlassen. Rousseau hat eindringlich dafür plädiert, den Kindern ihre eigene Zeit für ihre Entwicklung zu lassen.

2. Den KlassikerInnen und WegbereiterInnen, insbesondere jenen aus dem 19. Jahrhundert, verdanken wir Hinweise auf den gesellschaftlichen Entste-

hungszusammenhang der Einrichtungen, die sich in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts unter zahlreichen, unterschiedlichen Bezeichnungen in der Trägerschaft privater Vereine auszubreiten begannen und für die sich der Name „Kindergarten“ durchgesetzt hat. Was meinte Christian Hinrich Wolke mit seiner Beobachtung, dass „so viele Mütter entweder von Geschäften überhäuft oder zu wenig belehrt und erzogen, ihre Kinder verwahrlosen, verkrüppeln und umkommen lassen“ (Wolke 1805a: 205)? Und was hatte Friedrich Fröbel vor Augen wenn er fünfunddreißig Jahre später in seinem Aufruf „Kommt, lasst uns unsern Kindern leben!“ schrieb, das Leben habe „oft gegen das Gefühl der Mutter, überhaupt gegen das weibliche Gemüt und gegen die Bedürfnisse des Kindes durch die Riesengewalt äußerer Verhältnisse, eine unnatürliche Trennung zwischen Kindheit und Frauenleben [...] gestellt“ (Fröbel 1840/1964: 115)?

Es handelt sich hier keineswegs um vereinzelte Beobachtungen; in nahezu allen Schriften, die sich in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, und auch noch danach, mit Bewahranstalten, Kleinkinderschulen und Kindergärten beschäftigen, finden sich gleichsinnige Beschreibungen der Betreuungs- und Erziehungssituation kleiner Kinder in breiten Schichten der Bevölkerung, – Situationen, welche die Forderung nach nebenfamilialen Betreuungseinrichtungen entstehen ließ.

Wolke, Fröbel und Andere beschrieben Symptome jener *vorindustriellen* Krisenzeit, vor allem der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, die als *Pauperismus* (Massenarmut) in die Wirtschafts-, Sozial- und Familiengeschichte eingegangen ist.¹³⁴ Für die Familienhaushalte breiter Bevölkerungsschichten bedeutete Pauperismus die Notwendigkeit des Einsatzes der familialen Gesamtarbeitskraft, auch die der Mütter kleiner Kinder und älterer Kinder, um den Lebensunterhalt der Familie auch nur auf niedrigstem Niveau sichern zu können. Kleine Kinder hingegen belasteten den prekären Familienhaushalt zusätzlich; sie verursachten Kosten und zogen Anteile der familialen Gesamtarbeitskraft als Betreuungsarbeit ab. Die Phase der frühen Kindheit war eine Investitionsphase im Familienzyklus, bevor die Kinder zum Familieneinkommen beitragen konnten. Familienhistoriker sprechen von „sekundärer Armut“: zu der primären Armut aufgrund der wirtschaftlichen Lage kam die familienzyklisch bedingte zusätzliche Verarmung. Die Folge für die kleinen Kinder: unzureichende bis desolate Betreuungs- und Erziehungsverhältnisse. Diese Situation hatten Wolke, Fröbel und viele Andere vor Augen und sahen Handlungsbedarf. Fröbel beobachtete sogar „in allen Ständen und

134 Siebzig Prozent der Familien in Preußen hatten einer amtlichen Statistik zufolge um 1850 weniger als 100 Taler im Jahr zur Verfügung; damit lebten sie an der Armutsgrenze oder darunter (Stat. Nachr. 1852, S. 10f.).

Lebensverhältnissen“ (Fröbel 1840/1964: 116) unzureichende Erziehungs- und Bildungsbedingungen für kleine Kinder.

Mit dem Erklärungsansatz, dass im Pauperismus die gesellschaftlichen Ursachen für die Entstehung und erste Ausbreitungswelle der Bewahranstalten, Kleinkinderschulen und Kindergärten zu suchen sind, ist auch gesagt, dass Erklärungsversuche, welche die Entstehung ursächlich in Industrialisierungsprozessen sehen, in die Irre gehen, zumindest zu kurz greifen. Die Annahme eines ursächlichen Zusammenhangs wäre nur dann haltbar wenn man zeigen könnte, dass diese Einrichtungen tatsächlich mit den Industriegebieten entstanden und dass die Mütter der Kinder in den Fabriken gearbeitet haben. Beides lässt sich nicht zeigen; ihre Entstehung hat weder etwas mit Industrialisierung zu tun, noch mit Fabrikarbeit von Müttern kleiner Kindern, denn Fabrikarbeit von Frauen tauchte als massenhaftes Phänomen erst im späten 19. Jahrhundert auf.

3. Die Situation der Familien in der Zeit des Pauperismus erklärt zwar die Entstehung und erste Verbreitungswelle der Bewahranstalten, Kleinkinderschulen, Kindergärten und seit Mitte des 19. Jahrhunderts auch Krippen, nicht aber ihre weitere Entwicklung. Denn mit der allmählichen Überwindung des Pauperismus ging die Zahl der Einrichtungen nicht zurück, sondern stieg langsam aber stetig an – nicht nur in Deutschland, sondern auch in anderen Ländern Europas und in Amerika. Im Deutschen Reich lag die Betreuungsquote 1910 bei 13 Prozent, heute liegt sie bei 100 Prozent.

Diese Entwicklungen lenken den Blick auf den in den Verbreitungsländern vorherrschenden Haushalts- und Familientyp, den die Familiensoziologen „Kernfamilie“ nennen.¹³⁵ Dieser Familientyp entsteht im „Übergang von der traditionellen Agrargesellschaft zum industriellen Kapitalismus“ (Medick 1976). Die große Mehrheit dieser Familien ist u. a. dadurch gekennzeichnet, dass der Familienunterhalt durch außerfamiliale Erwerbsarbeit gesichert werden muss; zugleich verlangt die gesellschaftliche Funktionserwartung die erzieherische Alleinzuständigkeit und private Organisation der Betreuung und Erziehung kleiner Kinder. Eine Schwäche dieses Familientyps besteht in dem latenten Missverhältnis von Erwerbsarbeit auf der einen und der Betreuung und Erziehung kleiner Kinder auf der anderen Seite. Das Missverhältnis bricht

135 Die formelhafte These vom Funktionsverlust oder dem Funktionswandel der Familie nach dem Muster „von der Großfamilie zur Kleinfamilie“ führt, wie die Industrialisierungsthese, in die Irre. Sie legt eine Verarmung des gesamtfamilialen Betreuungsmilieus nahe, die durch vorschulische Betreuungseinrichtungen kompensiert worden wäre. Aber diese These wird von der familienhistorischen Forschung nicht gedeckt. Die „vorindustrielle Großfamilie“ ist nichts weiter als ein „Mythos“ (Mitterauer 1977a, 1977b) und die Kleinfamilie ist „eher ein Bewusstseinszustand“ als eine klar definierte Strukturform (Shorter 1977: 235).

dann offen aus, wenn die Erwerbsarbeit von Müttern kleiner Kinder für den Lebensunterhalt der Familie notwendig wird, und wenn die Lebensentwürfe von Frauen nicht in der Hausfrauen- und Mutterrolle aufgehen. Hellsichtig forderte die italienische Ärztin und Reformpädagogin Maria Montessori (1870–1952) die „Sozialisierung des Hauses“ (1909/1913: 59) und die „Kommunisierung der Mutterpflicht“ (ebd.: 61), das heißt die Vergesellschaftung der privat-familial erbrachten Pflege, Betreuung und Erziehung kleiner Kinder.

Während andere Länder die Tageseinrichtungen stärker mit dem Bildungssystem verbunden haben (Fthenakis & Oberhuemer 2004), sind sie in Deutschland als Hilfseinrichtungen für die Familie dem Bereich der öffentlichen Fürsorge/Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet. Bis 1990 galt in den alten Bundesländern jugendhilferechtlich die Nothilfeindikation.¹³⁶

4. Mit den neuen Einrichtungen der Kleinkindererziehung entstand die Frage nach ihrem Verhältnis zur Schule. Anders als in älteren Darstellungen zur Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung, in denen Bezüge zur Schule eine allenfalls randständige Rolle spielten, bezeugen unsere KlassikerInnen und WegbereiterInnen eine rege programmatische und konzeptionelle Debatte zum Verhältnis zwischen Schule und den neuen Einrichtungen (Franke-Meyer 2011: 19–109). Schon zu Beginn der Entstehungs- und Ausbreitungswelle am Anfang des 19. Jahrhunderts hat Christian Hinrich Wolke mit seinem „Plan und Vorschlag zu einer Bewahr- und Vorbereitungsanstalt für junge Kinder beiderlei Geschlechts, während drei bis vier Jahre vor ihrem Eintritt in die Schule“ (Wolke 1805a) ausdrücklich die Einführung von vorschulischen Einrichtungen gefordert. Und 1832, als schon absehbar war, dass es sich bei den neuen Einrichtungen weder um vereinzelt noch vorübergehende Erscheinungen handeln würde, zog Friedrich Heinrich Christian Schwarz die naheliegende Konsequenz mit seiner Forderung, Kleinkinderschulen als unterste Stufe des allgemeinen Schulsystems einzuführen: „Wenn in einem Lande das Schulwesen mit den Kleinkinderschulen, und das nicht nur, sondern schon mit jener Bewahrungsanstalt anfängt, dann geht es von seinem wahren Anfangspunkt aus, und befolgt von Grund aus das Naturgesetz der Stetigkeit.“ (Schwarz 1832: 33)

Und zehn Jahre später stellte Friedrich Fröbel seinen „Kinder-Garten“ zwar primär der Familie ergänzend zur Seite; er hat ihn aber auch, was heute weitgehend in Vergessenheit geraten ist, vorschulisch, auf die Schule bezogen

136 Paragraph 1, Abs. 3 des bis 1990 geltenden Jugendwohlfahrtsgesetzes (JWG) machte die Leistungen der Jugendhilfe generell von der Ergänzungs- und Ersetzungsbedürftigkeit der Familie abhängig: „Insoweit der Anspruch des Kindes auf Erziehung von der Familie nicht erfüllt wird, tritt, unbeschadet der Mitarbeit freiwilliger Tätigkeit, öffentliche Jugendhilfe ein.“

begründet: „Dass aber in den Kindergärten und durch dieselben, besonders auch bei den bis zum Alter der Schulfähigkeit sie besuchenden Kindern, die Entwicklung zur Schulfähigkeit, die Vor- und Ausbildung für die Schule als ein wesentlicher Zweck *mit* beachtet werde, dies ist noch namentlich hervorzuheben“ (Fröbel 1842/1982: 210). Zur gleichen Zeit forderte ein anderer im 19. Jahrhundert einflussreicher Vorschulpädagoge, der Lehrer Johannes Fölsing (1816–1882), dass „in jedem größeren Dorfe und in jeder Stadt, ohne Ausnahme“ Kleinkinderschulen gegründet würden (Fölsing 1850: 7).

Bei der Volksschullehrerschaft fanden solche Forderungen offene Aufnahme; die Verfasser vieler der Schriften, die sich mit den neuen Einrichtungen beschäftigten, waren Lehrer. Die Volksschullehrer erhofften sich von einem vorschulischen Unterbau des allgemeinen Bildungssystems eine nachhaltige Verbesserung der Schulfähigkeit der Kinder. Die Gründungsversammlung zum Allgemeinen Deutschen Lehrerverein 1848 in Eisenach stellte die programmatische Forderung auf, Kindergärten in ein neues Einheitsschulsystem aufzunehmen. Die Umsetzung aber lag außerhalb der Gestaltungsmöglichkeiten der organisierten Lehrerschaft; Gestaltungshoheit und Gestaltungsmacht lagen bei den staatlichen Regierungen, die aber keinerlei Interesse daran zeigten, das staatliche Pflichtbildungssystem zwei oder drei Jahrgänge nach unten zu erweitern.¹³⁷

Der deutsche Fröbelverband (gegründet 1873) verfolgte in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts das Ziel, Kindergarten und Schule „organisch“ zu verbinden. Aber wie der Lehrerschaft fehlte auch dem Fröbelverband die politische Gestaltungsmacht, um dieses Ziel zu verwirklichen. Er versuchte zwar, mit Petitionen und Denkschriften, die Regierungen zum Umdenken zu bewegen, hatte aber keinen Erfolg. Auch das Interesse und Engagement der Lehrerschaft für einen vorschulischen Unterbau des Schulsystems gingen zurück.

Es begann jene bis in die Gegenwart reichende Zeit der Sprachlosigkeit zwischen Kindergarten und Schule, zwischen Frühpädagogik und Grundschulpädagogik, zu deren Auswirkungen der Reformpädagoge Peter Petersen (1884–1952) anmerkte, „dass weder ein Interesse des Kindergartens am Schicksal seiner Zöglinge in der Volksschule noch der Schule für den Kindergarten festzustellen sei“ (Petersen 1940: XXXIII), und die heute als „tiefe[s] gegenseitige[s] Unverstehen“ (Diskowski 2008: 53) beschrieben wird. Erst in den letzten Jahren kam es – wenn auch unter Beachtung der traditionell gepflegten Abgrenzungshaltung – zu einem zögerlichen Dialog zwischen Grundschulpädagogik und der Pädagogik der frühen Kindheit (Diller, Leu & Rauschenbach 2010). Der Dialog wird dadurch erschwert, dass der akademi-

137 Knapp hundert Jahre später wurde der Kindergarten Bestandteil des Einheitsschulsystems der Deutschen Demokratischen Republik (Reyer 206: 182–189).

sche Status der Pädagogik der frühen Kindheit als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft noch wenig gesichert ist (Reyer & Franke-Meyer 2010).

5. Es war nicht nur die fehlende Bereitschaft der Landesregierungen im Deutschland des 19. Jahrhunderts, Kleinkinderschulen und Kindergärten als Bildungseinrichtungen in das allgemeinbildende Schulsystem zu integrieren, die dazu führte, dass sich der Kindergarten und die Grundschule, die Kindergarten-/Frühpädagogik und die Grundschulpädagogik nach anfänglich programmatischen Bezügen getrennt voneinander entwickelten. Auch die Politik der evangelischen und katholischen Trägerverbände, welche die Mehrheit der Einrichtungen repräsentierten,¹³⁸ hat dazu beigetragen, dass sich der Kindergarten außerhalb des Bildungssystems als Teilbereich der öffentlichen Fürsorge (Kinder- und Jugendhilfe) entwickelt hat. Sie betrachteten ihre Einrichtungen nicht als Bildungseinrichtungen, sondern als Nothilfeeinrichtungen für die Familien der „arbeitenden Klassen“. Das bedeutete zum einen, den Müttern Erwerbsarbeit zu ermöglichen, und zum anderen, die Kinder nach konfessionellen Wert- und Ordnungsvorstellungen zu erziehen. Die konfessionellen Träger wollten die Einrichtungen auch nicht auf Dauer gestellt sehen, sondern hofften längerfristig auf eine allgemeine Stabilisierung der Familienhaushalte, welche die Erwerbsarbeit von Müttern kleiner Kinder überflüssig machen sollte; mit den Worten von Johannes Hübener, eines Vertreters der evangelischen Träger, zur Notwendigkeit von Kleinkinderschulen: „Wir wiederholen, Recht und Notwendigkeit liegen in der Verkommenheit des Familienlebens [...] und würde [die Kleinkinderschule, die Verf.] überflüssig durch ein neues erziehungstüchtiges Geschlecht von Müttern, so wäre es eine Freude, diese Werkstätten des Reiches Gottes zu schließen“ (Hübener 1888: 6). Das wurde von Seiten der katholischen Träger nicht anders gesehen. In einer Zeit, in der die Erwerbstätigkeit von Müttern und die dadurch mitbedingte prekäre Betreuungssituation kleiner Kinder ein Massenphänomen darstellte, hielten die konfessionellen Träger an der Doktrin der Alleinzuständigkeit der Familie für die Betreuung und Erziehung ihrer Kinder fest.

Die Überführung ihrer Einrichtungen in das staatliche Bildungssystem, wie sie der Fröbelverband für die Kindergärten anstrebte, konnte für die konfessionellen Träger keine Option sein; damit wären die konfessionellen Einrichtungen, wie die Elementarschulen, zu Veranstaltungen des Staates geworden und ihre Träger hätten ihren ungeteilten Einfluss auf die Familien und die Kinder verloren.

138 1912/13 befanden sich in Preußen 28,1 Prozent aller Einrichtungen in evangelischer und 31,0 Prozent in katholischer Vereinsträgerschaft (Reyer 1985: 31).

In allen wesentlichen Fragen standen sich die konfessionellen Träger und der deutsche Fröbelverband konträr gegenüber. In den Kindergärten sollte ohne konfessionelle Ausrichtung erzogen werden; in den konfessionellen Einrichtungen gehörte die Einübung in die jeweilige Glaubensrichtung zum festen Bestandteil im Erziehungsalltag; der Fröbelverband strebte an, dass alle Kinder einen Kindergarten besuchen sollten; die konfessionellen Träger hingegen nahmen Kinder nur aufgrund einer Notlage auf – in der Regel bedingt durch die Erwerbstätigkeit der Mutter; uneheliche Kinder fanden häufig keine Aufnahme. Hübener brachte es auf den Punkt: „Ihr habt einen andern Geist als wir“ (Hübener 1888: 278).

Historisch durchgesetzt hat sich die Position der konfessionellen Träger, die auch der sozial- und bildungspolitischen Interessenlage der staatlichen Regierungen entsprach. Mit dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) von 1922 wurde die von den konfessionellen Trägern praktizierte Notfallregelung bestätigt und der Kindergarten reichseinheitlich dem System der öffentlichen Fürsorge (Kinder- und Jugendhilfe) zugeordnet. Es sicherte auch die Vorherrschaft der frei-privaten, das heißt mehrheitlich der konfessionellen Träger, gegenüber den öffentlichen Trägern (Städte und Gemeinden).

Während der Kindergarten in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR, gegründet 1949) zur ersten Stufe des Einheitsschulsystems ausgebaut wurde (Reyer 2006: 82–89), bestimmte die Position des RJWG und der konfessionellen Träger ohne große Brüche bis heute den bildungspolitischen Standort des Kindergartens, das heißt seinen Standort außerhalb des Bildungssystems. Das zentrale Bundesrahmengesetz ist seit 1990 das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG). Es bestimmt die „öffentliche Fürsorge“ auf dem Gebiet der Kinder- und Jugendhilfe und ist als achtes Buch Bestandteil des Sozialgesetzbuches (SGB); Einzelheiten regeln die Kindertagesstätten-Gesetze der Bundesländer als Ausführungsgesetze zum KJHG.

Die Grundstruktur der traditionellen Interessenlagerung und Funktionserwartung bestimmt auch die Kindertagesbetreuung im KJHG. Kaum ein Leistungsbereich des Gesetzes hat die Beratungen im Vorfeld der Gesetzesverabschiedung so sehr bestimmt wie der „Dritte Abschnitt: Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege“ (§§ 22 – 26). Pädagogischen Forderungen nach Zuordnung zum Bildungssystem (Kultushoheit der Länder) ist der Gesetzgeber nicht gefolgt. Wie alle Leistungen des KJHG sind auch die Leistungen der Paragraphen 22 – 26 Leistungen der „öffentlichen Fürsorge“ nach Art. 74 Ziffer 7 GG.¹³⁹ Hebenstreit-Müller und Müller vertreten dazu die These: „Die mit dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG)

¹³⁹ Paragraph 26 („Landesrechtsvorbehalt“) sicherte „landesrechtlichen Regelungen, die das Kindergartenwesen dem Bildungsbereich zuweisen“, Rechtsbestand zu. Die Regelung bezog sich