

Historische Entwicklung

Günter Erning

Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung
im 19. Jahrhundert

1. BEGINN DER ÖFFENTLICHEN KLEINKINDERERZIEHUNG IN DEUTSCHLAND

Bei dem Versuch, ein historisches Gründungsdatum für die Institution des Kindergartens anzugeben, verwirrt zunächst die Fülle der Namen, mit denen man im 19. Jahrhundert Einrichtungen einer öffentlichen Kleinkindererziehung, in denen kleine Kinder vor dem schulpflichtigen Alter tagsüber betreut wurden, bezeichnete: neben dem heute allgemein üblichen Namen „Kindergarten“ gab es eine Vielzahl von Benennungen wie Warteschule, Spielschule, Bewahranstalt, Strickschule, Kleinkinderschule, Suppenschule, Aufsichtsanstalt, Kinderpflege, Kindersaal, Kinderasyl, Aufbewahrungsanstalt, Verwahrschule und andere mehr.

Zudem war es im 18. Jahrhundert an einigen Orten bereits üblich, die kleinen Kinder tagsüber zu einer Wartfrau zu schicken: Grabener berichtet 1792 aus Holland von „Warteschulen“, im Elsaß werden „Strickschulen“ seit 1770 durch den Pfarrer Oberlin eingerichtet (Vgl. Psczolla 1979) – und die deutschen Schulvisitationsprotokolle der Zeit um 1800 sind voll von Klagen, daß in den regulären Dorf- und Stadtschulen kleinere Kinder sitzen, die den älteren, für sie verantwortlichen Geschwistern zum Unmut der Lehrer mitgegeben wurden (Erning 1982, 64f.).

In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts finden sich bei den deutschen Philanthropen Überlegungen zu einer besseren, vernunftgemäßen Erziehung der Kinder, zu der sich bürgerliche Familien in gemeinsamer Kinderbetreuung zusammenschließen sollten: besonders bekannt geworden ist Wolkes Vorschlag einer „Bewahr- und Vorbereitungsanstalt“, deren Plan er 1805 publizierte. Alle diese traditionellen Be-

treuungsmaßnahmen waren indessen nur von regionaler Bedeutung, und die Pläne blieben, von wenigen Ausnahmen abgesehen, Papier. Eine allgemeine öffentliche Aufmerksamkeit entstand erst seit 1826, als der Wiener Kaufmann Joseph Wertheimer eine Übersetzung von Samuel Wilderspains Werk „On the Importance of Educating the Infant Poor . . .“ unter dem Titel vorlegte: „Über die frühzeitige Erziehung der Kinder und die englischen Kleinkinderschulen oder Bemerkungen über die Wichtigkeit, die kleinen Kinder der Armen im Alter von anderthalb bis sieben Jahren zu erziehen“ und damit eine breite, auch regierungsamtlich mit dem preußischen Rescript von 1827 (Abdruck bei Dammann/Prüser 1981, 17) zur Empfehlung von Kleinkinderschulen interessiert geförderte Diskussion über die Notwendigkeit und die Erfordernisse einer außerfamilialen Betreuung kleiner Kinder auslöste.

Diese Diskussion griff die vorangehenden, bis dahin sporadischen Erörterungen über Fragen einer außerfamilialen Kinderbetreuung auf und mündete unter Erweiterung um eine gesellschaftspolitische Zielsetzung in eine erste Gründungswelle von Einrichtungen der öffentlichen Kleinkindererziehung. Seit dieser Zeit wird Kleinkindererziehung als eine auch der öffentlichen Verantwortung und Aufmerksamkeit unterstehende Aufgabe begriffen: das berechtigt es, den Zeitraum 1826/27 als Gründungs- oder Geburtsjahr der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland zu bezeichnen.

2. GRÜNDUNGSMOTIVE

Die Auswirkungen der wachsenden Verarmung breiter Bevölkerungsschichten sowie die in der Frühindustrialisierung sich abzeichnende Proletarisierung erzwang eine Erwerbstätigkeit auch der Frauen und Mütter, deren unbeaufsichtigte Kinder zu verwaarlosten drohten und zahllosen Gefährdungen ausgesetzt waren. Bei den neugegründeten Anstalten zur Kinderbetreuung standen prophylaktische Erwägungen im Vordergrund: Beaufsichtigung zwecks Verhütung von Unfällen, Bewahrung vor körperlicher und sittlicher Verwaarlosung und damit krimineller Frühentwicklung, sowie medizinische Hilfe bei Krankheit. Die Entlastung der Eltern durch die Einrichtungen bestand vor allem in einer Freistellung der Mütter zur Erwerbstätigkeit, die notwendig war, um das Familienauskommen zu sichern.

Diese von den bürgerlichen Schichten im Rahmen privater Wohltätigkeit initiierte Fürsorge entsprang neben den humanitären und

caritativen Motiven jedoch auch aus der Sorge vor einer Umschichtung der Eigentumsverhältnisse, vor dem „Vulcan der socialen Revolution“ (Bissing-Berberg, Abdruck bei Erning 1976, 126 f.). Die wachsende Armut nährte die Furcht vor einer Unzufriedenheit der Massen, der man u. a. durch Einrichtungen der Kinderbetreuung zuvorkommen suchte. Mit diesem Entlastungsangebot hoffte man, die Eltern mit ihren ärmlichen Lebensumständen zu versöhnen und gleichzeitig die Kinder zu fügsamen Mitgliedern der gegebenen Gesellschaftsordnung zu erziehen, indem man sie einem rigidem Anpassungsdruck unterwarf, der sich in der Hinführung zu Tugenden einer „proletarischen Sittlichkeit“ (vgl. Reyer 1983, 173 f.) wie Gehorsam, Fleiß, Arbeitsamkeit, Religiosität und Pünktlichkeit ausdrückte und damit eine kritiklose Akzeptanz der bestehenden Standesverhältnisse erwirken sollte.

In seinem Kommentar zum Text von Wilderspin äußerte sich Wertheimer zu der verbreiteten Befürchtung, daß die Kinder der unteren Schichten durch diese neuen Einrichtungen „über ihren Stand“ erzogen werden könnten: „Gerade das Gegentheil! Man will sie nur zu ihrem menschlichen und bürgerlichen Berufe tauglicher machen, und ändert in ihren Verhältnissen zu den Reichen durchaus nichts... In der sittlichen Erziehung liegt es, sie zu lehren, ihre Wünsche durch die Vernunft zügeln zu lassen, und die Achtung, die man ihnen von Kindesbeinen an für die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse einflößt; die frühzeitige unausgesetzte Subordination, unter welcher sie stehen, die Gewöhnung an Frohsinn und Lebensmuth, indem man sie frühzeitig lehrt, daß man jedem Dinge, jedem Verhältnisse eine schöne Seite abgewinnen kann, sind eben so viele Schutzwehren gegen Unzufriedenheit und Ungenügsamkeit.“ (Wilderspin 1826, 306 f.)

3. ANFÄNGLICHE ARBEITSWEISEN UND BESCHÄFTIGUNGEN

Über die ersten Betreuungseinrichtungen, die nach Erscheinen des Wilderspinschen Handbuches gegründet wurden, liegen nur wenige Informationen vor. Eröffnungsankündigungen in Tageszeitungen, gelegentliche Berichte in Reisebeschreibungen sowie einige wenige Rechenschaftsberichte von Trägervereinen sind häufig die einzigen Quellen, auf die sich unsere Kenntnis stützen kann. Dementsprechend läßt sich auch wenig darüber aussagen, wie die Beschäftigung der Kinder in diesen Kleinkinderbewahranstalten oder Kleinkinderschulen – dies die häufigsten Benennungen – ausgesehen hat.

Man wird nicht fehlgehen in der Vermutung, daß Stillsitzen, Ruhigsein, Buchstabieren, Zählen und das Auswendiglernen frommer Sprüche oder Liedverse die Hauptinhalte gewesen sind. Zur Führung dieser Bewahranstalten genügten fromme ältere Frauen oder Männer, die dieses Geschäft oft nebenher besorgten und ohne besondere Überlegung die Betreuung der Kinder übernahmen.

Wilderspains Handbuch empfahl schulische Übungen, mit denen den Kindern Grundkenntnisse im Schreiben, Lesen und Rechnen vermittelt werden sollten. Die schulmäßige Verfassung des Tagesablaufs der englischen Kleinkinderschule rührte auch daher, daß sie für die armen Kinder die Elementarschule ersetzen mußte, da in England zu dieser Zeit keine Schulpflicht bestand. Eine rigide und straffe Führung der Kinder, die für freies Spiel keinen Raum ließ und selbst motorische Lockerungsübungen unter ständigem Memorieren von Buchstaben- und Zahlenreihen vor sich gehen ließ, in der Form von Kommando- und Exerzierübungen durchgeführte Beschäftigungen galten Wilderspin als die bevorzugte Methode, die Kindermassen – bis zu 200 bei einer Aufsichtsperson – gleichzeitig und gleichartig zu beschäftigen.

4. JOHANN GEORG WIRTH

Die strenge schulische Organisation des Tagesablaufs wird erst von J. G. Wirth durchbrochen. In seinem Handbuch „Über Kleinkinder-Bewahranstalten“, das er 1838 veröffentlichte, gab er eine Übersicht über Beschäftigungsmöglichkeiten, die aus eigener praktischer Erprobung als Leiter der Augsburger Bewahranstalten stammten und die er mit den besten Vorschlägen aus der bis dahin erschienenen Literatur verknüpfte. Neben Hinweisen zur Gründung und Organisation einer Bewahranstalt entwickelt Wirth im zweiten Teil seines Werkes einen Beschäftigungskatalog, der nach „Lehrgegenständen“, „Handarbeiten“ und „Spielen“ geordnet ist und denen noch „Besondere Vorgänge“ angeschlossen werden.

Insbesondere die Bemerkungen zum Spiel zeigen, daß Wirth für das Kinderspiel ein tiefes Verständnis gefunden hat, das die bis dahin übliche Einstellung, das Spiel sei nur der „Schwäche“ der Kinder wegen zu tolerieren und aus Gründen der Erholung zu gestatten, überwindet und zu der Einsicht vorstößt, daß das Spiel die eigentümliche Erfahrungsweise der Kinder darstellt, die es nicht zu korrigieren, sondern zu bewahren gilt. Die Förderung des Kinderspiels wird bei Wirth so zu einer besonderen Aufgabe der Bewahranstalt.

Die Gleichförmigkeit des sich ständig wiederholenden Wochenplanes mit seiner festen Zeiteinteilung findet eine Auflockerung durch den Einbezug der „Besonderen Vorgänge“. Die Berücksichtigung individueller Zeitabschnitte: Geburts- und Namensfeste, periodisch wiederkehrender Jahresabschnitte, besonders des Weihnachtsfestes und anderer kirchlicher Feiertage, das Eingehen auf Krankheits- und Sterbefälle in der Familie des Kindes sind als der erste Versuch zu werten, die Bewahranstalt nicht als eine isolierte Institution zu sehen, sondern sie mit dem Leben der Kinder außerhalb der Anstalt zu verbinden.

Vergleicht man Wirths Darlegungen (Erning 1980, 169 ff.) mit den bis dahin erschienenen Anweisungen zur Beschäftigung in den zahlreichen Broschüren der Zeit, so wird schnell deutlich, welcher Rang dem Werk von Wirth zuerkannt werden muß – gleichwohl ist ihm eine breitere Wirkung versagt geblieben: auf die Dauer konnte sich sein Werk nicht neben den großen Namen der Kleinkinderschulpädagogik, Fliedner, Fölsing und Fröbel behaupten, da in den nächsten Jahrzehnten die Richtungskämpfe zwischen der Kleinkinderschule streng konfessionellen Zuschnitts und dem Kindergarten Fröbelscher Prägung die öffentliche Diskussion bestimmten.

5. THEODOR FLIEDNER

Die Geschichte der evangelischen Kleinkinderschulen beginnt mit der Gründung der ersten Einrichtung im Jahre 1835 in Kaiserswerth durch Theodor Fliedner, der auf seinen Reisen das System der englischen Kleinkinderschulen kennengelernt hatte. Die auch bei Fliedner noch feststellbare schulische Organisation des Tagesablaufs, die er nach Wilderspains Vorbild übernahm, wurde jedoch erweitert um eine strenge religiöse Unterrichtung, um die „Kinder der apostolischen Ermahnung gemäß aufzuziehen in der Zucht und Vermahnung zum Herrn“ (Fliedner 1958, 12 ff.). Diese diente jedoch nicht nur der Unterweisung der Kinder, sondern ebenso sehr einer „Missionierung“ des Elternhauses, das Fliedner durch das fromme Beispiel der Kinder wieder zu neuer Religiosität führen wollte.

Mit der Wiederbelebung des Diakonissenamtes in der evangelischen Kirche verband Fliedner bereits 1836 eine Ausbildung zur Kleinkinderschullehrerin (Fliedner 1958, 29 ff.), mit der er beispielgebend wirkte. Die praktische und theoretische Ausbildung dauerte zunächst nur wenige Wochen, wurde aber schon um die Jahrhundertmitte auf ein Jahr verlängert. Diese ausgebildeten Diakonissen waren die ersten

„professionellen“ Erziehungskräfte, die die Betreuung der Kinder übernahmen: darin liegt die Bedeutung des Fließnerschen Seminars, nach dessen Vorbild bald andere neugegründete Diakonissenhäuser ebenfalls Ausbildungsstätten einrichteten und so dem Mangel an ausgebildetem Personal wirksame Abhilfe schafften.

6. FRIEDRICH FRÖBEL

Eine grundlegende Neugestaltung der Beschäftigungsweise kleiner Kinder, die sich nicht mehr am schulischen Vorbild und an auf kleinkindliches Maß reduzierten Schulübungen orientierte, gelang jedoch erst Friedrich Fröbel, dem Schöpfer des „Kindergartens“ und Erfinder seines Namens. Seine Hinwendung zur Kleinkindpädagogik war aus anderen Quellen gespeist.

Nicht die sozialpolitische Notwendigkeit von Betreuungsinstitutionen, die, einmal gegründet, die Wartfrauen und Leiter vor das Problem stellten, womit denn nun die Kinder den ganzen Tag über sinnvoll zu beschäftigen seien, war sein Ausgangspunkt, sondern die Frage der bildenden Einwirkung auf kleine Kinder, unabhängig von jeder außerfamilialen Betreuungssituation. Seine Antwort lag in der Entdeckung des Kinderspiels als der spezifisch kindlichen Aneignungs- und Durchdringungsweise der Welt – allerdings nicht im isolierten Spiel, sondern im fördernden Spielumgang von Mutter und Kind. Für diesen Spielumgang entwickelte Fröbel ein System von Spielgaben, das nach Prinzipien einer romantischen Naturphilosophie konstruiert, vom Ball ausgehend sich über Kugel, Walze und den mehrfach geteilten Würfel differenzierte bis zur Fläche, Linie und dem Punkt. Im spielerischen Umgang mit diesen Gaben sollte sich dem Kind die Welt nach lebenspraktischen, mathematischen und ästhetischen Kategorien ahnend aufschließen unter Anleitung und Mittun der Mutter.

Das System der Spielgaben war bei Fröbel – anders als bei seinen Schülern, die die Spielgaben in fester Kursform anboten – jedoch nicht gedacht als eine Systematik des Spielens, sondern vielmehr als eine Anschauungsform, die für den Erwachsenen gedacht, ihm den Lebenssinn des kindlichen Spiels erschließen sollte. Neben die Spielgaben stellte Fröbel noch Reigenspiele, für die er eigene Liedtexte schuf sowie die Arbeit im Garten, in dem die Kinder an eigenen Beeten das Wachstum und Werden der Natur erfahren sollten.

Seine Idee des Spiels und die von ihm fabrikmäßig hergestellten Spielgaben suchte Fröbel durch sog. „Spielführer“ zu verbreiten, die

den Familien den Umgang mit diesen Gaben erläutern sollten. Erste Ausbildungskurse hielt Fröbel für diese Spielführer 1839 ab. 1840 rief er zur Gründung eines „Allgemeinen Deutschen Kindergartens“ auf, worunter er eine Musteranstalt verstand, einen Anschauungsort, an dem Mütter in den Sinn des kindlichen Spiels eingeführt werden sollten (vgl. Heiland 1982).

Dieser Plan ließ sich nicht ausführen und die in den nächsten Jahren von Fröbel oder seinen Anhängern gegründeten Spielkreise oder Kindergärten waren dann Betreuungseinrichtungen für Kinder, die allerdings, da sie nur einen Teil des Tages geöffnet waren, nur von Kindern des Bürgertums besucht werden konnten, womit, von Fröbel eigentlich unbeabsichtigt, eine Trennung von Kleinkinderschulen für ärmere Kinder und Kindergärten für reichere Kinder entstand.

1851 wurden in Preußen die Fröbelschen Kindergärten verboten, da sie als „Teil des Fröbelschen sozialistischen Systems, das auf Heranbildung der Jugend zum Atheismus berechnet ist“ eingeschätzt wurden (Abdruck bei Dammann/Prüser 1981, 142). Dieses – in seinen Motiven bis heute nicht restlos geklärt – Verbot beruhte einmal auf einer Gleichsetzung der Bestrebungen Friedrich Fröbels mit denen seines Neffen Karl, auf die der Vorwurf des Sozialismus aus der Sicht der konservativ-reaktionären preußischen Regierung zutreffen mochte und zum anderen darauf, daß liberal-freikirchliche Gemeinden und Kreise die nicht konfessionell gebundene Kindergartenidee übernommen hatten. Das Verbot blieb bis 1860 in Kraft und hatte nur die unmittelbare Folge, daß die Kindergartenidee und Spieltheorie Fröbels stärker als bislang bekannt und diskutiert wurde.

7. WEITERENTWICKLUNG DER FRÖBELPÄDAGOGIK

Die ungewollte Begrenzung der Fröbelpädagogik auf bürgerliche Schichten suchten Anhänger und Schülerinnen Fröbels in den 60er Jahren durch die Gründung von sog. Volkskindergärten zu überwinden. Volkskindergärten waren wie Kleinkinderschulen den ganzen Tag über geöffnet und so den Arbeitsbedingungen proletarischer Eltern angepaßt. Während jedoch Berta von Mahrenholtz-Bülow auf eine strenge Standestrennung in den Volks- und übrigen Kindergärten Wert legte, das Spielgabensystem Fröbels weiter systematisierte und es von einem freien Angebot zu einer strengen „Unterrichtsfolge“ mechanisierte, setzte sich Henriette Schrader-Breyman gegen diese als „Fröbelorthodoxie“ bezeichnete Auffassung ab. Nach dem Zusammenschluß vieler lokaler Fröbelvereine zum Deutschen Fröbel-

Verein im Jahre 1874 gelang es ihr, in den folgenden Jahren aus bescheidenen Anfängen heraus mit der Gründung des Pestalozzi-Fröbel-Hauses in Berlin eine Ausbildungsstätte zu schaffen, von der wesentliche Impulse für eine Erneuerung und Erweiterung der Fröbelpädagogik ausgingen (vgl. Hoffmann 1971, 38 ff.).

Der Einbezug hauswirtschaftlich-pflegerischer Beschäftigungen, die Verbindung von gärtnerischer Arbeit mit der Pflege von Tieren führte zur Konkretisierung der Methode des „Monatsgegenstandes“, der in den Mittelpunkt der Kindergartenarbeit rückte. Ein Thema – etwa: Haustiere, ihre Lebensweise und ihr Nutzen für den Menschen – wurde im Monatsturnus in das Interesse der Kinder gerückt und mit Informationen und praktischen Tätigkeiten (z. B. Butter, Quark und Käse aus der Milch herstellen), Liedversen, Märchen und Erzählungen, Bastelarbeiten oder mit Bauaufgaben aus dem Fröbelbaukasten (z. B. Kuhstall) den Kindern nahegebracht. Neben das Spiel mit den Spielgaben trat damit eine lebenspraktische Arbeitsweise, die ihre Wirksamkeit bis heute in der Kindergartenarbeit nicht verloren hat.

8. DIE EVANGELISCHE KLEINKINDERSCHULE

Gleichwohl war der Einfluß der Konzeption des Pestalozzi-Fröbel-Hauses auf die konfessionellen Kleinkinderschulen evangelischer und katholischer Prägung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts gering. Seit J. H. Wicherns Aufruf zur „Inneren Mission“ im Jahre 1848 als einer christlichen Erneuerungsbewegung innerhalb der protestantischen Kirchen, die die Zeitendenzen des Liberalismus und Sozialismus als aus rationalistischem und atheistischem Geist geborene Abkehr von der von Gott gefügten gesellschaftlichen Ordnung anprangerte und durch die Besinnung auf eine konservativ gefaßte christliche Lebensgestaltung zu überwinden suchte, trat die Aufgabe der evangelischen Kleinkinderschulen verstärkt in das Bewußtsein kirchlicher Träger. Diakonische Leistungen waren die Antwort auf das sozialpolitische Problem der Arbeiterfrage; zu ihnen gehörte auch der Ausbau des Kleinkinderschulwesens, dem, wie schon bei Fliedner vorbereitet, die sittlich-religiöse Erziehung der Kinder als Kernpunkt der Erziehungsarbeit zugewiesen wurde.

Aus dem engen Verständnis einer christlichen Anthropologie, die von der Erbsündenlehre und der Verderbtheit des Menschen ausging und in der Erweckung zum Glauben in der Furcht des Herrn das alleinige Heilmittel für die Schäden der Zeit sah, konnte von Vertretern der

evangelischen Kleinkinderschulen keine Annäherung an die als rationalistisch und naturalistisch eingestufte Pädagogik Fröbels stattfinden (Hübener 1888, 264 ff.), auch wenn in den letzten Jahrzehnten des Jahrhunderts einzelne isolierte Elemente der Spielgaben in die evangelischen Kleinkinderschulen übernommen wurden.

9. KLEINKINDERSCHULEN IN KATHOLISCHER TRÄGERSCHAFT

Auf katholischer Seite wurden diese Vorbehalte gegen die Fröbelpädagogik geteilt. Seit dem zweiten deutschen Katholikentag in Breslau 1849 als Aufgabengebiet der Kirche zur „Linderung der leiblichen und geistigen Not der Armen“ (Hermanutz 1977, 13) erkannt, suchten auch die katholische Kirche bzw. katholisch orientierte Vereine durch Gründung von konfessionsgebundenen Kleinkinderbewahranstalten oder Kleinkinderschulen auf diesem Gebiet tätig zu werden. In der Regel wurden diese Einrichtungen von Ordensschwestern geleitet, die die Formen einer religiösen Lebensdurchdringung, wie sie die Schwestern in ihrem klösterlichen Leben praktizierten, unreflektiert und ungebrochen in die Arbeit mit kleinen Kindern hineintrugen. Der religiösen Erziehung war alles Tun in den Bewahranstalten untergeordnet, neben dieser verblaßte jegliche andere Beschäftigung zu nachrangiger Gleichgültigkeit: „Die Kleinen sollen erzogen werden zum einzigen Ziele, das wir haben, nämlich Gott ähnlich zu werden. Alles, was daher mit den Kindern geschieht, was ihnen erzählt und gezeigt wird, soll diesem Ziel dienstbar sein. Zeigst du dem Kinde eine Blume, so sprich zu ihm: ‚Gott hat sie gemacht‘; genießt es das mitgebrachte Brot, so belehre es: ‚Das kommt von Gott!‘“ (Athanasia und Eusebia 1890, 4).

Die Ausbildung der Schwestern bestand zumeist in simplen praktischen Einweisungsübungen, die sie in der Art einer Lehrlingsausbildung in den Bewahranstalten erfuhren. Da die Notwendigkeit einer spezifischen Ausbildung für die Arbeit in einer Bewahranstalt auf katholischer Seite nicht als Problem erkannt wurde und man stattdessen auf die Kraft der sittlich-religiösen Schulung, wie sie in den Klöstern üblich war, vertraute (vgl. Hermanutz 1977, 118 ff.), konnte von den katholischen Bewahranstalten kein Ansatz einer eigenständigen Kleinkindpädagogik ausgehen. Zeichen dafür ist auch das mangelnde Schrifttum über katholische Bewahranstalten: bis in die 90er Jahre des 19. Jahrhunderts gab es für die Ordensschwestern kein Methodenbuch, keine Fachzeitschrift, wie auf der evangelischen Seite die „Christliche Kleinkinderschule“, die über neue Entwicklun-

gen und durch Praxisberichte zur Informationsbereicherung hätte beitragen können. Das einzige, mit einem Imprimatur versehene Lehrbuch der Schwestern Athanasia und Eusebia: „Nützliche Beschäftigungen für die Kleinen. Vademecum für Kleinkinderschulen und die Familie“ erschien erst 1890 und erschöpfte sich in einer Sammlung von religiösen Texten für jeden Anlaß, moralisierenden Liedern und Sprüchen und fiel damit auf das Niveau der ersten Anweisungsbücher und -broschüren, wie sie um 1830 veröffentlicht worden waren, zurück. Erst mit der Gründung des Caritasverbandes 1897 begannen Bestrebungen, das Ausbildungsdefizit zu beheben und damit eine Öffnung der katholischen Bewahranstalten gegenüber dem zeitgenössischen Stand der Kleinkindpädagogik zu erreichen. Das erste katholische Ausbildungsseminar wurde 1909 in Münster eingerichtet und die 1902 und 1908 erschienen Lehrbücher von Emy Gordon und Regina Strobel belegen die nun intensiv beginnende Auseinandersetzung mit der weiterentwickelten Fröbelpädagogik.

10. GESETZLICHE RAHMENBESTIMMUNGEN UND STAATLICHE BETEILIGUNG

Mit einer Vielzahl von Gesetzen, Erlassen und Verfügungen hat der Staat, bzw. haben die Landesregierungen die Entstehung der neuen Kinderbetreuungseinrichtungen begleitet (eine Auflistung in: Kleinkinderfürsorge 1917, 131 ff.) und damit von Anfang an den Rechtsraum bestimmt, innerhalb dessen die Einrichtungen ihre Wirksamkeit entfalten konnten.

Von bildungspolitischer Bedeutsamkeit bis in unser Jahrhundert hinein war dabei vor allem die klare Abgrenzung gegenüber der Schule: Obschon in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Schulpflicht regional sehr unterschiedlich erst durchgesetzt werden konnte, durften die Betreuungseinrichtungen, von Preußen 1839 offiziell als „Erziehungsanstalten“ (vgl. Abdruck bei Dammann/Prüser 1981, 17) anerkannt, dem eigentlichen Schulbetrieb nicht vorgreifen.

Rechnen, Schreiben und Lesen als der Schule zugedachte Lehrinhalte wurden in Bayern in der ersten Kindergartenverordnung von 1839 ausdrücklich ausgenommen, wie auch dort jede Namensähnlichkeit vermieden werden mußte: den Namen „Kleinkinderschule“ oder „Kleinkinderlehrerin“ zu führen, wurde in der gleichen Verordnung untersagt (Abdruck bei Wirth 1840, 37 ff.); in Württemberg wurde aus ähnlichen Motiven von „(Klein-)Kinderpflegen“ gesprochen.

Die Ausklammerung schulischer Elementarstoffe aus dem Lehrplan

wurde jedoch häufig mißachtet, wie die Notwendigkeit mehrmaliger Verfügungen zum gleichen Sachverhalt (zuletzt 1884) erweist.

Für die Beachtung dieser Vorschriften wie auch anderer Bestimmungen über die hinreichende Größe und über hygienische Standards des Lokales und über die charakterliche Eignung des Betreuungspersonals waren in Preußen die Ortsschulbehörden eingesetzt, die mit dem Instrumentarium des Schulaufsichtsrechtes in die Lage versetzt waren, die Entwicklung der Betreuungseinrichtungen zu kontrollieren und gegebenenfalls, bei politisch mißliebigen Abweichungen, wie z. B. beim Verbot der Fröbelschen Kindergärten im Jahre 1851, zu sanktionieren.

Zusätzlich bot das restriktiv handhabbare Vereinsrecht die Gewähr, daß nur staatsloyale Gruppierungen als Träger von Betreuungseinrichtungen tätig werden konnten.

Obschon der Staat die Einrichtungen der Kinderbetreuung aus sozialpolitischen Motiven begrüßte und sie durch die organisatorische Unterstützung der nachgeordneten Behörden zu fördern suchte, überließ er dieses Feld der sozialen Fürsorge weitestgehend der privaten Wohltätigkeit.

Garantien für ein wie immer definiertes Bedarfsangebot sowie eine geregelte finanzielle Beteiligung bei den Aufgaben der öffentlichen Kinderbetreuung wurden von staatlicher Seite nicht in Erwägung gezogen – die verschiedenen Vorstöße des Deutschen Fröbelvereins vom Jahre 1874 und des Bundes deutscher Frauenvereine im Jahre 1898, den Kindergarten als erste Stufe dem allgemeinen Schulwesen obligatorisch vorzubinden, scheiterten neben dem mangelndem Rückhalt insbesondere bei den konfessionellen Trägerfraktionen, die dadurch ihre Eigenständigkeit bedroht sahen, vornehmlich an staatlichen, finanzpolitischen Erwägungen.

11. VEREINE ALS TRÄGER

Die private Wohltätigkeit organisierte sich im 19. Jahrhundert vornehmlich in der Rechtsform des Vereins (Reyer 1983, 133 ff.). Die Gründung eines vom Staate anerkannten Vereins bot die Möglichkeit, sonst verstreute Mittel einzelner privater Spender zusammenzufassen und zweckbestimmt einzusetzen. Zudem waren Steuerfreistellungen bei der Annahme von Stiftungen und Legaten sowie bei allgemeinen periodischen Sammlungen vereinsrechtlich möglich und nicht zuletzt eine Abkoppelung der Regreßpflicht vom privaten Vermögen des einzelnen Wohltäters bei wirtschaftlich ungünstiger

Entwicklung einer Einrichtung gegeben. Da auch konfessionelle Einrichtungen sich der Rechtsform des Vereins bedienten und die verschiedentlichen Zusammenschlüsse örtlicher Vereine zu Trägerverbänden an der prinzipiellen Vereinsstruktur festhielten, entwickelte sich das Vereinswesen zur vorherrschenden Form der Trägerschaft im 19. Jahrhundert.

Nach einer preußischen Statistik von 1912/13 (Kleinkinderfürsorge 1917, 128f.) waren rund 82 % aller Kinderbetreuungseinrichtungen von Vereinen getragen, denen gegenüber kommunale Trägerschaften, Gründungen der Industrie (wie z. B. Fabrikkindergärten), Einrichtungen von Gütern (bevorzugt in ostelbischen Gebieten) sowie gewerbliche Privatkindergärten mit nur jeweils 4 – 5 % stark zurückfielen.

Neben der Ausarbeitung des pädagogischen Programms einer Einrichtung und der Verwaltung des Betriebes war die Aufbringung der Unterhaltskosten eine der hauptsächlichen Aufgaben des Trägervereins. Jährliche Rechenschaftsberichte gaben dem bürgerlichen Publikum neben allgemeinen Nachrichten über den inneren Betrieb einer Anstalt auch Auskunft über das wirtschaftliche Gedeihen. Die namentliche Aufzählung der Mitglieder samt ihren Jahresbeiträgen, Angaben über einzelne Spender bei periodischen Sammlungen sowie die Bekanntgabe einzelner, dem Verein zu gute gekommener Testamentsvermächtnisse dienten mit ihrer Publikation auch der Anstachelung und Prestigekonkurrenz der bürgerlichen Spender.

Von finanzieller Bedeutung war ebenfalls die Gewinnung eines fürstlichen Protektorates. Neben nicht unerheblichen Zuwendungen aus der Privatschatulle der Landesfürstin erbrachte diese Form einer Ehrenmitgliedschaft eine gesellschaftliche Reputation, die sich bei weiterer Mitgliederwerbung in bare Münze schlagen ließ.

Die nach Bedürftigkeit gestaffelten Elternbeiträge machten meist nur einen geringen Posten aus. Mit Beiträgen aus der Armenkasse oder sonstigen ständigen oder einmaligen Zuschüssen beteiligten sich auch die Kommunen an der Mittelaufbringung, häufig auch in Form von Sachleistungen wie der Gestellung eines Lokales oder mit Lieferungen von Heiz- und Beleuchtungsmaterial sowie Zuschüssen zu den Kosten des Betreuungspersonals.

Diese kommunalen Beiträge haben die Existenz der Vereine in erheblichem Maße gesichert. Insofern muß auch die oben konstatierte geringe kommunale Trägerschaft relativiert werden, da die indirekte Beteiligung der Gemeinden größer war als es der prozentuale Anteil an der Trägerschaft vermuten läßt. (Zwenger 1980, 64 ff.)

Bei einem Erlahmen der privaten Spendentätigkeit sowie insbeson-

dere bei dem inflationsbedingten Verlust vieler Stiftungsvermögen in den 20er Jahren unseres Jahrhunderts übernahmen zudem häufig die Kommunen die vom wirtschaftlichen Ruin bedrohten, seit Jahrzehnten arbeitenden Einrichtungen in städtische Regie und sicherten so ihren Fortbestand.

12. AUSSTATTUNG DER EINRICHTUNGEN

Von der Finanzlage des Trägervereins war die Ausstattung der Räumlichkeiten einer Kinderbetreuungsanstalt abhängig. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts war noch das Vorbild von „Schule“ maßgebend: der Raum war mit langen, den kindlichen Proportionen angepaßten Bänken und eventuell mit Tischen für jeweils zehn bis zwölf Kinder eingerichtet, denen gegenüber das Katheder der Leiterin stand. Freie Spielflächen waren kaum vorhanden, sofern nicht außerhalb ein Spielplatz oder Hof zur Verfügung stand. Ein Nebenzimmer war mit Liegen für den Mittagsschlaf der Kleinen eingerichtet und diente auch als Speisezimmer für die von der Anstalt verabreichten Suppen der Mittagskost. Eine Tafel, einige Wandbilder für „Anschauungsübungen“, sowie auf die Wände gemalte Bibelsprüche bei protestantischen Einrichtungen oder eine Marienstatue bei Einrichtungen in katholischer Trägerschaft – mehr war in der Regel nicht vorhanden.

Empfehlungen der Trägerverbände, insbesondere des Fröbelvereins, suchten in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts den Raumbedarf zu erweitern, indem sie neben dem mit Bänken – oder gegen Ende des Jahrhunderts – mit Tischen und einzelnen Stühlen eingerichteten „Beschäftigungsraum“ einen weiteren Raum empfahlen, der für gymnastische Übungen, Reigenspiele und das freie Spiel der Kinder geeignet war.

Inwieweit diese Standardisierungsvorschläge Nachahmung fanden, läßt sich heute nur noch schwer feststellen; sofern überhaupt befolgt, dürften die steigenden Zahlen der Kinder je Anstalt gegen Ende des Jahrhunderts dazu geführt haben, diese freien Räume wiederum als Beschäftigungssäle zu möblieren – kurzum, beengte Raumverhältnisse von durchschnittlich 1 qm pro Kind, die dem natürlichen Bewegungsdrang der Kinder hinderlich entgegenstanden, dürften eher die Regel als die Ausnahme gewesen sein.

Von ähnlicher Kargheit war auch die Ausstattung mit Spiel- oder Beschäftigungsmaterial. Eine exemplarische Angabe von Hübener zählt 1888 als notwendig für eine Ersteinrichtung bei einer Gruppengröße

von 36 Kindern auf: 24 Schiefertafeln, 36 Baukästchen, 24 Flecht-nadeln, 24 Kästchen mit Legestäbchen, 1 Kasten mit Legetafeln, ver-schiedenes Spielzeug (Gartenschaufeln etc.), Anschauungsbilder und biblische Bilder (Hübener 1888, 288).

Der Ersatz von Beschäftigungsmaterial blieb offenbar dem Organi-sationstalent der findigen Kindergärtnerin vorbehalten – in den Rechenschaftsberichten taucht er nur sehr selten als ein Ausgabe-posten auf. Der sorgsame Gebrauch der wenigen Dinge war eine selbstverständliche Notwendigkeit, die sich aus der prekären Finanz-lage der Vereine herleitete und sich überdies vom Erziehungsziel der „proletarischen Sittlichkeit“ (Reyer) begründen ließ. Hübener be-merkt dazu: „Das ist ein Haupterfordernis für Stadt und Land, daß Kleinkinderschulen einfach eingerichtet werden. Allerlei Zimmer-schmuck oder luxuriös ausgestattete Gerätschaften oder auch Spiel-zeuge sind einmal die beste Gelegenheit, die Kinder fortwährend zu zerstreuen und sodann ist es für die Kinder, namentlich die ärmeren nicht gut, wenn sie in der Schule an Dinge gewöhnt werden, welche sie im ärmlichen Elternhaus entbehren müssen.“ (Hübener 1888, 289 f.)

13. AUSBILDUNG DES PERSONALS

Die Ausbildung des Betreuungspersonals erfolgte zunächst durch minimale Einweisungsübungen. Häufig standen die Wartfrauen un-ter Aufsicht und Anleitung eines Damenkomitees des Trägervereins, während Lehraufgaben stundenweise durch Lehrer wahrgenommen wurden. Frühe Vorschläge, die auf eine männliche und weibliche Leitung der Bewahranstalt abzielten, wie es von Wirth 1838 und Zer-renner 1839 vorgeschlagen worden war, konnten sich nicht durchset-zen, zumal seit von den beiden großen Konfessionen die Mitglieder der weiblichen Kongregationen, Diakonissen und Ordensschwwestern, für die Arbeit als Kinderschwestern eingesetzt wurden und damit die bis heute vorherrschende „Feminisierung“ dieses neuen Berufsstan-des fixiert wurde.

Erste systematische Ausbildungskurse wurden seit 1836 durch Flied-ner im Diakonissenhaus Kaiserswerth, 1839 durch Fröbel in Blanken-burg und 1844 durch Fölsing in Darmstadt angeboten. Die in der Folge in Verantwortung der freien Träger (Oberlin-Verein, Mütter-häuser der christlichen Kinderpflege, Deutscher Fröbel-Verein usw.) auf deren spezifische Zielvorstellungen hin eingerichteten Ausbil-dungskurse und -seminare verhinderten aufgrund äußerst unter-

schiedlicher Vorstellungen über Dauer, Inhalt und Methode der Ausbildung eine Vereinheitlichung der Anforderungen, die Grundlage einer gesetzlichen Regelung hätte sein können.

Erst 1911 erfolgte im Rahmen der Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens in Preußen eine erste staatliche Ausbildungsregelung, die einen einjährigen (seit 1928 zweijährigen) Kursus mit staatlich genehmigtem Lehrplan und staatlich anerkannter Abschlußprüfung vorsah. Die freien Träger schlossen sich nur zögernd dieser neuer Regelung an, da sie die Gefahr einer staatlichen Einmischung in ihre selbstgesetzten Ziele vermeiden wollten. 1917 bestanden rund 100 Ausbildungsstätten, von denen lediglich ca. 40 die formalen Bedingungen als Voraussetzung staatlicher Anerkennung zu erfüllen vermochten.

14. STATISTIK

Um 1910 sind im gesamten Deutschen Reich rund 7500 Kleinkinderbetreuungseinrichtungen nachweisbar, in denen knapp 550000 Kinder Aufnahme fanden. Das entsprach einem Platzangebot von rund 13 Plätzen je 100 Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren. Die durchschnittliche Anstaltsgröße belief sich auf 75 bis 80 Kinder je Anstalt. Unter konfessioneller Trägerschaft standen dabei rund 5700 Anstalten, von denen rund 2700 auf katholische Träger entfielen.

Bei diesem Ausbaustand sind allerdings sehr große Unterschiede festzustellen: während sich in Preußen das Platzangebot auf rund 11,5 % belief, standen im Großherzogtum Baden 38 Plätze, im Königreich Württemberg 23,5 Plätze und im Königreich Bayern knapp 14 Plätze je 100 Kinder zur Verfügung. Im Königreich Sachsen waren es knapp fünf Plätze, während das Reichsland Elsaß-Lothringen 31,5 Plätze aufwies. Vereinfachend kann man von einem West-Ost und Süd-Nord-Gefälle im Platzangebot um 1912/13 sprechen. (Erning 1983, 325 ff.)

Diese auffällig großen regionalen Unterschiede sind auch auf die Zielvorstellungen und die Selbsteinschätzung der meist unregelmäßig nebeneinander arbeitenden Trägerverbände zurückzuführen. Da diese ihre Arbeit überwiegend als soziale Nothilfe bei mangelnder Erziehungsleistung der Familie verstanden, waren ebendadurch sichere Definitionen und Schätzungen des Bedarfs und Prognosen künftiger Entwicklung und damit eine durchgreifende, auch überregionale Planung unmöglich.