

Günter Erning

Bilder aus dem Kindergarten

Bilddokumente zur geschichtlichen Entwicklung
der öffentlichen Kleinkindererziehung
in Deutschland



Günter Erning

Bilder aus dem Kindergarten

Bilddokumente zur geschichtlichen Entwicklung
der öffentlichen Kleinkindererziehung
in Deutschland

Lambertus

Alle Rechte vorbehalten

© 1987, Lambertus-Verlag

Umschlaggestaltung und Layout: Chr. Berger, Solingen

Umschlagfoto: H. Schiffler, Freiburg (s. Abb. 50)

Herstellung: F. X. Stückle, Ettenheim

ISBN 3-7841-0371-5

Inhalt

7	VORWORT (Luis Erler)
9	ZUR EINFÜHRUNG: KRITERIEN ZUR BILDINTERPRETATION ODER: DIE „GEBROCHENE DARSTELLUNG“ VON WIRKLICH- KEIT
15	BEWAHRANSTALT, KLEINKINDERSCHULE UND KINDER- GARTEN IN DER ERSTEN HÄLFTE DES 19. JAHRHUNDERTS
17	Vorformen außerfamiliärer Versorgung und Erziehung
20	Die englische Kleinkinderschule und deutsche Klein- kinderbewahranstalten
29	Die christlichen Kleinkinderschulen Theodors Fliedners
34	Die Kindergartenkonzeption Friedrich Fröbels
43	Nebenanstalten: Warteschulen und Strickschulen
47	EINRICHTUNGEN DER ÖFFENTLICHEN KLEINKINDERERZIE- HUNG IM 19. JAHRHUNDERT ALS SUJET IN DER KUNST
48	Betreuungsangebote als caritative Leistungen des Bürger- tums für Arme
50	Gemälde und Zeichnungen als Spiegelbild bürgerlicher Erwartungen an die öffentliche Kleinkindererziehung
63	KLEINKINDERSCHULEN UND KINDERGÄRTEN IM WILHELMINISCHEN KAISERREICH
64	Architekturpläne von Kleinkinderschulen und Kinder- gärten
68	Bilder aus der Arbeit des Pestalozzi-Fröbel-Hauses in Berlin und aus den Volkskindergärten
85	Ausbildung von Kindergärtnerinnen
90	Neue Raumgestaltungen: Die Gruppenstube als Wohn- raum
93	Lebenswelt und Betreuungssituation von Straßenkindern und Bürgerkindern um 1900

97	Kindergärten und Kleinkinderschulen um 1900
106	Kriegskindergärten im I. Weltkrieg
111	KINDERGÄRTEN IN DER ZEIT DER WEIMARER REPUBLIK
112	Kleinkinderschulen und Kindergärten in den 20er Jahren
117	Die Einrichtung von Puppenecken als Zeichen individualisierender Kindergartenarbeit
121	Kindergärtnerinnen- und Hortnerinnen-Ausbildung in den 20er Jahren
123	Land- und Notkindergärten um 1930
126	Neue Raumgestaltung in den Kindergärten um 1930 und Ausstattungsrichtlinien
131	Montessori-Pädagogik in Deutschland
137	KINDERGÄRTEN IN DER ZEIT DER NATIONALSOZIALISTISCHEN DIKTATUR
138	Wehrhaftigkeit und Mütterlichkeit als Erziehungsziele
145	Fabrik- und Erntekindergärten
150	Kriegserfahrungen von Kindergartenkindern
155	KINDERGÄRTEN IN DER NACHKRIEGSZEIT
156	Wiederaufbau des Kindergartenwesens
173	Neueingerichtete Kindergärten der 50er Jahre
176	Wiederaufnahme der Montessori-Pädagogik
179	Ausbildung in den 50er und 60er Jahren
183	KINDERGARTENARBEIT SEIT DER ZEIT DER BILDUNGSREFORM
185	Antiautoritäre Kinderläden und neue Curricula
193	Arbeit und Programm in reformierten Kindergärten
199	Waldorf-Kindergärten
202	Neue Aufgaben des Kindergartens: Integration von Gastarbeiterkindern und behinderten Kindern
207	Ideen neuer Raumgestaltung in den Kindergärten
211	VERZEICHNIS DER BILDQUELLEN
214	AUTOR

Vorwort

Ein Bilderbogen zur Geschichte des Kindergartens liegt vor dem Leser, der – nach Epochen gegliedert – über 150 Jahre der Entwicklung der öffentlichen Kleinkindererziehung in Bilddokumenten vorführt. Fast 300 Bilder hat Günter Erning aus dem reichhaltigen Bestand des Bildarchivs zur Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung am Lehrstuhl für Elementarerziehung der Universität Bamberg ausgewählt, geordnet, beschrieben und kommentiert. Dabei ist es gelungen, die einzelnen historischen Abschnitte durch eine annähernd gleiche Anzahl von Bildern zu dokumentieren. Trotz geringerer Bildbestände und eingeschränkter Auswahlmöglichkeit für die Anfangsphasen öffentlicher Kleinkindererziehung konnte ein Ungleichgewicht in der Präsentation der Bilder zu den einzelnen Epochen der Kindergartenentwicklung vermieden werden.

Die wenigen historischen Darstellungen zur Geschichte des Kindergartens haben dem überlieferten Bildmaterial nur geringe Aufmerksamkeit geschenkt. Bilder sind bislang nur in wenigen Fällen als Illustration den Ausführungen zur Seite gestellt worden. Mit diesem Bildband liegt nun ein Werk vor, das die Bilder als Dokumente der Entwicklung dem Betrachter vor Augen führt und in dem die Texte lediglich eine kommentierende Hilfsfunktion haben.

Das Betrachten von Bildern oder Bilderfolgen führt zu einer simultanen, ganzheitlichen Auffassung des Bildgegenstandes und ist damit von anderer Informationsqualität als beispielsweise eine schriftliche Darstellung des gleichen Sachverhaltes, die der Leser durch sukzessive Analyse sich erschließen will. Synthetische und analytische Informationsgewinnung sind also die unterscheidenden Merkmale schriftlicher oder visueller Darstellung.

Die „Sprache“ der Bilder übermittelt weiterhin Informationen, die unterhalb der Sprachgrenze liegen und emotionale Gestimmtheiten im Betrachter wachrufen können, – ein Phänomen, das bekanntlich die Werbung seit langem für ihre Zwecke einsetzt. Der interessierte Betrachter soll sich also nicht der Mühe entziehen, sich dieser „untersprachlichen“ Eindrücke bewußt zu werden und durch eine Analyse der Bildersprache zu einem sachgerechten Urteil zu kommen.

Bilder sind keine reinen Abbildungen von Wirklichkeit, sondern vielfältig gebrochene Darstellungen von Wirklichkeit. Um sie sachge-

recht „lesen“ und interpretieren zu können, bedarf es einiger Vorkenntnisse. Auch bei den Fotografien, die den Hauptteil dieses Bildbandes ausmachen, ist eine Bildersprache festzustellen, die durch die technischen Möglichkeiten der Fotografie und durch die soziale Ausnahmesituation der fotografischen Aufnahme bedingt ist. Der „steife“ Eindruck, den uns die frühen Fotografien von den dargestellten Menschen übermitteln, ist so gleichzeitig ein Reflex der technisch notwendigen langen Belichtungszeiten wie auch der Tatsache, daß man sich bewußt war, sich auf einem Bilde zu präsentieren: Die „würdevolle“ Haltung, mit der auch Kinder sich vor dem Fotografen „aufbauen“, ist Zeichen einer bewußten Selbstdarstellung. Zudem sind Gestaltung und Aussagegehalt einer Fotografie vom Auftrag des Fotografen abhängig. Der Zweck schlägt auf die Aufnahmesituation durch, sei es bei einer fotografischen Aufnahme als Demonstration für ein Lehrbuch oder sei es bei einer Augenblicksfotografie für die persönliche Erinnerung. Auch der Schnappschuß des „naiven“, nichtprofessionellen Fotografen unterliegt meist unbewußten Konzepten über den Inhalt des Gegenstandes und über die soziale Angemessenheit der Fotografie.

So fällt beim vorliegenden Bildmaterial auf, daß normale Vorgänge des Kinderlebens, also Streit und Weinen, der konflikträchtige Zeitraum der Kindergartengewöhnung, Widerspruch und Abwendung während des Kindergartenalltags u. a. m., eher selten in Bildern auftauchen. Diese Situationen zu fotografieren, verstößt offenbar gegen eine soziale Norm, nach der „positive“ Bildinhalte befürwortet und „negative“ tabuisiert werden. So übermitteln auch die Fotografien von überfüllten Kindergartenräumen eher den Eindruck einer geordneten und strukturierten Kindermenge, als daß sie die Unangemessenheit einer Massenerziehung ins Bild rücken.

Das hier vorgelegte Bildmaterial eröffnet erstmals die Möglichkeit, Bilddokumente als eine eigenständige Quelle historischer Erinnerungsarbeit zu benutzen und auszuwerten. Die Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung wird damit im wahrsten Sinne des Wortes anschaulich.

Prof. Dr. Luis Erler
Universität Bamberg

Zur Einführung: Kriterien zur Bildinterpretation oder: Die „gebrochene Darstellung“ von Wirklichkeit

Diese Sammlung von Bildern aus dem Kindergarten lädt den Betrachter zu einem anschaulichen Gang durch die Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung ein. Dem einen mögen seine Vorkenntnisse von der historischen Entwicklung durch diese Bildbeispiele bereichert werden, der andere wird durch die Bilder vielleicht erst ange-recht, sich mit der über 150-jährigen Geschichte des Kindergartens auseinanderzusetzen. Die Bilddokumente eröffnen dem Betrachter ganz unterschiedliche Zugangsweisen zur Tradition des Kindergartens. Mag der eine diese Sammlung als ein Bilderbuch betrachten, das ihm zeigt, „wie es früher einmal war“, oder mag ein anderer Bilder suchen zu ganz bestimmten Themen, mit denen er seine historischen Kenntnisse gleichsam illustrieren kann, so ist der dritte vielleicht ver-sucht, nach Kontrasten zur heutigen Situation des Kindergartens Ausschau zu halten: Diese Bilder werden sich auf den ersten Blick diesen verschiedenen Sichtweisen und Perspektiven nicht verschlie-ßen.

Das hier zusammengestellte Bildmaterial ist eine Auswahl aus dem Bestand des Bildarchivs zur Geschichte der öffentlichen Kleinkinder-erziehung, das am Lehrstuhl für Elementarerziehung der Universität Bamberg aufgebaut wurde. Rund 3000 Bildmotive bilden den Grund-stock des Archivs, mit dem – über die reine Illustrationsabsicht hin-ausgehend – der Versuch unternommen wird, die Bilder als Doku-mente, als eine Quellengattung eigener Art neben den herkömm-lichen schriftlichen Zeugnissen zur Geschichte des Kindergartens zum „Sprechen“ zu bringen.

Anders als Lehrbücher und Programmschriften, in denen gleichsam „normativ“ die Aufgaben des Kindergartens dargestellt und die Me-thodik der Arbeit im Kindergarten erläutert werden, geben Bilder eher einen Eindruck von der praktischen Umsetzung der theoretischen oder konzeptionellen Vorgaben im Kindergartenalltag. Der di-recte Blick in die Praxis ist allerdings nur scheinbar, denn Bilder sind kein „natürliches“ Abbild von Wirklichkeit, sondern in jedem Fall vielfältig gebrochene Darstellungen von Wirklichkeit. Was bei Ge-

mälden und Zeichnungen augenscheinlich ist, nämlich daß die Themaerfassung durch den bildenden Künstler und durch die Zielsetzung des Bildes, seine „Botschaft“, unmittelbar beeinflußt wird, gilt in gleicher Weise für die fotografische Aufnahme.

Eine sachgerechte Interpretation von Bildern, insbesondere von Fotografien, die den Betrachter mit ihrer Wirklichkeitsnähe zu einer naiven Bilderfassung verführen, kann auf quellenkritische Kriterien nicht verzichten: Bedacht werden muß die Zwecksetzung der fotografischen Aufnahme (1.), die dadurch bedingte Auswahl des Bildgegenstandes und seine Strukturierung (2.), die technischen Bedingungen des Fotografen (3.) und nicht zuletzt die soziale Situation während der fotografischen Aufnahme (4.). Zusammengefaßt führen diese vier Kriterien zu einer Beurteilung der meist unbewußten konzeptionellen Gestaltung des Bildes (5.), die wiederum von sozialen Normen abhängig ist, was „bildwürdig“ ist und was nicht.

1. Die Zwecksetzung der Aufnahme

Fotografien entstehen nicht zufällig, sondern werden gemacht, – gemacht von einem professionellen Fotografen oder von einem Privatmann. Mit der Aufnahme werden Zwecke realisiert, sei es die Erfüllung eines Auftrages oder der Wunsch, eine Situation zur persönlichen Erinnerung im Bilde festzuhalten. Die Auftragsbestimmung des Fotografen, z. B. Bilder als Illustrationen für ein Lehrbuch anzufertigen, führt zu anderen Bild-Ergebnissen als der von privaten Motiven bestimmte Auslösemoment eines Amateurfotografen. Dabei soll der Aspekt der Beherrschung der technischen Apparatur einmal außer acht bleiben. Ein anderes Beispiel: Eine gezielt dokumentarische Objektivierungsabsicht eines Sachverhaltes mit Hilfe der Fotografie steht im Kontrast zur eher willkürlichen subjektiven Augenblicksaufnahme und bringt entsprechend „andere“ Bilder hervor.

2. Die Auswahl des Bildgegenstandes und seine Strukturierung

Unmittelbar von der Zwecksetzung abhängig ist die Auswahl des Bildgegenstandes als Thema des Bildes. Arrangierte Aufnahmen zum Zwecke einer Dokumentation, in denen deutlich ein Sachverhalt in den Mittelpunkt gerückt wird und Nebensächlichkeiten ausgeschieden, d. h. vor der Aufnahme weggeräumt werden, sind zu unterschei-

den von Bildern, die in einem persönlich bestimmten Moment der Aufnahme eine Augenblicksszene festhalten und gleichzeitig damit auch das ganze „Drumherum“ der jeweiligen Szene. Die Wahl des Aufnahmestandpunktes, die Wahl der Perspektive und des Blickwinkels z. B. durch Verwendung von Tele- oder Weitwinkelobjektive bestimmen ebenso die bildliche Darstellung wie das Bemühen des Fotografen, eine Ordnungsstruktur des Bildes beispielsweise dadurch zu erreichen, daß die in aller Regel für wichtig gehaltene Dinge groß, mittelpunktgerichtet und in der Aufnahmequalität scharf abgebildet werden gegenüber den für nebensächlich erachteten Dingen, die klein, unscharf und eher zufällig auf dem Bilde erscheinen sollen. Die Art der Strukturierung ist auch bedingt durch zeittypische, meist unbeußte Sichtweisen auf das zu fotografierende Objekt (s. z. B. die relativ spät auftauchende „Froschperspektive“ bei Kinderaufnahmen).

3. Die technischen Bedingungen der Fotografie

Weiterhin ist der technische Entwicklungsstand der Fotografie zu beachten. Ohne hier ins Einzelne gehen zu wollen, hingewiesen sei beispielsweise auf die Notwendigkeit langer Belichtungszeiten oder auf die umständlich zu bedienenden Apparaturen, die ein unbeobachtetes, „heimliches“ Fotografieren (noch) nicht gestatteten und die Gründe bilden für den „steifen“, buchstäblich unbewegten Eindruck, den uns die Menschen auf den frühen Fotografien vermitteln. Diese technisch bedingte Darstellung darf den Betrachter nicht zu der Annahme verleiten, daß die Situation, über die das Medium der Fotografie berichtet, von der gleichen Förmlichkeit gewesen ist, wie es die Aufnahme suggeriert. Erst die handlicheren Apparate, die seit Mitte der 20er Jahre unseres Jahrhunderts gebräuchlich werden und die das Fotografieren zu einer „Allerweltskunst“ werden lassen, erlauben andere Aufnahmeformen, bei denen das Arrangement der Aufnahmesituation nicht mehr unmittelbar den Bildgegenstand bestimmt. Die Nachwirkungen früherer technischer Bedingungen sind aber auch darin spürbar, daß das Fotografieren bei der geringen Filmeempfindlichkeit eine „Schönwetterangelegenheit“ war. Selbst heute werden Aufnahmen bevorzugt bei günstigen Lichtverhältnissen, unter Verwendung des Blitzlichtes in hell ausgeleuchteten Räumen oder bei Sonnenschein gemacht und lassen dadurch die fotografierte Situation „in einem anderen Licht“ erscheinen.

4. Die soziale Situation der Aufnahme

Anders als die Anfertigung eines Bildes durch den bildenden Künstler, der sein Bild ohne Mitwirkung der dargestellten Personen im Atelier, fern der realen Situation, entwerfen kann, ist die Fotografie in eine Aufnahmesituation eingebunden, die den Fotografen und die Personen umfaßt, die auf dem Bilde festgehalten werden. In der Frühzeit der Fotografie war dies eine Ausnahmesituation, in der sich alle Beteiligten bewußt waren, bei der Entstehung eines Bildes mitzuwirken. Die „würdevolle“ Haltung, mit der auch schon Kinder sich vor dem Fotografen „aufbauten“ – weil sie dazu auch angehalten wurden –, ist ein solcher Reflex der sozialen Situation wie der Aufnahmebedingungen. Man präsentierte sich von „der besten Seite“, – eine Haltung, die auch heute, ungeachtet der gewandelten technischen Bedingungen, den Akt des Fotografierens bestimmt und den Augenblick der Aufnahme als bedeutungsvoll auffaßt, da er durch die Fotografie augenblicksübergreifend wird. Zudem tritt der Fotograf als ein Fremder in eine Lebenssituation, bzw. der fotografierende Privatmann löst sich im Augenblick der Aufnahme aus dem Mit-tun und blickt durch das Auge der Kamera, gleichsam aus einer Distanz, auf das Geschehen.

5. Die konzeptionelle Gestaltung des Bildes

Diese vier Kriterien, die generell bei der Interpretation von Fotografien zu beachten sind, werden überlagert von einer Art „sozialer Norm“, die die Angemessenheit der Bildaufnahme bestimmt. Auch der zufällige „Schnappschuß“ des nicht professionellen Fotografen unterliegt meist unbewußten Konzepten der Bildgestaltung, die bestimmen, was fotografiert werden darf und was nicht. So fällt beim vorliegenden, umfangreichen Bildmaterial aus der Geschichte des Kindergartens auf, daß nur bestimmte Situationen aufgenommen werden und andere nicht ins Bild kommen, gewissermaßen aus dem Bewußtsein gelöscht werden. Normale Vorgänge aus dem Kindergartenalltag, Lachen und Zuwendung, Streit und Weinen, Wut und Agression, Widerspruch und Abwendung, Konfliktsituationen zwischen Kindern, Eltern und den Erzieherinnen während der Phase der Eingewöhnung, tauchen kaum in Bildern auf. Besonders deutlich wird dies an der Tatsache, daß Formen negativer Einwirkung auf die Kinder, Strafen in ihren verschiedenen Anwendungen, vom „In-die-

Ecke-stellen“ bis zur gezielten körperlichen Straffaktion im gesamten Bildmaterial nicht repräsentiert sind. Solche Situationen zu fotografieren, verletzt offensichtlich eine soziale Norm, nach der entsprechende Vorkommnisse als Ausdruck einer Nichtbeherrschung des eigenen Selbst dem „intimen“ Bereich der Person zugerechnet werden, jedenfalls nicht durch das distanzierende Medium der Fotografie erfaßt werden dürfen. Jedoch ist diese Norm über die soziale Angemessenheit der Bilder selbst wiederum bereichsspezifisch: So werden z. B. Straffaktionen des Lehrers in der Schule häufig abgebildet, während die Disziplinierungsmaßnahmen während der Kleinkindzeit im Kindergarten einer „bildlichen Verdrängung“ unterliegen. Verkürzt läßt sich sagen, daß unter dieser sozialen Norm „positive“ Bildinhalte befürwortet und „negative“ tabuisiert werden.

Unter Zugrundelegung dieser Kriterien können Fotografien und in ähnlicher Weise: Werke der bildenden Kunst, Gemälde und Zeichnungen als Ausdruck der Wahrnehmung sozialer Sachverhalte und Situationen entschlüsselt werden. In ihnen kommt neben dem dargestellten Inhalt auch die Meinung über den Inhalt zum Ausdruck, sei sich der Fotograf nun dessen bewußt oder nicht.

Diese analytische Arbeit der Entschlüsselung kann dem Betrachter nicht abgenommen werden. Sie ist notwendig, um der Suggestion der ersten Wirkung von Bildern als vermeintlich realen Abbildungen von Wirklichkeit nicht zu erliegen. Unter Anwendung dieser quellenkritischen Überlegungen können die Bilder als Dokumente der historischen Entwicklung „gelesen“ werden. Dem Betrachter sei empfohlen, Bilder mit ähnlichem Inhalt zu vergleichen: Etwa die Haltung und Gestik der Erzieherin, ihre Bewegung im Raum und in der Kindergruppe, ob sie wie eine Lehrerin am Katheder den Kindern gegenübersteht oder sich in den Gruppenkreis der Kinder miteinbezieht; die Gestaltung des Kindergartenraumes als einer geplanten Umwelt für Kinder, vollgestellt mit Bänken oder mit Freiflächen für das kindliche Spiel, – dies und anderes mehr lassen sich in mehreren Bilderfolgen über Jahrzehnte hinweg verfolgen und führen so anschaulich zu der Frage, ob und wie sich die Einstellung einer Erwachsenenwelt den Bedürfnissen der Kinder gegenüber gewandelt hat. Das Problem von Kontinuität und Wandel in der Kindergartenarbeit wird dem Betrachter auf diese Weise als eine offene Frage gestellt.

Die Bildauswahl folgt einer chronologischen Ordnung. Um die Bilder selbst als Dokumente der historischen Entwicklung dem Betrachter vor Augen zu führen, sind die Bildunterschriften auf das Notwendigste beschränkt worden. Die überleitenden Zwischentexte geben jeweils eine kurze Einführung, die zur historischen Einordnung und Kommentierung der Bilder dienen soll. Sie bieten keine abgekürzte Darstellung des historischen Verlaufs. Der interessierte Leser sei deswegen verwiesen auf die „Geschichte des Kindergartens. Entstehung und Entwicklung der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart“, die parallel zu diesem Band und im gleichen Verlag von Günter Erning, Karl Neumann und Jürgen Reyer, herausgegeben wird.

Für die engagierte Bereitschaft, diese Bildersammlung zu veröffentlichen, ist dem Lambertus-Verlag zu danken, insbesondere seinem Lektor Rudi Briel, dessen aufmunternde Unterstützung den Verfasser in allen Phasen der Fertigstellung dieses Bandes begleitete.

Vierorts, in privaten Fotoalben wie auch in vergessenen Archiven von Einrichtungen, liegen noch „nicht geborgene Schätze“ an Bildern zur Geschichte des Kindergartens. Sie vor der Vernichtung zu bewahren und dem kollektiven Vergessen zu entziehen, diesem Anliegen ist das „Bildarchiv zur Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung“ am Lehrstuhl für Elementarerziehung der Universität Bamberg (Steinertstr. 1, 8600 Bamberg) verpflichtet.

Bamberg, im August 1987

Günter Erning

Bewahranstalt, Kleinkinderschule und Kindergarten in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts

Einrichtungen für die Betreuung, Versorgung und Erziehung kleiner, noch nicht schulpflichtiger Kinder, die heute unter dem Namen „Kindergarten“ allgemein verbreitet sind, haben in Deutschland eine gut 150-jährige Tradition. Seit der Mitte der 20er Jahre des 19. Jahrhunderts wurde die Notwendigkeit von „Kleinkinderschulen“ – so der ursprüngliche Name – intensiv diskutiert und die Begründung von außerfamilialen Erziehungseinrichtungen begonnen. Verschiedene Motivstränge haben diese Entwicklung vorbereitet: So gab es seit langem eigene „Spielschulen“, die von Kindern des städtischen Bürgertums besucht wurden. Auch in die regulären deutschen Schulen wurden kleine Kinder geschickt, die dort zum Stillsitzen angehalten wurden. In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts führte die pädagogische Bewegung des Philanthropinismus zu einer neuen Wertschätzung von „Kindheit“, die nun als eine Phase von besonderer Empfänglichkeit für erzieherische Einflüsse angesehen wurde. In der Armenpflege schließlich fand ab 1800 eine Reorganisation statt, die von der bislang reaktiven Almosengewährung zu einer Armenfürsorge führte und insbesondere die Kinder der Armen prophylaktisch zu erziehen suchte.

Als 1826 Samuel Wilderspains Schrift „Über die frühzeitige Erziehung der Kinder und die englischen Kleinkinderschulen oder Bemerkungen über die Wichtigkeit, die kleinen Kinder der Armen von anderthalb bis sieben Jahren zu erziehen“ in einer deutschen Übersetzung vorgelegt wurde, war damit nun gleichsam ein Programm gegeben, das die unterschiedlichen Motive einer außerhäuslichen Betreuung zusammenfaßte und als öffentliche Aufgabe ins Bewußtsein rief. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurden Einrichtungen zur Kleinkinderbetreuung unter verschiedenen Namen gegründet: „Kleinkinderschulen“ oder „Kleinkinderbewahranstalten“, seit der Mitte der 40er Jahre kam auch der „Kindergarten“ hinzu, wie Friedrich Fröbel seine Einrichtung nannte.

Aber da unten ist ein Faß — was steckt denn in dem Faße? Auch ein Kind? — Aber wie ist es denn in das Faß hineingekommen? Es hat doch nicht können hinein steigen, es ist noch nicht groß genug dazu — es kuckt ja nur so eben mit dem Köpfschen aus vom Faße heraus. Sieh, die Aeltern haben es in das Faß gesteckt. Die Aeltern sind außs Feld gegangen, da müssen sie arbeiten; für die Arbeit bekommen sie Geld, und für das Geld kaufen sie Brod und andere Eswaren. Die Aeltern konnten das Kind nicht mit außs Feld nehmen; es würde gefroren haben, oder es wäre naß geworden, oder es hätte die Aeltern am Arbeiten gehindert. Eine Wärterin oder eine Magd konnten sie auch nicht bei dem Kinde lassen; sie haben nicht so viel Geld, eine Magd oder Wärterin zu miethen und zu bezahlen.

Aber warum lassen sie das Kind nicht lieber herum laufen? — Es kann wehl noch nicht recht laufen? — es kriecht mehr, als es läuft. Da hätte es nun können leicht Schaden nehmen, wenn es allein überall herumgekrochen wäre — sie haben es darum lieber ins Faß gesteckt.

Das arme Kind! die Zeit wird ihm recht lang werden! — Wie wird es sich freuen, wenn die Aeltern wieder nach Hause kommen!

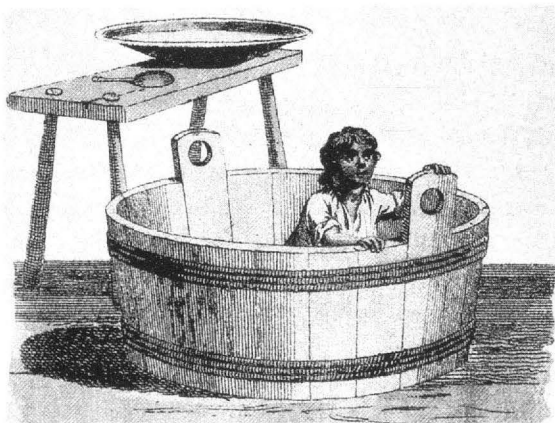


Abb. 1: „Kinderbetreuung“. Abbildung aus J. A. C. Loehr: Erstes Bilderbuch zur zweckmäßigen Beschäftigung des Verstandes und zur angenehmen Unterhaltung. Zunächst für Kinder, welche noch nicht lesen können, Leipzig 1805. In Tagelöhner- und Arbeiterfamilien wurden kleine Kinder den ganzen Tag über in der Wohnung eingeschlossen, wenn die Eltern, Mann und Frau, ihrer Erwerbstätigkeit außer Haus nachgehen mußten und Nachbarn oder Verwandte zur Kinderbetreuung keine Zeit hatten.

Vorformen außerfamiliärer Versorgung und Erziehung

In kleinbürgerlichen Handwerkerhaushalten, in der bäuerlichen Bevölkerung und in den unterständischen Schichten der Heimarbeiter, Tagelöhner und Landarbeiter konnte im 18. und noch bis weit ins 19. Jahrhundert hinein der Lebensunterhalt nur durch ständige Arbeit aller Angehörigen eines Haushaltes notdürftig gesichert werden. In diesen Schichten schufen Kinder in den ersten Lebensjahren häufig eine kritische Situation, da die Erfordernisse der Pflege und Betreuung eine Arbeitskraft, insbesondere die der Mutter, von der dringend notwendigen Erwerbsarbeit abhielten. So wurden kleine Kinder, solange sie selbst noch nicht durch Boten-, Hüte- oder andere hauswirtschaftliche Dienste einen Arbeitsbeitrag leisten konnten, weitgehend als Belastung gesehen, wenn auch als eine geliebte Last. Sie wurden von früh auf während der arbeitsbedingten Abwesenheit der Eltern in eine von einer alten Frau unterhaltene Warteschule gegeben, mit ihren älteren Geschwistern in die reguläre Schule geschickt, wo sie zum Stillsitzen angehalten wurden, oder einfach den ganzen Tag zu Hause eingeschlossen, bis die Eltern wiederkehrten. In einzelnen Landgemeinden waren ältere, nicht mehr arbeitsfähige Frauen oder invalide Bewohner des Armenhauses als Aufsichtspersonen über die kleinen Kinder bestimmt.

Erste, auf die Not der kleinen Kinder abgestimmte Betreuungseinrichtungen wurden 1770 durch den Pfarrer Oberlin im Elsaß und 1802 durch die Fürstin Pauline zu Lippe-Detmold geschaffen, doch waren dies erst vereinzelte Versuche, die lange ohne Nachfolge blieben.

In den gesicherten Lebensverhältnissen des wohlhabenden Bürgertums war dagegen die Hausfrau von der Notwendigkeit befreit, zum Lebensunterhalt beizutragen; sie konnte sich ganz der Pflege und Erziehung ihrer Kinder widmen. Zahlreiche Pädagogen der Aufklärungszeit haben die Pflichten einer sorgsam Mutter beschrieben und damit dazu beigetragen, „Kindheit“ und „Mütterlichkeit“ in einem neuen Licht zu sehen. Die Entdeckung der Kindheit als einer wichtigen Lebensphase war eng verknüpft mit einer Einengung der Ehefrau auf die Funktionen der Hausfrau und Mutter. Kinder und Küche wurden im Bürgertum als naturgegebene und gottgewollte Lebensbestimmung der Frau ausgewiesen, zu der die Frauen einer vernünftigen, aufgeklärten Anleitung bedurften. Die von Männern,

Theologen und Schulmeistern, Pädagogen und Medizinern geschriebenen „Erziehungsratgeber“ jener Zeit betonten immer wieder die Notwendigkeit einer verbesserten familialen Erziehung. Diese sollte nicht mehr von alten Vorurteilen, der „Großmütterweisheit“, geleitet sein, sondern darin sollten die Ausbildungserfordernisse des bürgerlichen Standes, definiert als Nützlichkeit und Brauchbarkeit, frühzeitig ihren Platz finden. Seinen Platz in der Welt suchte das Bürgertum durch Erziehung und Bildung zu bestimmen; die selbstverantwortete Leistung des Einzelnen wurde kritisch den geburtsständischen Privilegien des Adels gegenübergestellt.

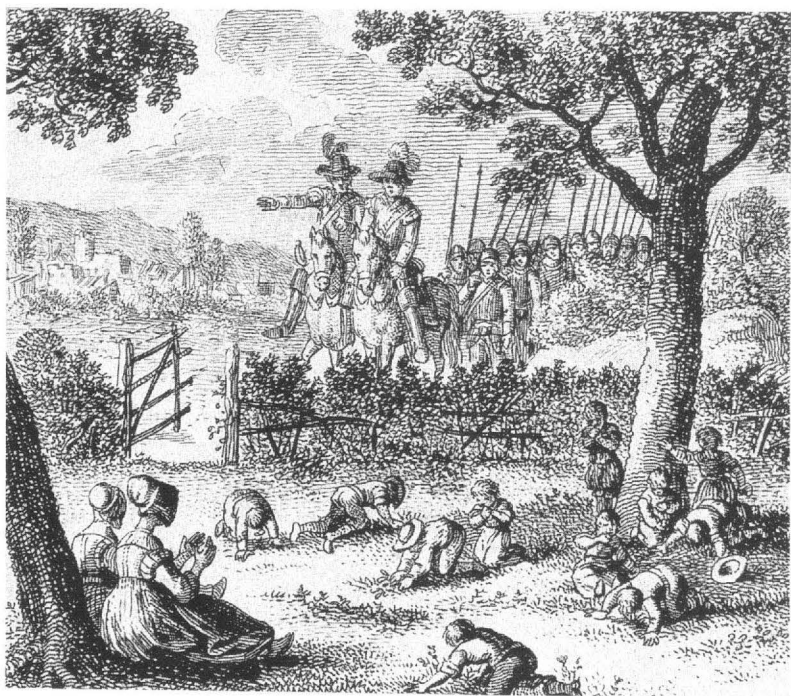


Abb. 2: Ländliche Betreuungsszene. Radierung von J. R. Schellenberg, Ende des 18. Jahrhunderts. Ältere, häufig nicht mehr arbeitsfähige Frauen übernahmen in den Dörfern die Beaufsichtigung der kleinen Kinder, die bei der Feldarbeit der Eltern noch nicht helfen konnten.



Abb. 3: Entwurf eines „Denklehrzimmers“ für bürgerliche Kinder. Abbildung nach C. H. Wolke: Anweisung für Mütter und Kinderlehrer, die es sind oder werden können, zur Mitteilung der allerersten Sprachkenntnisse und Begriffe von der Geburt des Kindes an bis zur Zeit des Lesenlernens, Leipzig 1805. Der philanthropische Pädagoge C. H. Wolke, ein Schüler Basedows, schlug 1805 vor, daß sich einzelne bürgerliche Familien zwecks gemeinsamer Kindererziehung zusammenschließen und entsprechende Räumlichkeiten einrichten sollten, die auf die Erziehungs- und Ausbildungserfordernisse der Kinder abgestimmt waren.

Die englische Kleinkinderschule und deutsche Kleinkinderbewahranstalten

In England war das Heer von Armen durch die rasche Industrialisierung beträchtlich angewachsen; aufbrechende Klassengegensätze zwischen lohnabhängigen Arbeitern und den besitzenden Schichten nährten die Furcht vor einem gewaltsamen Umbruch der gesellschaftlichen Verhältnisse. In einer frühzeitigen Erziehung der Arbeiterkinder zu Fleiß, Ordnung, Ehrlichkeit, Rechtschaffenheit, Frömmigkeit und Gehorsam sah man das Mittel, die Armen zu einer Respektierung der gesellschaftlichen Verhältnisse anzuleiten. Die englischen Kleinkinderschulen, von denen um 1827 bereits über 150 bestanden haben sollen, waren der Ort, an dem den Kindern der Armen diese „Tugenden“ nahegebracht werden sollten.

Sicherheitspolitische und staatspolitische Beweggründe veranlaßten auch die preußische Regierung, das System der englischen Kleinkinderschulen zur Nachahmung zu empfehlen, um der befürchteten Verwahrlosung der Kinder der armen Leute von Anfang an zu begegnen. Mit dieser Empfehlung begann in Deutschland die öffentliche und nicht mehr regional begrenzte Diskussion um die Notwendigkeit einer öffentlichen Kleinkindererziehung. In der Folge sind von bürgerlichen Vereinen viele Kleinkinderschulen und Kleinkinderbewahranstalten gegründet worden, mit denen man ein zweifaches Ziel erreichen wollte: Durch die ganztägige Betreuung der Kinder wurden arme Eltern von der Kinderbetreuung entlastet und damit für die Erwerbsarbeit freigestellt. Zugleich wurden die Kinder zur Arbeitsamkeit und zur Zufriedenheit mit ihrem künftigen Schicksal als lohnabhängige Arbeiter erzogen.

Die englischen Kleinkinderschulen waren von einer rigiden Ordnung geprägt. Häufig waren bis zu 150 Kinder und mehr einer Aufsichtsperson unterstellt, die sich dieser Masse von Kindern nur durch strenge Zucht erwehren konnte. Kommando- und Marschierübungen, gemeinsames Aufsagen von Liedversen aus dem Gesangbuch, das Auswendiglernen von Gebeten, Erlernen des ABC und langer Zahlenreihen waren die Inhalte, die in ständigem Memorieren den Kindern schulmäßig eingepaukt wurden. Die Schule mit ihren Arbeitsformen war also zunächst das Vorbild auch für die Arbeit in den Kleinkinderschulen. Unkindlich wie diese Inhalte waren auch die Räumlichkeiten, in denen die Kinder auf der Galerie oder auf langen Bänken sa-

Ueber
die frühzeitige
Erziehung der Kinder
und
die englischen
Klein-Kinder-Schulen,

oder
Bemerkungen über die Wichtigkeit, die Kleinen
Kinder der Armen im Alter von anderthalb bis
sieben Jahren zu erziehen,

nebst einer
Darstellung der Spitalfelder Klein-Kinder-Schule
und des daselbst eingeführten Erziehungssystems,

von
S. Wilderspin,
Vorsteher der Londner Central-Klein-Kinder-Schule und reisendem
Lehrer für die Gesellschaft der Klein-Kinder-Schulen.

Mit zwei Steintafeln.

Aus dem Englischen
nach der dritten Auflage, mit Benützung der neuesten
Schriften von W. Wilson, Brown, Mayo u. a., und
mit Anmerkungen und Zusätzen versehen

von
Joseph Wertheimer.

Zweite, sehr verbesserte und vermehrte Auflage.

Wien, 1828.
Gedruckt und im Verlage bei Carl Gerold.



Abb. 4: Der Engländer Samuel Wilderspin veröffentlichte das erste Lehrbuch zur Methodik der Kleinkinderschulen, das im europäischen Raum erschienen war. Von dem Wiener Kaufmann J. Wertheimer schon 1826 übersetzt, – hier das Titelblatt der 2. Auflage 1828 –, löste dieses Werk eine breite Diskussion über die Notwendigkeit von Kleinkinderschulen aus. 1827 wurde von der preußischen Regierung die Einführung der Kleinkinderschulen nach dem Muster Wilderspins allgemein empfohlen.

ßen, eng zusammengepfercht, ohne Platz für motorische Übungen, wenn außerhalb der Einrichtung kein freier Platz bei der Kleinkinderschule vorhanden war. Von morgens bis abends einem viertelstündigem Wechsel der Memorierübungen ausgesetzt, blieb kaum Raum und Zeit für kindliches Spiel, das man obendrein als Verwöhnung und Ablenkung der Kinder von der Arbeitsamkeit verdächtige.

Nach wenigen Jahren erschienen auch in Deutschland neben zahlreichen Broschüren, in denen die Beschäftigungen in einer Kleinkinderschule nur kurz beschrieben wurden, einige Lehrbücher, die für den Lehrer oder die Wartfrau eine wichtige Unterstützung ihrer Arbeit sein konnten. Insgesamt wurde der rigide Druck, wie er in England üblich war, zurückgenommen und mehr auf kindangemessene Beschäftigungen Wert gelegt. Das hatte seinen Grund darin, daß, anders als in England, in Deutschland in den einzelnen Ländern bereits eine Schulpflicht bestand, wenn sie auch regional sehr unterschiedlich gehandhabt und durchgesetzt wurde. Da die Schulbehörden sich dagegen wehrten, daß im engeren Sinne schulische Inhalte wie Schreiben, Lesen und Rechnen in der Kleinkinderschule gelehrt wurden, verschob sich die Diskussion auf die besonderen Aufgaben und Möglichkeiten einer Kleinkindererziehung vor der Schulzeit: Öffentliche Kleinkindererziehung war in Deutschland von Anfang an vorschulische Erziehung, womit die Chance einer Respektierung kindlicher Bedürfnisse gegeben war. Dieser Unterschied zeigt sich besonders in dem Handbuch von Johann Georg Wirth: Über Kleinkinderbewahranstalten ... Augsburg 1838, in dem Wirth einen Katalog von Beschäftigungsarten für die Arbeit in der Bewahranstalt vorschlug, die er nach Lehrgegenständen, Handarbeiten und Spielen unterschied und in dem erstmalig den Spielen der Kinder ein breiter Raum gewidmet war. Seine Vorschläge zeugen von einer tiefen Einfühlung in die spezifisch kindlichen Bedürfnisse, auch wenn manches Zeittypische, etwa die Betonung der Arbeitsamkeit und des unbedingten Gehorsams der Kinder, noch eine Rolle spielt.

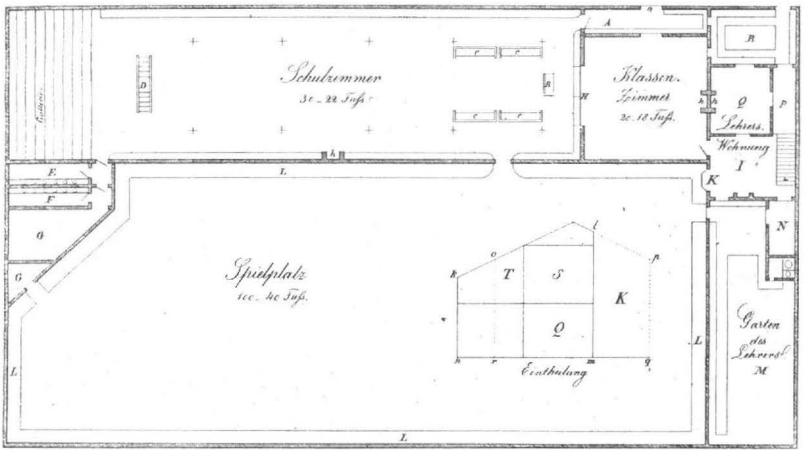


Abb. 5: Grundriß einer Kleinkinderschule nach Wilderspin. Im großen Schulzimmer mit einer Abmessung von rund 180 qm waren auf der Galerie und den Seitenbänken bis zu 200 Kinder untergebracht, die von einem Lehrer beaufsichtigt und mit Hilfe von „Monitoren“ unterrichtet wurden. „Monitoren“ waren etwas ältere Kinder, die vom Lehrer eingewiesen wurden, eine Gruppe von zehn bis zwölf Kindern mit Lernaufgaben (ABC, 1x1) zu beschäftigen.

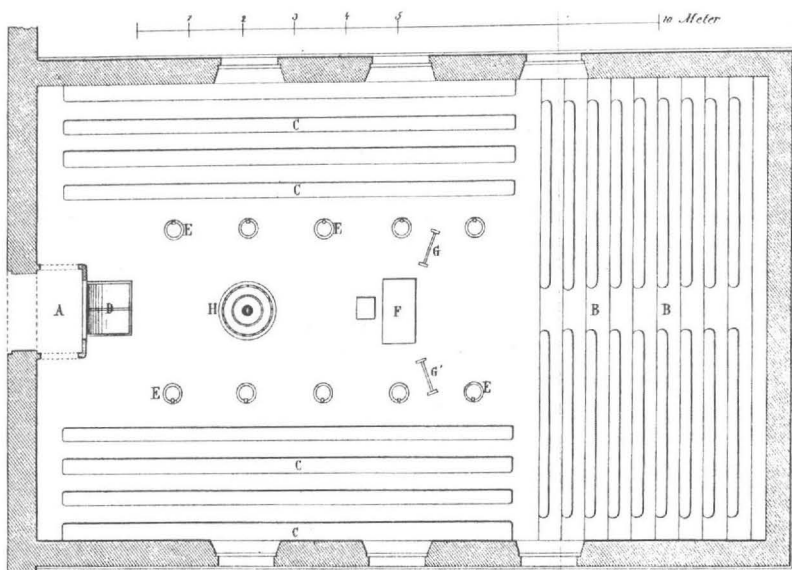


Abb. 6: Grundriß eines Kleinkinderschulzimmers, nach einer Architekturempfehlung von 1863. Bänke (C), Galerie (B), Lektionsposten (E) und das Lehrerpult (F) gliedern den Raum nach dem Vorbild von Schule.

Abb. 7: Aufriß eines Kleinkinderschulzimmers mit der Galerie, auf der die Kinder saßen, und den Lektionsposten, um die herum die „Monitore“ ihre Kindergruppe bei den Lernübungen versammelten.

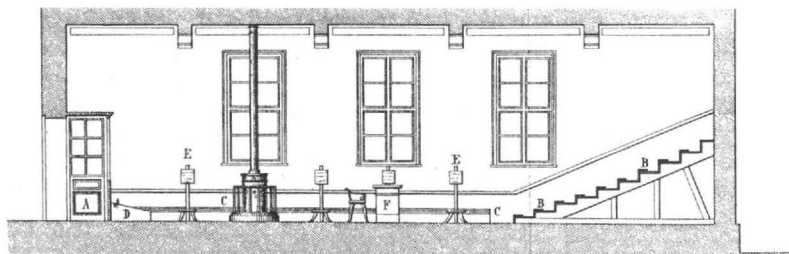


Abb. 8: Sitzordnung auf der Galerie. Abb. 6 bis Abb. 8 nach einer Architekturempfehlung von 1863.



Abb. 9: Das erste Bilderbuch zum Gebrauch in Kleinkinderschulen; um 1845. Das Titelblatt zeigt eine reich ausgestattete Betreuungseinrichtung für Kinder aus bürgerlichen Kreisen, in der die Wärterin mit einer Kindergruppe Anschauungsübungen mit dem Bilderbuch vornimmt; andere Kinder sind mit Bauhölzern, Haussteinen, Spielzeugsoldaten und der Trommel beschäftigt, einer Mutter werden von einem Kind Schreibübungen gezeigt.

Abb. 10: Bildleisten aus Bohny's Bilderbuch. Die Texte geben Anweisungen zur richtigen Benutzung: Alle dargestellten Gegenstände oder sozialen Situationen werden nur als Anlaß für Sprach-, Benennungs- oder Zählübungen genommen.

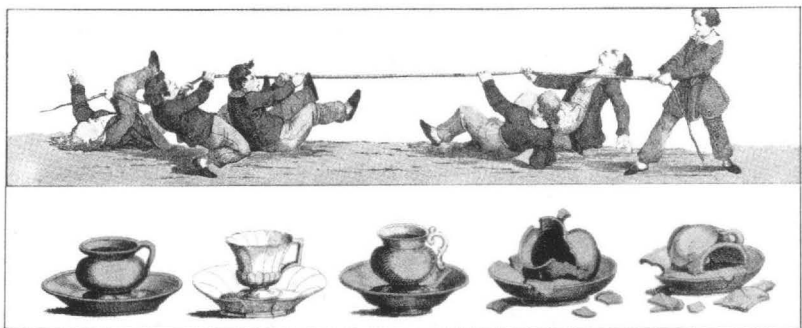


Abb. 11 bis 22: Einrichtungsgegenstände und Beschäftigungsmaterial einer Kleinkinderbewahranstalt; Abbildungen aus J. G. Wirth: Über Kleinkinderbewahranstalten ..., Augsburg 1838:

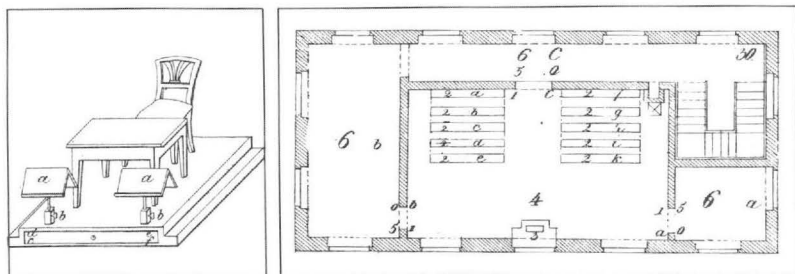


Abb. 11: Der Tisch des Lehrers mit zwei Pulten zur Auslage von Büchern. – Abb. 12: Grundriß einer Kleinkinderbewahranstalt für 100 Kinder. Das Schulzimmer hat eine Größe von rund 100 qm. Knaben und Mädchen sitzen getrennt auf den Bänken, die Nebenräume sind als Ruheraum und Speisezimmer ausgewiesen.

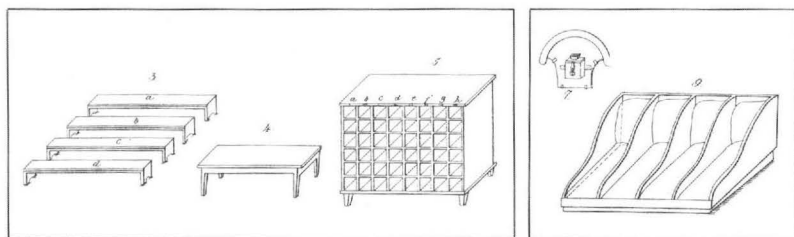


Abb. 13: Tisch und Bänke für die Kinder, ein Schrank zur Aufbewahrung der von den Kindern mitgebrachten Brote. – Abb. 14: Die Spendenbüchse und ein Bettgestell für den Mittagsschlaf der Kinder.

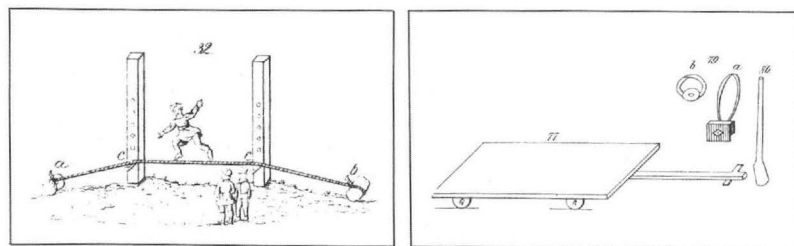


Abb. 15: Ein höhenverstellbares Balancierseil für den Spielplatz. – Abb. 16: Spielzeuggewehr und Patronengurte für das Soldatenspiel, ein Karren für das Spiel im Freien.

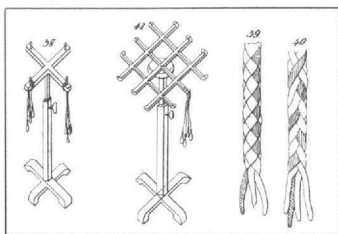
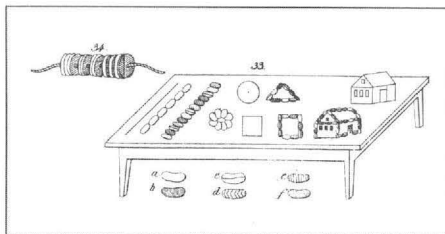


Abb. 17: Ein Tisch mit Beispielen für Legearbeiten aus Kernen und eine Schnur mit aufgereihten Plättchen. – Abb. 18: Ständer für Bandwirkarbeiten und Musterbeispiele für geflochtene Bänder.

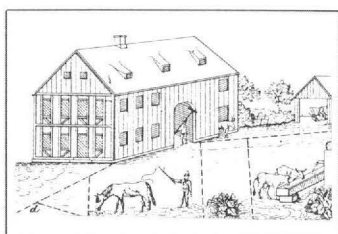
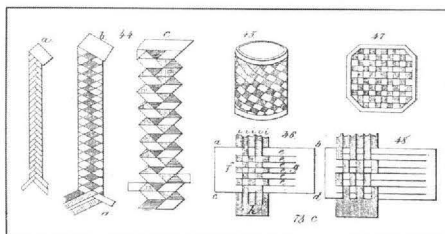


Abb. 19: Muster für Flechtarbeiten und ihre Verwendung bei der Herstellung von Dosen und Untersetzern. – Abb. 20: Beispiel einer Tafelzeichnung, die der Lehrer beim Erzählen einer Geschichte an der Tafel entwerfen soll.

Abb. 21: Abmessungen von Bauhölzern und Beispiele von Bauaufgaben.

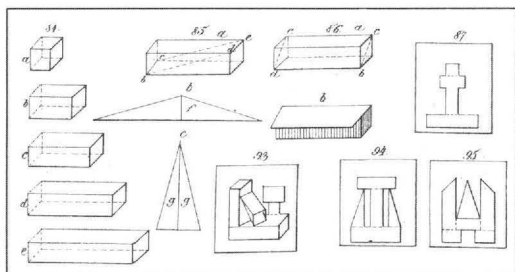


Abb. 22: Lied aus der Kleinkinderbewahranstalt. Text: „Zur unsrer Kinderschule gehn wir frisch und froh, wir können dort gar vieles sehn, selbst Arbeiten von Stroh“.



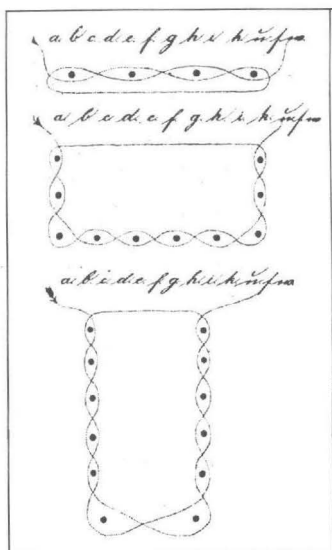


Abb. 23: Plan für die Ordnung bei Marschierübungen; Abbildung aus dem ersten Gymnastik-Lehrbuch für Kleinkinderbewahranstalten von J. L. Ossyra, 1838.

Kleinkinderbewahranstalt	
Verpflegs : Schein	
für:	
.....	Sohn }
.....	Tochter }
wohnhaft Lit. Nro.	
.....	den .. ^{ten} .. 18 ..
Der Verein für die Kleinkinderbewahranstalt.	
in	

Abb. 24: Berechtigungsschein für die Mittagsverpflegung der Kinder, wie er in der Bewahranstalt Augsburg 1838 benützt wurde.

Entlassungs : Zeugniß.	
.....	{ Sohn } d.
.....	{ Tochter }
hat die Bewahranstalt Lit. Nro. vom .. ^{ten} .. 19 .. bis ..	
19 .. besucht und wird, da unserer Anstalt erwachsen ist, aus derselben entlassen.	
Das Kind	
Die Eltern	
.....	
den .. ^{ten} .. 18 ..	
Unterschrift:	

Abb. 25: Formular eines Entlassungszeugnisses aus der Bewahranstalt, Augsburg 1838. Solche Zeugnisse wurden der Armenbehörde vorgelegt, um die Gewährung von Armenunterstützung während der folgenden Schulzeit der Kinder zu beantragen.

Die christlichen Kleinkinderschulen Theodor Fliedners

Nach dem Vorbild der englischen Kleinkinderschulen, die er auf seinen Reisen kennen gelernt hatte, richtete der Pfarrer Theodor Fliedner 1835 in Kaiserswerth eine Kleinkinderschule ein, die als Pflanzstätte der evangelischen oder christlichen Kleinkinderschulen gilt. Mit der Erneuerung des Diakonissenamtes schuf Fliedner gleichzeitig auch eine Ausbildungsstätte für Kleinkinderschullehrerinnen und gründete damit den Beruf der Erzieherin in der öffentlichen Kleinkindererziehung.

In der Kleinkinderschule wurden die Kinder in straffer Disziplin schulmäßig unterrichtet, um sie an pünktlichen Gehorsam zu gewöhnen. Als Ziel der Erziehungsarbeit sah Fliedner die religiöse Erziehung der Kinder an, da nur durch eine Erneuerung des Glaubens die Schäden der Zeit zu heilen seien, die er insbesondere in der Abkehr der unteren Schichten von den Lehren der Kirche verursacht sah.

Mit der Kleinkinderschule verband Fliedner die Hoffnung, durch eine sittliche Besserung der verwaorsten Kinder auch die Eltern wieder zum Glauben zurückzuführen. Die Kleinkinderschulen waren für Fliedner letztlich „Rettungsanstalten“ für das Seelenheil der Kinder, mit deren Hilfe ein erneuerter Glaube zur Grundlage einer Volkserziehung werden sollte. Diese religiöse Erneuerungsbewegung trug staatsloyale Züge, indem sie unter unbedingter Anerkennung der gegebenen gesellschaftlichen Ordnung die Unter- und Einordnung des Menschen in diese von Gott gefügten Verhältnisse empfahl und damit systemstabilisierend wirkte.

Neben der katechetischen Verkündigung wurde durch Fliedner gleichwohl die Bewältigung sozialer Notstände, unter Ausklammerung gesellschaftskritischer Momente, zu einem wichtigen Arbeitsgebiet der evangelischen Kirche, die hier ihre weltliche Aufgabe „Hilfe bei Not“ mit dem geistlichen Seelenheil verband.

Nach dem Vorbild der Fliednerschen Einrichtungen in Kaiserswerth wurden zahlreiche Kleinkinderschulen eingerichtet, die von den bei Fliedner ausgebildeten Diakonissen geleitet wurden. Mit der Ausbreitung des Diakonissenamtes entstanden weitere „Mutterhäuser“, die sich ebenfalls der Ausbildung widmeten und damit ein dichtes Netz von Kleinkinderschulen aufbauen halfen.

Mit dem Anfang der 70er Jahre des 19. Jahrhunderts gegründeten „Oberlin-Verein“ schuf Freiherr Adolf von Bissing-Beerberg eine

Sammlungsbewegung der evangelischen Kleinkinderschulen, die in ihrer christlich-konfessionellen Erziehungsausrichtung eine scharfe Kritik an der nicht konfessionsgebundenen Kindergartenpädagogik in der Nachfolge Fröbels übten.

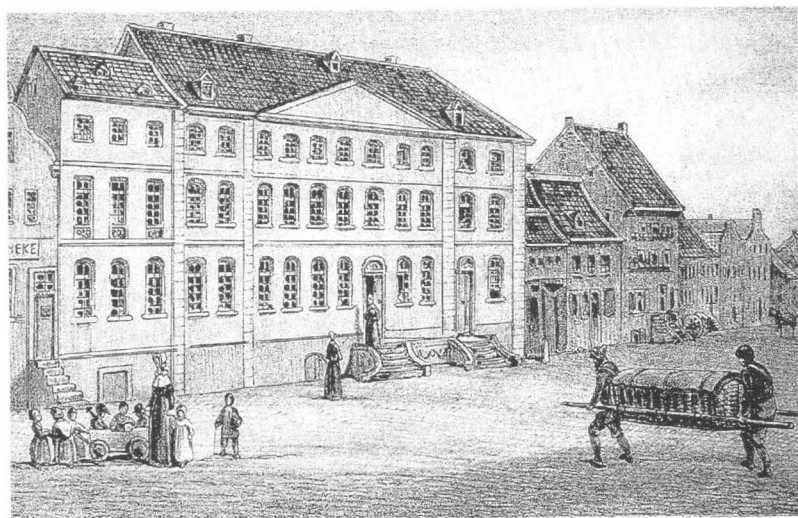


Abb. 26: Kaiserswerth. Zeichnung von J. B. Sonderland, 1850. Neben der Krankenpflege sah Th. Fliedner in der Leitung von Kleinkinderschulen eine besondere Aufgabe des von ihm gegründeten Diakonissenamtes. Mit den 1836 in Kaiserswerth begonnenen Kursen für Kleinkinderschullehrerinnen schuf Fliedner ein erstes Ausbildungszentrum in Deutschland, das zum Vorbild für andere Diakonissen-Mutterhäuser wurde.

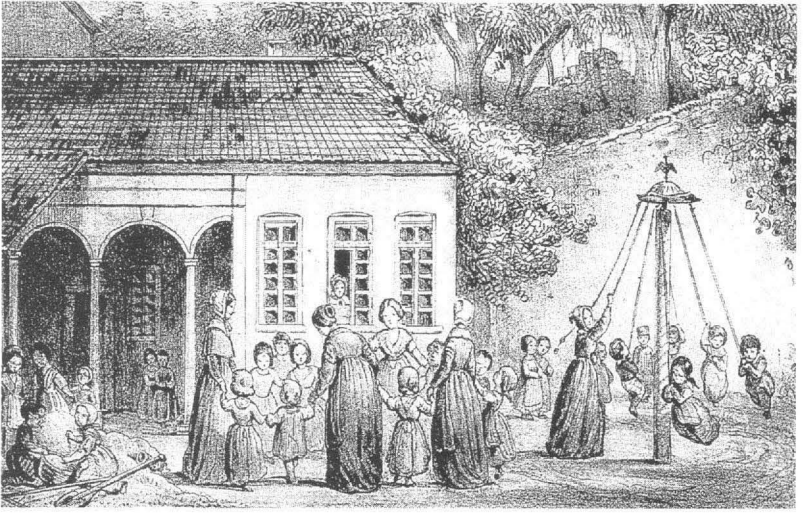
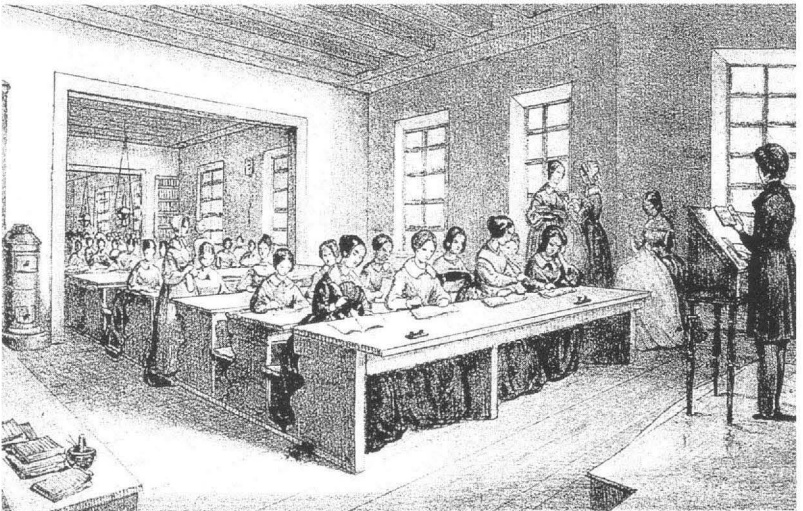


Abb. 27: Praktische Ausbildung in Kaiserswerth. Zeichnung von J. B. Sonderland, 1850. Die Kleinkinderschule in Kaiserswerth bot den Diakonissen während ihrer Ausbildung die Möglichkeit einer praktischen Erprobung des Gelernten. In der rechten Bildhälfte eine „schottische Schaukel“, die man in den Kleinkinderschulen anstelle einer Wippschaukel benützte, von der man eine „sinnliche Erregung“ der Kinder befürchtete.

Abb. 28: Theoretische Ausbildung von Diakonissen in Kaiserswerth. Zeichnung von J. B. Sonderland, 1850.



*Die christliche Kleinkinderschule,
ihre Entstehung und Bedeutung.*

Eine Denkschrift

im Namen des Kleinkinderschul-Central-Comitées

herausgegeben vom

Johanniter Dr. Freiherrn Adolf v. Bissing-Berberg

Königl. Preuss. Kammerherrn und Kreisdeputirten.

Hilff Gauen!



Matthäus 18

*Lasset die Kindlein
zu mir kommen!*

Johannes 21⁷

Leipzig. Verlag von Ernst Bredt. 1872.



Abb. 30: Grüne Tafel aus der „Bibel in Bildern“ von J. Schnorr von Carolsfeld, 1860. Die Bildtafel aus der Bilderbibel wurde im biblischen Unterricht an den Kleinkinderschulen verwandt und blieb fast hundert Jahre, bis nach dem zweiten Weltkrieg, unverändert in Gebrauch.

Abb. 29 (linke Seite): Titelblatt der Zeitschrift „Die christliche Kleinkinderschule“, 1872. A. von Bissing-Beerberg gründete 1871 mit dem Oberlin-Verein einen ersten Trägerverband der christlichen Kleinkinderschulen und schuf mit der Zeitschrift „Die christliche Kleinkinderschule“ ein Fachorgan der Kleinkinderschulen. Das Titelblatt seiner Denkschrift zeigt in den Tableaus die inzwischen eingetretene Trennung in Kleinkinderschulen für ärmere und für reichere Kinder. Eine gemeinsame Erziehung wurde aus der Sorge abgelehnt, daß die „gutgestellten Kinder die Rohheiten der Gassenjungen lernen“ bzw. die Kinder der Armen durch die der Reichen „zu Neid und Mißgunst verführt würden.“

Die Kindergartenkonzeption Friedrich Fröbels

Eine grundlegende Neugestaltung der Beschäftigungsweise kleiner Kinder, die sich nicht mehr am schulischen Vorbild orientierte, d. h. auf kleinkindliches Maß reduzierte Schulübungen als Inhalt der Arbeit ansah, gelang jedoch erst Friedrich Fröbel, dem Schöpfer des „Kindergartens“.

Seine Hinwendung zur Kleinkindpädagogik war das letzte Glied seiner Lebensaufgabe, die er in der „Menschenerziehung“ sah und die ihn von den Plänen einer neugestalteten Bildungsschule zu einer Beschäftigung mit der Bildung des Kleinkindes, ja des Säuglings führte. Fröbels Ausgangspunkt war weniger die sozialpolitische Notwendigkeit von Betreuungsinstitutionen für kleine Kinder, die, einmal ins Leben gerufen, die Wartfrauen, Leiter und Träger vor das Problem stellten, womit sie die Kinder den ganzen Tag über sinnvoll beschäftigen sollten, sondern die Frage nach 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 des isolierten Spiels des einzelnen Kindes, sondern im fördernden Spielumgang von Mutter und Kind, womit das Spiel an eine soziale Situation zurückgebunden wurde. Für diesen Spielumgang entwickelte Fröbel eine Ordnung von Spielgaben. Diese Ordnung, nach Prinzipien einer romantischen Naturphilosophie konstruiert, geht vom Ball aus, differenziert sich über Kugel, Walze und den mehrfach geteilten Würfel bis zur Fläche, der Linie und dem Punkt. Im spielerischen Umgang mit diesen Gaben sollte sich dem Kind die Welt nach lebenspraktischen, mathematischen und ästhetischen Kategorien „ahnend“ und unter Anleitung und Mittun der Mutter aufschließen. Anders als bei seinen Schülern, die die Spielgaben weiter systematisierten, in fester Kursform anboten und sie damit als Spielaufgaben, als Beschäftigungsmittel, verstanden (S. 68), war diese vorgeschlagene Ordnung der Spielgaben bei Fröbel nicht gedacht als eine Systematik des Spielens, sondern vielmehr als eine differenzierte Anschauungsform auch für den Erwachsenen, für den Vater und die Mutter, denen sich im gemeinsamen Tun der Lebensinn des kindlichen Spiels erschließen sollte. Neben die Spielgaben stellte Fröbel noch Reigenspiele, für die er eigene, manchmal symbolhaft über-

Die Mutter

im Gefühl ihrer Lebenseinigung mit dem Kinde.



Kindchen, Du mein! so hold und so lieb,
Dem Herzen ganz leis die Kunde doch gieb:
Was aus Dir so warm entgegen mir strahlet,
Gleich Frühroth im Frühling in Dir sich mir malet? —
„Der Glaube ist's, der dem Auge entquillt: —
Was kann mir geschehen, Du, Mutter! bist Schild.
Die Liebe ist's, so im Lächelblick spricht: —
In Ein'gung mit Dir umgiebt mich nur Licht.
Und Hoffen ist's, das dem Busen umschließt: —
Die Quelle des Lebens sich hier mir ergießt.“ —
Komm Kindchen! so innig, und laß voll Vertraun
Uns Auge in Auge das Leben erschau: —
Was immer Dein Herz von Mutterthun ahnet,
Dazu stets die Mutter ihr Lieben sanft mahnet;
Einst sagend: sein Glauben, sein Hoffen, sein Lieben
Nicht ungepflegt ist's im Kindchen geblieben;
Es war ihm im Glauben, im Lieben, im Hoffen
Beseeligt als Kind, der Himmel schon offen. —



Abb. 31: 1844 erschienen F. Fröbels „Mutter- und Koselieder, wie auch Lieder zu Körper-, Glieder- und Sinnenspielen“. Mit diesem „Familienbuch“ suchte Fröbel einen Umriss einer Kleinstkinderpädagogik zu schaffen, die in der Zweisamkeit von Mutter und Kind den Mittelpunkt eines Bildungsprozesses sah, aus dem sich eine Erschließung der Welt für den Menschen und die Erschlossenheit des Menschen für die Welt, von Fröbel als „Lebenseinigung bezeichnet“, entfalten konnte.

frachtete Liedtexte schuf sowie die Arbeit im Garten, in dem die Kinder an eigenen Beeten, die ihnen zur Bepflanzung und Betreuung überantwortet waren, was Wachstum und Werden der Natur als Spiegelbild der eigenen Selbstwerdung erfahren sollten.

Seit Ende der 40er Jahre wurden Fröbels Bestrebungen auch von verschiedenen Lehrervereinen aufgenommen, die in seiner Bildungstheorie einen Ansatz zu einer demokratischen Umgestaltung des gesamten Bildungswesens erkannten und eine Verbindung von in allen Schichten verbreiteten Kindergärten als erster Stufe eines allgemeinen Bildungssystems mit der Schule forderten.

Nach dem Mißlingen der ersten demokratischen Revolutionsversuche im Jahr 1848 wurden die Fröbelschen Kindergärten unter dem Vorwurf des „Sozialismus“ und „Atheismus“ im Jahr 1851 von der preußischen Regierung verboten. Dieses 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 konfessionell nicht gebundene Kindergartenidee übernommen hatten und sich damit dem Staatskirchentum entfremdeten.

Von Vertretern der staatsloyalen evangelischen Kleinkinderschulbewegung wurde das Verbot der Fröbelschen Kindergärten begrüßt. Ihrer Ansicht nach traf der Vorwurf des „Atheismus“ der Fröbelschen Bildungstheorie gegenüber zu, hatte doch die aus dem Offenbarungsglauben sich herleitende Erlösungsbedürftigkeit der „verderbten menschlichen Natur“, der den Weg zu weisen die Kirche als ihre Aufgabe ansah, in seinem Bildungsdenken keinen Platz. Das Verbot blieb bis 1860 in Kraft und hatte nur die unmittelbare Folge, daß die Kindergartenidee und Spieltheorie Fröbels dadurch stärker als bislang bekannt und diskutiert wurde.

Abb. 32: Das „Haus über dem Keller“ in Blankenburg/Thüringen, in dem Fröbel den ersten „Kindergarten“ einrichtete. Aufnahme aus dem Jahre 1940.

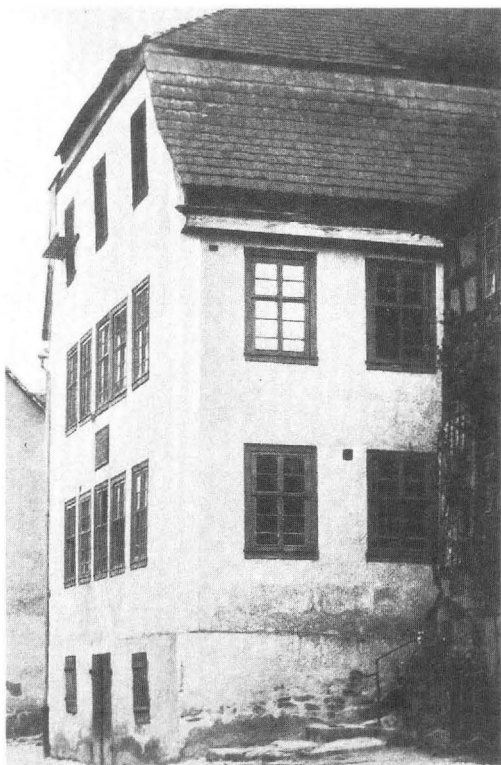
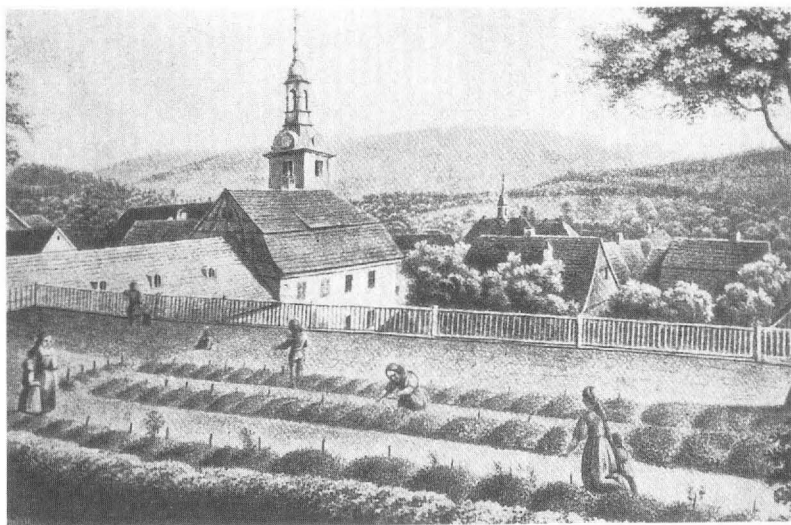


Abb. 33: Der Garten der Kinder in Blankenburg mit abgeteilten Beeten, die den Kindern zur Pflege anvertraut waren. Federzeichnung von Schmiedeknecht, um 1850. Vor dem Kirchturm das „Haus über dem Keller“.



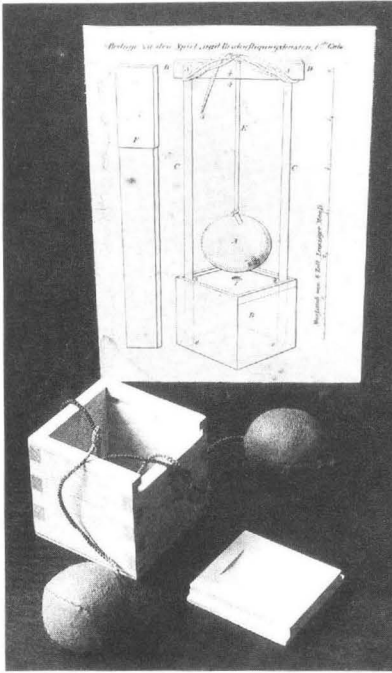


Abb. 34: Fröbels erste Spielgabe: der Ball. Ein weicher, farbiger Stoffball an einem Faden sollte das erste Spielzeug des Kindes sein, das im spielerischen Tun die Dimensionen des Raumes – „auf und ab“, „hin und her“ – und Grundbefindlichkeiten des sozialen Miteinanders – „Haben und Geben“ – ahnend sich erschließen sollte. Foto nach E. Hoffmann: Das System der entwickelnd-erziehenden Spielgaben Fr. Fröbels, Düsseldorf 1971.

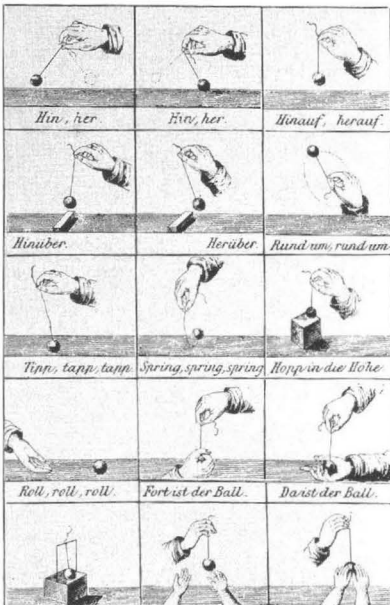


Abb. 35: Beispiele für den Umgang mit dem Ball. Lithographie aus dem Begleitwerk zur ersten Gabe, 1838.

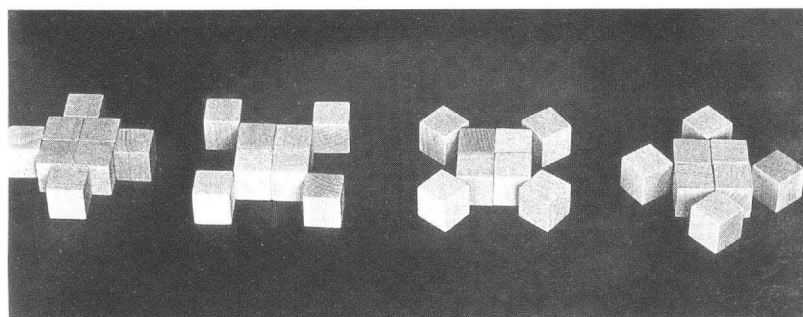
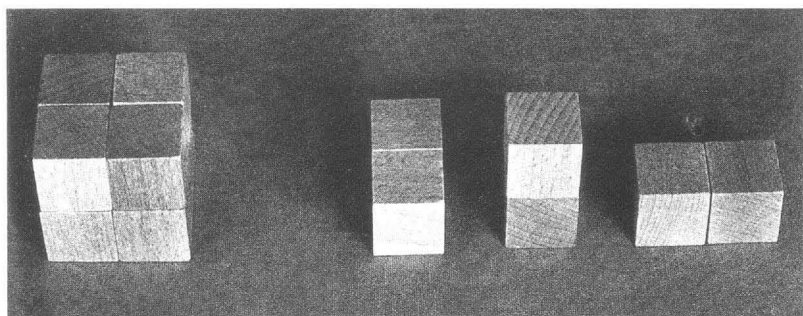
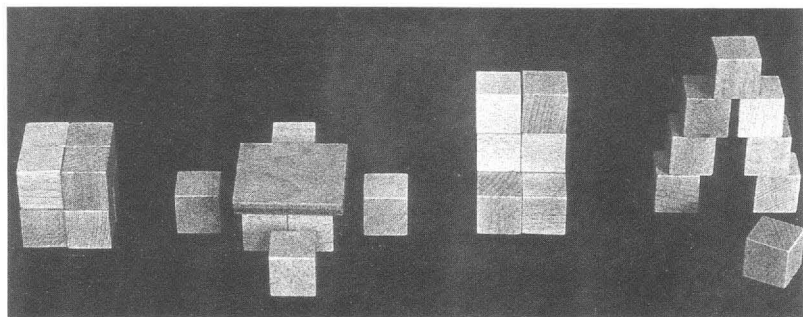


Abb. 36: Die dritte Spielgabe: der dreifach geteilte Würfel. Beim Spiel mit dem Würfel sollten sich dem Kinde Lebens-, Erkenntnis- und Schönheitsformen in differenzierter Einheit als Kategorien der Welterschließung verdeutlichen. Hier eine Lebensform, eine nachahmende Gestaltung sozialer Situationen: der Herd, an dem die Mutter das Essen zubereitet, der Mittagstisch, der Lehnstuhl der Großmutter und eine Leiter mit einem Körbchen für die Apfelernte. Foto nach E. Hoffmann, a.a.O.

Abb. 37: Erkenntnisformen der dritten Gabe: mathematische Teilungsformen des Ganzen in Halbe, Viertel und Achtel. Foto nach E. Hoffmann, a.a.O.

Abb. 38: Schönheitsformen der dritten Gabe: Im Legen von symmetrischen Mustern mit den Teilen des Würfels erschloß sich dem Kind die ästhetische Ordnung der Welt. Foto nach E. Hoffmann, a.a.O.

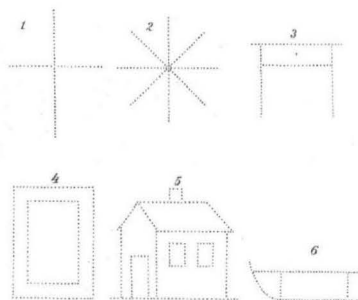
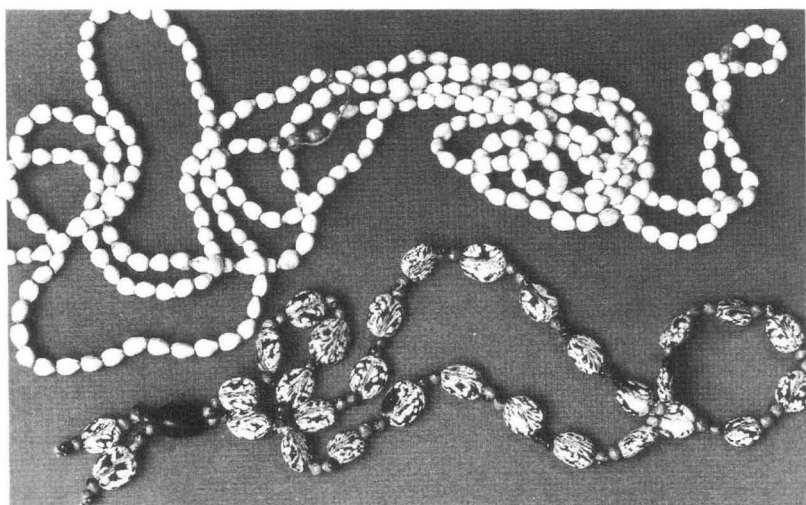


Abb. 39: Ketten aus Samenkernen: eine Einheit von Lebensformen – „Kette“ – , Schönheitsform – „geregelte Abfolge von wiederkehrenden Mustern“ – und Erkenntnisform – „Aufbau einer Linie aus einzelnen Punkten“ – . Foto nach E. Hoffmann, a.a.O.

Abb. 40: Ausstechübungen: Herstellen einer Linie aus einzelnen Punkten. Abbildung nach A. S. Fischer: Theoretisch-praktisches Handbuch, 4. Auflage, Wien 1895.

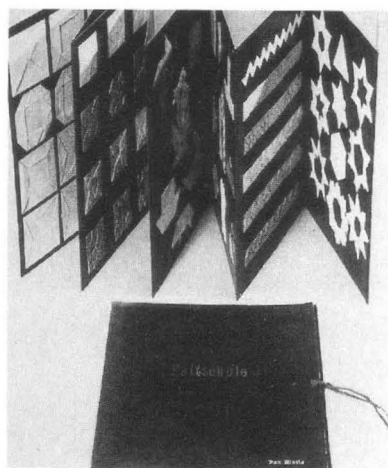


Abb. 41: „Faltschule“ als Examensarbeit einer Kindergärtnerin, um 1880. Während der Ausbildung fertigten Kindergärtnerinnen solche Musterbücher an, mit denen sie ihre intensive Einarbeitung in das Spielgabensystem dokumentierten.



Abb. 42: Reigenspiel mit der Kindergärtnerin. Abbildung nach J.-F. Jacobs: Manuel pratique des Jardins d'Enfants de Fr. Fröbel, Bruxelles 1859. Neben den Spielgaben und der Gartenarbeit standen Reigen- und Bewegungsspiele im Mittelpunkt des Kindergartens. Die Schließung und Auflösung eines Kreises, die Ausrichtung auf eine Mitte sowie die entgegengesetzte Flucht nach außen verstand Fröbel als sinnbildliche Verdeutlichung sozialer Beziehungen.



Abb. 43: Ball- und Bewegungsspiele im Kindergarten. Zeichnung von W. Schäfer, 1869.

Abb. 44 (rechte Seite): Warteschule in Hamburg. Lithographie von B. Edinger, um 1837. Dem Treiben auf dem Spielplatz schaut eine bürgerliche Familie zu, während eine ärmlich gekleidete Frau ihre Kinder von der Warteschule abholt.

Nebenanstalten: Warteschulen und Strickschulen

Bis weit in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts bestanden neben den Kleinkinderschulen und Kindergärten auch noch die alten, traditionellen Formen der Kinderbetreuung, die Warte- und Winkelschulen.

Private Warteschulen und Winkelschulen hatten insbesondere in den Städten Kinder von zwei Jahren bis zum Alter von zehn Jahren betreut und unterrichtet. Der Ausbau eines städtischen Schulwesens führte zwischen den regulären Lehrern und den Wartefrauen zu einer Konkurrenz um das Schulgeld. Die Lehrer versuchten unter Hinweis auf die Schulpflichtigkeitsetze, alle Kinder ab dem Alter von sechs oder sieben Jahren aus den Warteschulen in die regulären Schulen zu bringen. Bei dem noch schleppenden Ausbau des Schulwesens in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts gelang dies nur teilweise: Häufig verblieben Mädchen bis zum Alter von acht oder zehn Jahren in der Warteschule, da bei noch mangelnden Schulplätzen die Schulbildung der Jungen für wichtiger gehalten wurde. Ab den 70-er Jahren, seit der endgültigen Durchsetzung der Schulpflicht im Kaiserreich, scheint es keine Warteschulen mehr gegeben zu haben, die schulpflichtige Kinder betreuten.

Viele Wartefrauen wandelten ihre Einrichtung in eine Kleinkinderschule um oder eröffneten eine Strick- und Nähschule, mit der sie durch den Unterricht in den „weiblichen Künsten“ ihren Lebensunterhalt zu erwerben suchten.

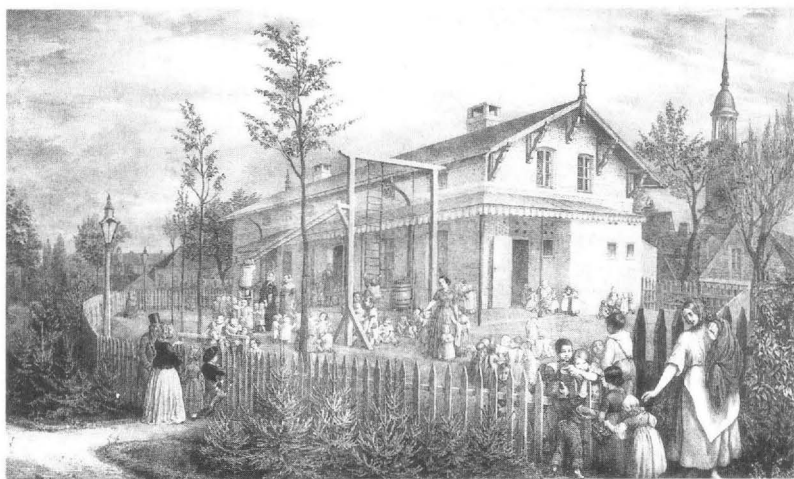




Abb. 45: Warteschule. Abbildung aus S. Ch. Nelle: Beispiele des Guten, Mainz 1840. Der große Lehnstuhl und der lange Stock sind die Requisiten, die die Autorität der Wartfrau unterstreichen.



Abb. 46: In der Nähsschule. Stich nach einem Gemälde von B. Vautier, 1859. Eine ältere Frau betreut in ihrer Stube eine Gruppe von Mädchen, die von ihr im Nähen unterwiesen werden.

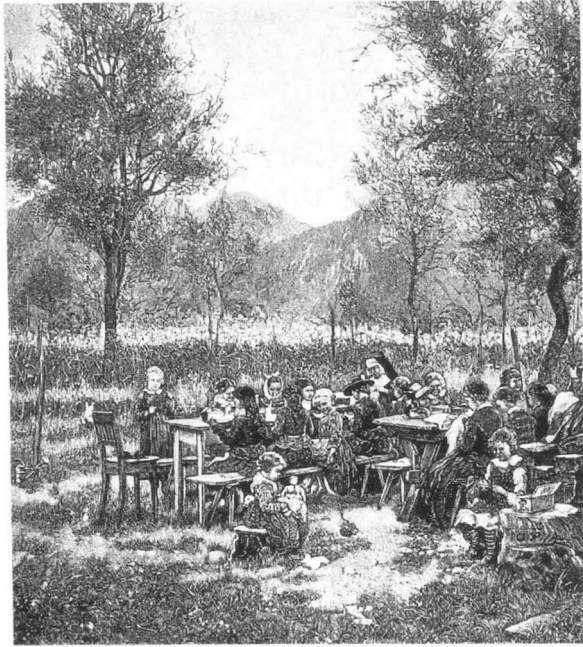


Abb. 47: Arbeitsschule in Oberbayern. Stich nach einem Gemälde von O. Piltz, 1892. Von einer Ordensfrau angeleitet lernen ältere Mädchen die „weiblichen Künste“ des Nähens und Strickens.

Einrichtungen der öffentlichen Kleinkindererziehung im 19. Jahrhundert als Sujet in der Kunst

Gemälde und Zeichnungen mit dem Thema „Kindergarten“ oder „Kleinkinderschule“ usw. sind im 19. Jahrhundert nur wenige entstanden, – wenige, gemessen an der Menge an Bildern, die sich im gleichen Zeitraum mit dem Thema der „Schule“ auseinandersetzen. Wahrscheinlich liegen dem geringen Interesse, das der Kindergarten bei den bildenden Künstlern fand, zwei Ursachen zugrunde: Zum einen waren die Betreuungseinrichtungen für kleine Kinder im 19. Jahrhundert erst in einem geringen Ausmaß und zudem regional sehr unterschiedlich verbreitet. Um 1910 konnten nur rund 13 % der Kinder von drei bis sechs Jahren einen Platz in den Einrichtungen finden. Die Schule dagegen war im 19. Jahrhundert als Pflichtanstalt zu einer Institution geworden, durch die alle Kinder „hindurch mußten“. Die Künstler konnten bei dem Sujet „Schule“ also auch auf eigene Erinnerungen, Freuden und Ängste zurückgreifen, während nur wenige selbst einen Kindergarten besucht haben dürften. Zum anderen ist zu bedenken, daß die sozialen Situationen, die zur Darstellung reizen konnten, beim Thema „Kindergarten“ offensichtlich verhaltener waren, jedenfalls nicht in ihrer Vielfalt wahrgenommen wurden wie die „Sensationen“ des Schulalltags mit seinen zahllosen Schülerstreichen, Straffaktionen des Lehrers usw. Diese Bilder thematisieren zudem den Gegensatz von Individuum und Masse, die manchmal widersprüchliche Situation des Einzelnen oder einer Gruppe angesichts der ihnen zugemuteten Disziplinierung des gesamten Lebens durch das Instrument der Schule (vgl. H. Schiffler und R. Winkler: Tausend Jahre Schule. Eine Kulturgeschichte des Lernens in Bildern, Stuttgart/Zürich 1985). Demgegenüber zeigen die Bilder aus dem Kindergarten und der Kleinkinderschule keine „dramatischen“ Situationen. Die Kinder werden als gehorsame und freundliche Wesen geschildert, die dankbar für die ihnen erwiesenen Wohltaten sind. Diese Darstellungen statten „Kindheit“ mit den Attributen bürgerlicher Wohlanständigkeit aus und zeigen so spiegelbildlich die soziale Norm eines Verhaltens, das im Bürgertum von den Kindern erwartet wurde.

Betreuungsangebote als caritative Leistungen des Bürgertums für Arme

Die beiden folgenden Bilder zeigen deutlich den Unterschied der Wohn- und Lebensverhältnisse der bürgerlichen Schichten auf der einen und der unterständischen Bevölkerung auf der anderen Seite. Zur bürgerlichen Familie (Abb. 48), als Kleinfamilie mit drei Kindern vorgestellt, steht die Familie der armen Leute mit ihrem Kinderreichtum (Abb. 49) in scharfem Kontrast. Besitz und Bildung zogen eine scharfe Trennlinie quer durch die Bevölkerung.

Nach der preußischen Klassensteuerveranlagung von 1849 wurde eine Familie von insgesamt 5 Köpfen, die über ein jährliches Einkommen

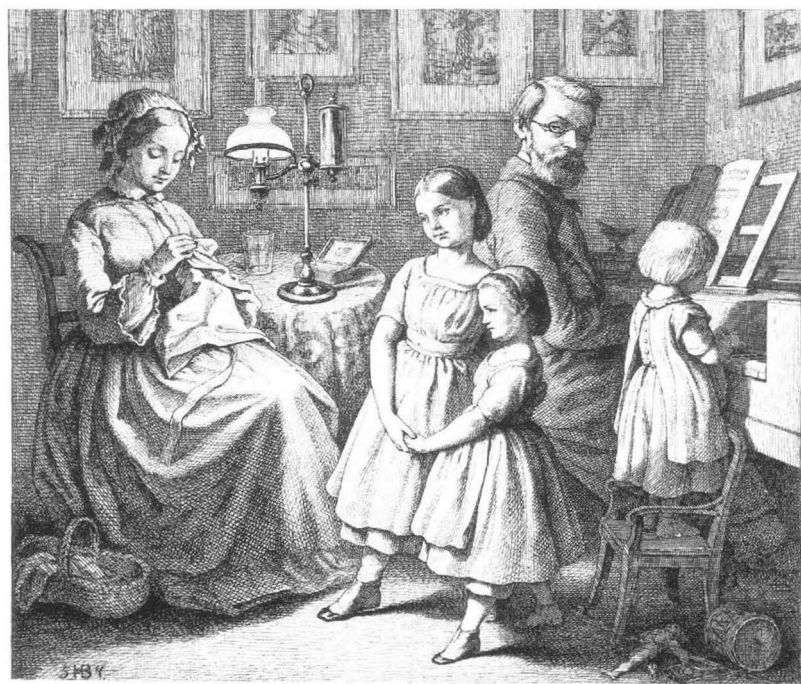


Abb. 48: Interieur einer bürgerlichen Kleinfamilie. Radierung von H. Bürkner, 1854. Die Mutter näht beim Schein der Petroleumlampe, der Vater sitzt am Klavier; zwei Mädchen üben die ersten Tanzschritte, der kleine Junge in typischer Kleinkinderkleidung der Zeit, identifizierbar allein durch die Spielsachen „Soldat“ und „Trommel“ unter seinem Kinderstuhl, darf unter den wachsamen Augen des Vaters auf dem Klavier einige Töne anschlagen. Das Interieur, die Möbel, die sorgfältig auf gehängten Bilder, die die Wände schmücken, geben einen Eindruck von bürgerlicher Ordnung und Wohlanständigkeit.

bis zu 200 Talern verfügte, als arm bzw. bedürftig eingestuft (Mitteilungen des statistischen Bureaus, Berlin 1852, S. 10). Unter diese Einschätzung fielen 89 % der Bevölkerung, die gewissermaßen von der Hand in den Mund lebten. Auch wenn diese Zahlenerhebungen durch die Notjahre vor 1848 etwas überzeichnet erscheinen mögen, so geben sie doch einen realistischen Eindruck von der Verbreitung der Armut, in der man nur durch Anspannung aller Kräfte sein Leben notdürftig fristen konnte.

Mit caritativen Leistungen, zu denen auch das Betreuungsangebot der Kleinkinderschulen gehörte, suchte das Bürgertum die Not der Armen zu lindern, wobei man aber in der Wahrung eigener Standesinteressen streng darauf achtete, daß die Kinder nicht „über ihren Stand“ erzogen, sondern auf eine Beschränkung ihrer Lebensbedürfnisse und Lebensansprüche vorbereitet wurden.



Abb. 49: „Arme Schusterfamilie“. Zeichnung von Th. Hosemann, 1845. Acht Kinder, vom jungen Mädchen bis zum Säugling, Hund und Katze, der Schuhmacher und seine Frau wohnen in einem Raum, der Arbeits-, Wohn-, Schlaf-, Spielzimmer und Toilette in einem ist. Armut, Wohnungselend und Kinderreichtum kennzeichnen die bedrängte Situation der „unteren Schichten“.

Gemälde und Zeichnungen als Spiegelbild bürgerlicher Erwartungen an die öffentliche Kleinkindererziehung

Die folgenden Bilder aus dem Kindergarten (Abb. 50 bis 65) stammen nicht aus zeitgenössischen pädagogischen Publikationen, die für ein eng umrissenes Fachpublikum bestimmt waren, sondern sind größtenteils als Illustrationen in bürgerlichen Familienblättern oder illustrierten Wochenzeitschriften einer breiteren Öffentlichkeit zur Kenntnis gebracht worden. Diese populären Familienblätter, von denen die „Gartenlaube“ neben der Zeitschrift „Über Land und Meer“ die bekanntesten waren, informierten das Bürgertum über die Vorgänge „draußen in der Welt“.

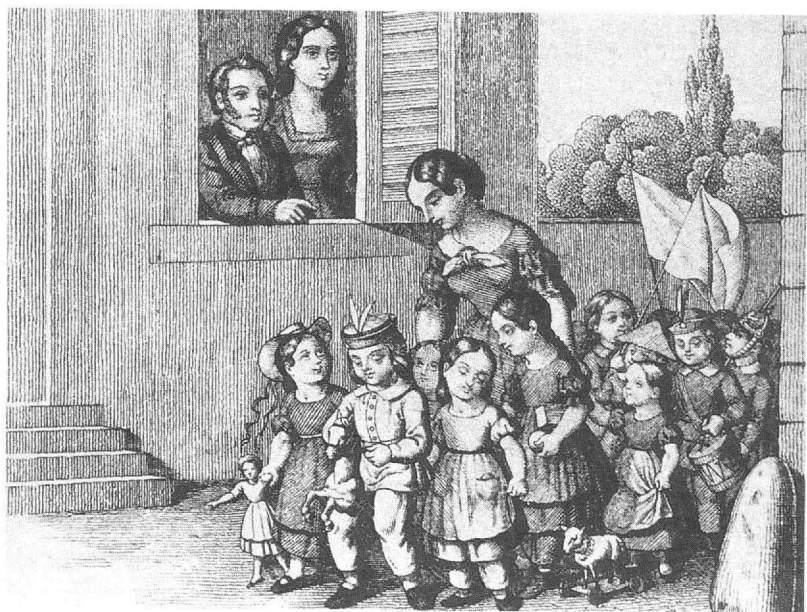
Dies freilich in einer Weise, die die bürgerlich-beschauliche Innenwelt nie in Frage stellte und dem Bürgertum durch den vorgeführten Kontrast mit der exotischen Andersartigkeit der eroberten kolonialen Völker oder der ebenso exotisch dargestellten Welt des Verbrechertums oder der unteren Schichten die Behaglichkeit seiner eigenen Existenz vor Augen führte. Insofern sind die Bilder aus und über die Betreuungseinrichtungen keine reinen Abbildungen, sondern – mit Rücksicht auf das Publikum – vielfach „gebrochene Darstellungen“, mit denen das Bürgertum als finanzieller Träger dieser Einrichtungen sich als „Wohltäter“ bestätigen konnte.

Unter Auslassung der Klasseninteressen und der armenpolitischen Zielsetzungen spiegeln die Bilder nur die gute Absicht der bürgerlichen Wohltätigkeit wider und versichern so dem bürgerlichen Betrachter, daß bestens für die Kinder der Armen gesorgt sei. Stimmungsvolle Interieurs und idyllische Ansichten aus dem Außenbereich der Kinderbetreuungseinrichtungen lassen Gedanken an eine Überfüllung und Enge in den Kleinkinderschulen gar nicht erst aufkommen. Die Kinder sind adrett und sauber angezogen, geflickte und ärmliche Kleidung ist auf den Bildern nicht zu sehen. Wohlerzogen und von freundlichem Betragen achten sie folgsam auf die Erzieherin, und über allem blickt das Kaiserbild von der Wand. In großen, hellen Räumen wendet sich die Erzieherin meist kleinen Gruppen von Kindern zu. Die liebevolle Zuwendung zu dem einzelnen Kind ist häufig Mittelpunkt der dargestellten Szene, die von der Massenerziehung der proletarischen Kinder keinen Eindruck gibt. Auch der Grund der außerfamiliären Betreuung, die Not und Bedürftigkeit der Eltern aus den Unterschichten, taucht auf diesen Bildern nicht auf.

Nicht zufällig zeigen diejenigen Bilder, auf denen Erwachsene aus der Herkunftsschicht der Kinder zu sehen sind, diese in bürgerlich „anständiger“ Kleidung oder in einer folkloristischen Kostümierung, jedenfalls nicht als ärmliches Proletariat. Sauber, adrett, freundlich, folgsam und dankbar – eben so, wie die bürgerlichen Vorstellungen von den kindlichen Tugenden aussahen, präsentieren sich die Kinder auf diesen Bildern. Sie sind sich offensichtlich der Wohltaten bewusst, die ihnen zuteil werden, und verschafften so dem Betrachter das angenehme Gefühl, Gutes in der rechten Art und Weise für die Kinder der Armen getan zu haben.



Abb. 50: In der Kleinkinderschule. Zeichnung von R. Geißler, 1873. Eine Ordensfrau im Lehnstuhl, dem Requisite der Wartfrau, betreut eine kleine Gruppe von bürgerlichen Kindern, die sich mit Schreibübungen, Stricken und Bastelarbeiten beschäftigen.



Die Kleinkinderschule.

Et schaut einmal den Zug mir an!
 Zwei Fähnlein flattern hoch voran,
 Die Trommel ruft, das Pfeiflein tönt;
 Doch an's Marschiren nicht gewöhnt
 Ist noch die Mannschafft. Saget mir,
 Was hat das zu bedeuten hier?
 Es sind ja Mädchen auch dabei,
 Die machen Spiele allerlei,
 Und über diese Kinderschaar
 Wacht jene Frau dort immerdar.
 Sie führt zwei Kleine an der Hand,
 Noch schwach im Gehn und am Verstand;
 Bald winket sie, bald ruftet sie,
 Sie hat viel Arbeit und viel Müh.
 Jetzt fällt's mir ein, jetzt weiß ich was —
 Nur die Kleinkinderschul' ist das.

Abb. 51: Spaziergang einer Kleinkinderschule. Stich von Corrodi, 1876. Die Kleinkinderschule macht einen Ausflug, aufmerksam beobachtet von einem bürgerlichen Paar im Fenster. Die Kinder tragen Soldatenuniformen und führen ihr Spielzeug mit sich.



Abb. 52: Anmeldung zum Kindergarten. Stich nach einem Gemälde von R. S. Zimmermann, um 1884. Ordensfrauen nehmen die Anmeldung der Kinder an, die verschüchtert oder keck auf die ungewohnte Situation reagieren. An der Wand einige naturkundliche Anschauungsbilder.

Abb. 53: Der Kindergarten. Gemälde von Sperl, um 1890. Auf einer Obstbaumwiese hinter dem Haus spielen Kinder, die Kindergärtnerin am Tisch näht, eine Frau hängt Wäsche auf und eine Nachbarin schaut über den Zaun.





Abb. 54: Im Kindergarten. Lithographie von H. Bürckner, um 1865. Die Kindergärtnerin demonstriert eine Aufgabe aus dem Spielgabensystem Fröbels.



Abb. 55: Die Kindergärtnerin. Lithographie von H. Bürkner, um 1865. Ball- und Reifenspieler, Kreisel und Seilhüpfen, bei dem die Kindergärtnerin Anleitung gibt, sind als Spielformen der Mädchengruppe dargestellt.

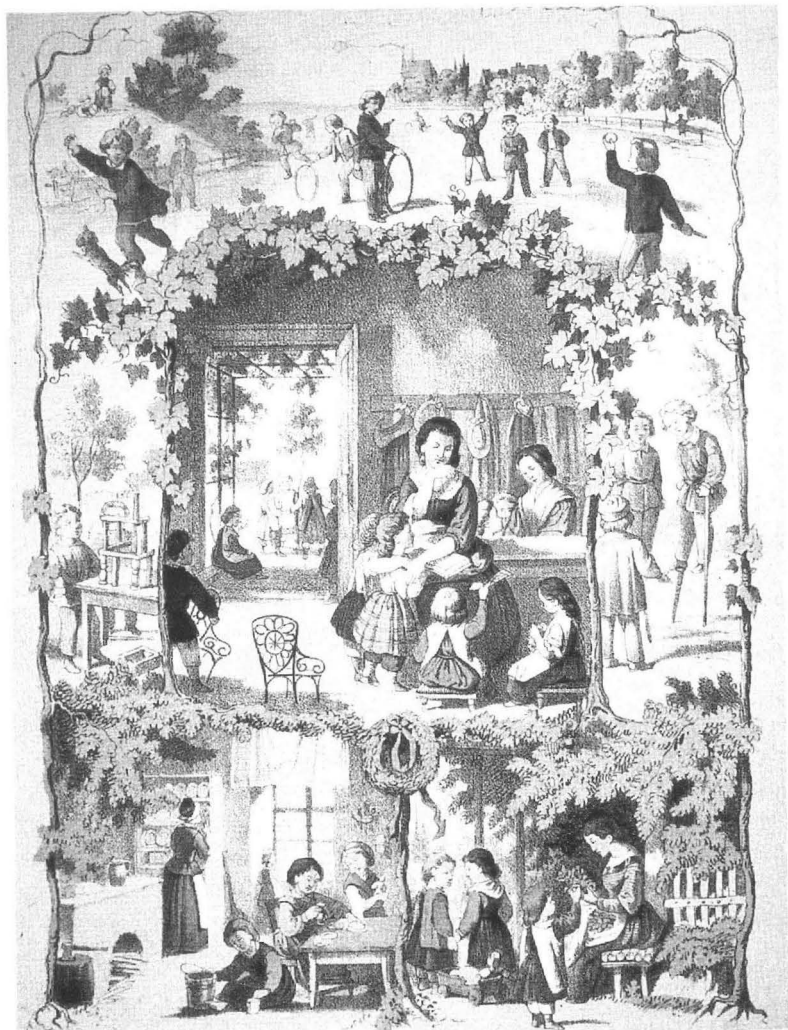


Abb. 56: Das Gemeinsame Spiel. Farblithographie von J. Hoffmann, 1879. Ideale Darstellung des Kindergartens von Thekla Naveau in Sondershausen, in der die Kindergartenszene im Mittelpunkt von Spielszenen umrankt wird. „In der Mitte aber ist der Kindergarten. Die Tante Thekla zeigt den Kindern das große Bilderbuch. Einige Kinder nähen und flechten. Im Hintergrund sitzt Tante Marianne, sie spielt Clavier, die kleinen Mädchen wollen gern dazu singen ... Durch die Thür blickt man hinaus in den Garten. Kinder sitzen im Schatten einer Laube. Andre haben um den Baum einen Kreis geschlossen. Was mögen sie spielen? ... Ein Knabe bringt Stühle herbei. Gewiß hat die Tante es ihm aufgetragen und gern ist er behülflich. Im Kindergarten haben alle Kinder etwas zu thun, und niemals giebt es dort Langeweile, darum gehen auch alle Kinder so gern in den Kindergarten“ (Th. Naveau: Aus des Kindes Heimat, Stuttgart/Leipzig 1879, S. 43f.).



Abb. 57: Kleinkinderschule in Überlingen / Bodensee. Gemälde von C. Meyer, 1888. Schreibübungen und Betrachtung von Bilderbüchern, vorne: des „Struwelpeters“, werden von der Wartfrau überwacht. Ein strickendes junges Mädchen verweist auf die doppelte Funktion dieser Einrichtung, die Kleinkinderschule und Strickschule zugleich ist.

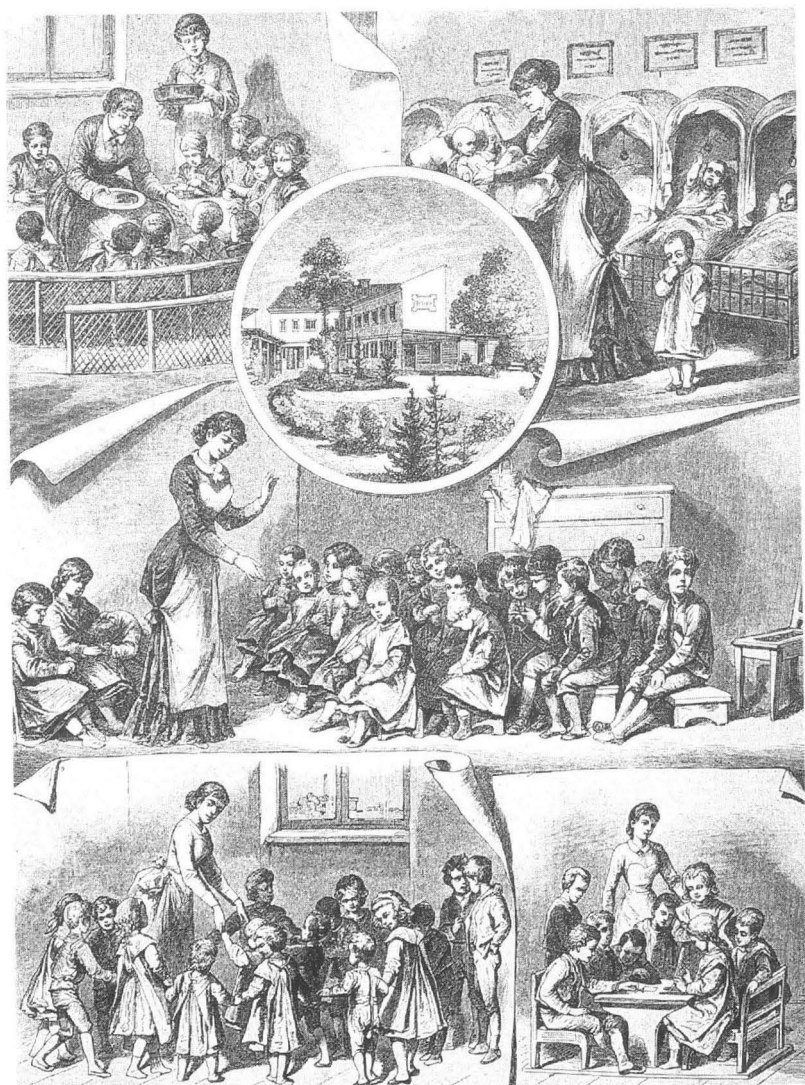


Abb. 58: Die Krippenanstalten in Wien. Zeichnung von Kollarz, 1884. Bilder aus einer Kindertagesstätte, in der Kinder vom Säuglingsalter bis zum Schulalter betreut werden. Kinder am Tisch, beim Reigenspiel und als aufmerksame Zuhörer der Kindergärtnerin verdeutlichen den Kindergartenbereich, während die beiden oberen Bilder den Schlafsaal und die Fütterung der Kleinstkinder in der Pouponniere, einer fest installierten Gehschule, zeigen.

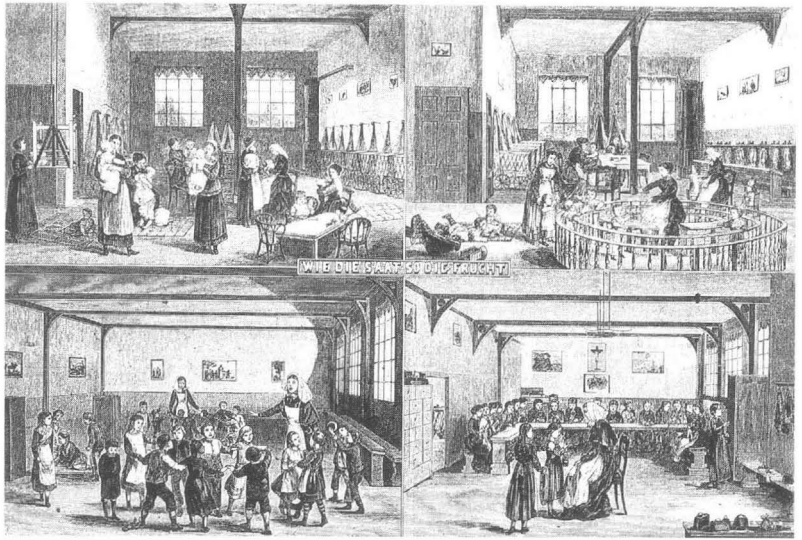


Abb. 59: Die Kinderpflegeanstalt der Mechanischen Weberei zu Linden Hannover. Zeichnung von R. Geißler, 1884. Einzelne Fabrikherren haben in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts für ihre Arbeiter Kinderbetreuungseinrichtungen geschaffen. In den Arbeitspausen konnten die Mütter ihre Kleinstkinder in der Krippe besuchen und die Säuglinge stillen, die größeren Kinder waren in einer Kindergartenabteilung, eine weitere Abteilung diente als Näh- und Arbeitsschule der hauswirtschaftlichen Ausbildung der jungen Mädchen. Mit solchen sozialen Einrichtungen suchten die Fabrikbesitzer auch eine Bindung des Arbeiters an den Betrieb zu erreichen.



Abb. 60: Der Hofknicks. Gemälde von L. Ferrazzi, 1889. Die Kindergärtnerin verabschiedet einen vornehmen Besuch, die Gönnerin oder Stifterin der Einrichtung, mit einem Knicks, den alle Mädchen nachzuahmen versuchen. Auf eine katholische Einrichtung verweist der Altar im Hintergrund.

Abb. 61: Marionettentheater in einem bürgerlichen Kindergarten in Anwesenheit der Mütter. Zeichnung von F. Waibler, 1880. Bänke und Tische sind zu einer Zuschauergalerie zusammengeschoben, um den über 30 Kindern das Spiel von Rotkäppchen zu zeigen.





Abb. 62: Im Kindergarten. Zeichnung von O. Piltz, 1901. Von sonst kahlen Wänden blicken die Bilder der deutschen Kaiser auf die Kindergruppe, denen die Diakonisse mit erhobenem Zeigefinger eine Geschichte erzählt. Mehr als 25 Kinder drängen sich in dem kleinen Raum, der nur Bänke und eine Garderobe enthält.

Abb. 63: Im Kindergarten. Zeichnung von O. Piltz, 1905. Im Hof des Kindergartens sind die Jungen, mit Anstaltskitteln bekleidet, zum Mittagsgebet vor dem Essen versammelt; bei ihnen auch ein behindertes Kind.

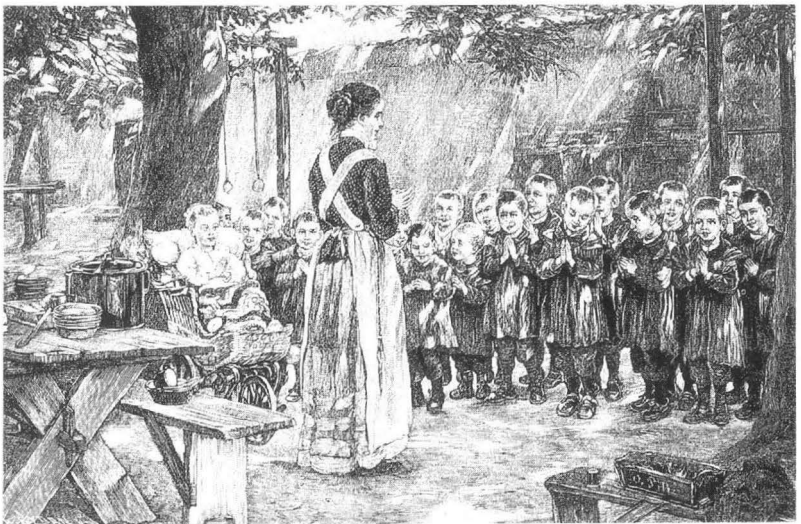




Abb. 64: Kleinkinderschule. Gemälde von M. Liebermann, 1879/80. Eine einfache Warteeinrichtung, in der die Kinder von einer älteren Frau ohne jegliches Beschäftigungsangebot lediglich beaufsichtigt wurden.

Abb. 65: Im Kinderasyl. Holzstich nach einem Gemälde von L. von Flesch-Brunningen, Ende des 19. Jahrhunderts. Die kleinen Kinder werden von der Schwester gefüttert, während sie auf ihren Toilettenstühlchen sitzen.



Kleinkinderschulen und Kindergärten im wilhelminischen Kaiserreich

Im wilhelminischen Kaiserreich verlagerte sich die Diskussion um die Notwendigkeit der öffentlichen Kleinkindererziehung mehr und mehr von einer allgemeinen und öffentlichen Auseinandersetzung in eine fachspezifische Erörterung methodischer und inhaltlicher Fragen in den Fachzeitschriften des Verbandes der christlichen Kleinkinderschulen und des deutschen Fröbel-Vereins.

Die scharfe Gegenüberstellung der christlichen Kleinkinderschulen und der Fröbelschen Kindergärten milderte sich in dem Maße, wie Vertreter der Fröbelpädagogik sog. „Volkskindergärten“ einrichteten und damit versuchten, die Methode der Fröbelschen Beschäftigungen auch für Kinder der Unterschichten fruchtbar zu machen. Im Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin wurde die Methode Fröbels weiterentwickelt und durch neue Beschäftigungsarten ergänzt. Die Ausrichtung der Kindergartenarbeit auf familienfürsorgerische und sozialpädagogische Zielsetzungen erbrachte eine gewisse Annäherung an die christlichen Kleinkinderschulen, die gegen Ende des Jahrhunderts einzelne Elemente der Fröbelpädagogik übernahmen.

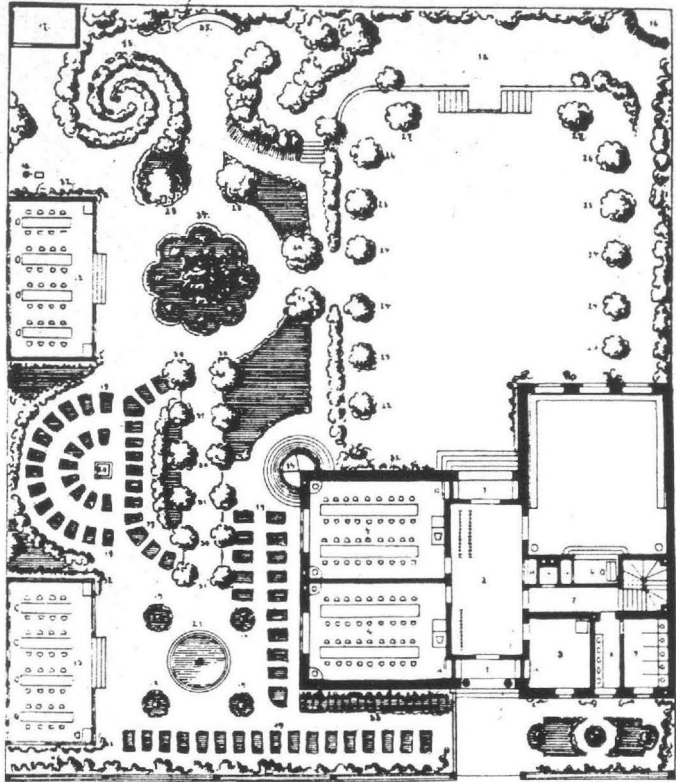
Das Bemühen des Fröbelverbandes, den Kindergarten zu einer obligatorischen Einrichtung für alle Kinder zu machen, wie es in mehreren Denkschriften gefordert wurde, konnte in dieser Zeit aber nicht realisiert werden. Zum einen wollte der Staat eine dann notwendige finanzielle Selbstverpflichtung nicht eingehen, zum anderen sträubten sich die Träger der konfessionellen Einrichtungen, die gegen Ende des Jahrhunderts weit über 60% aller Einrichtungen unterhielten, gegen eine staatliche Bevormundung ihrer Arbeit und hielten am Charakter der Nothilfe der öffentlichen Kleinkindererziehung fest. Nach ihrer Ansicht bot nur fehlende mütterliche Betreuung in der Familie die Legitimation für eine öffentliche „Ersatzerziehung“. Demgegenüber betonten die Vertreter des Fröbelverbandes die Notwendigkeit einer für alle Kinder wichtigen familienergänzenden Erziehung, was trotz aller Annäherung die Distanz zu den konfessionellen Einrichtungen aufrecht hielt.

Architekturpläne von Kleinkinderschulen und Kindergärten

Die Raumausstattung von Kinderbetreuungseinrichtungen wurde bislang in den meisten Broschüren und Lehrbüchern zur Kleinkinderschul- oder Kindergartenpädagogik nur kurz gestreift (S. 23 ff.). Ein „hinlänglich großes Zimmer“ war in der Regel die einzige Angabe zur notwendigen Einrichtung, gefolgt von einigen Bemerkungen über die Höhe und Zahl der benötigten Bänke.

Um so aufmerksamer müssen Architekturpläne und Grundrisse gelesen werden, die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts den Lehrbüchern beigelegt wurden. Die dort gegebenen Beispiele wirkten richtunggebend für künftige Einrichtungen; an ihnen wurden bestehende Einrichtungen gemessen, ob sie den Anforderungen genügten. Neben den pädagogischen Erörterungen über die Beschäftigungsweise sind diese Grundrisse gleichsam die Probe aufs Exempel, welcher Platz den Kindern zugemessen wurde, wie die Kinder im Raum angeordnet wurden, welchen Aufwand an Baukosten man für unumgänglich hielt usw. Kleinkinderschulen und Kindergärten waren und sind immer auch gebaute Lebensräume, an denen sich das Bewußtsein der Erwachsenen von der „Struktur“ der Kindheit enthüllt. Einmal gebaut, sind sie steingewordene Zeugnisse, unter welche Anforderungen und Ziele Kinder gestellt werden, welche Funktionen man der Zeitphase von Kindheit zumißt.

Kindergartenplan



Plan v. Elisabeth Krieger

Skizze

Plan v. K. v. d. G. v. d. G. v. d. G.

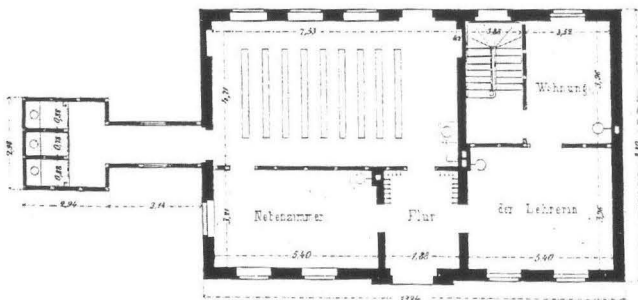
+ Erklärung. +

- | | | | |
|------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|----------------|
| 1. Diebstahl. | 11. Spielplatz. | 24. Blumenbeete. | 26. Gartensch. |
| 2. Dreibel und Wochstube. | 12. Tisch zum Nagelbinden und | 25. Gartenstrecke. | 27. Küche. |
| 3. Darschere, Sommer. | 13. Kleintischchen. | 26. Tischbecken im Zimmer zum | 28. Spielraum. |
| 4. Spielplatz. | 14. Tischchen. | 27. Blumen - im Winter zum | 29. Spielraum. |
| 5. Spielplatz. | 15. Tischchen. | 28. Tisch - im Winter zum | 30. Spielraum. |
| 6. Tisch für das Instrument. | 16. Tischchen. | 29. Tisch - im Winter zum | 31. Spielraum. |
| 7. Tisch. | 17. Tischchen. | 30. Tisch - im Winter zum | 32. Spielraum. |
| 8. Tischchen. | 18. Tischchen. | 31. Tisch - im Winter zum | 33. Spielraum. |
| 9. Tischchen. | 19. Tischchen. | 32. Tisch - im Winter zum | 34. Spielraum. |
| 10. Schrank. | 20. Tischchen. | 33. Tisch - im Winter zum | 35. Spielraum. |
| | 21. Tischchen. | 34. Tisch - im Winter zum | 36. Spielraum. |
| | 22. Tischchen. | 35. Tisch - im Winter zum | 37. Spielraum. |
| | 23. Tischchen. | 36. Tisch - im Winter zum | |

Abb. 66: Entwurf eines Kindergartenplanes für 72 Kinder; um 1875, Abbildung aus J. D. Georgens: Buch für Mutter und Kind, Leipzig o. J. Zwei Beschäftigungssäle von je etwa 35 qm, in denen an zwei langen Tischen die Kinder mit den Fröbelschen Spielgaben beschäftigt werden, sind durch einen Garderobenflur vom Spielfeld von 72 qm getrennt. Dieser Saal war vorgesehen für Bewegungs- und Reigenspiele unter Aufsicht der Kindergärtnerin. Eine großzügige Gartenanlage mit Spielhof, Sommerterrassen und Kinderbeeten umgibt den Kindergarten.



Abb. 67: Kleinkinderschulgebäude im Bamberg. Errichtet um 1875.



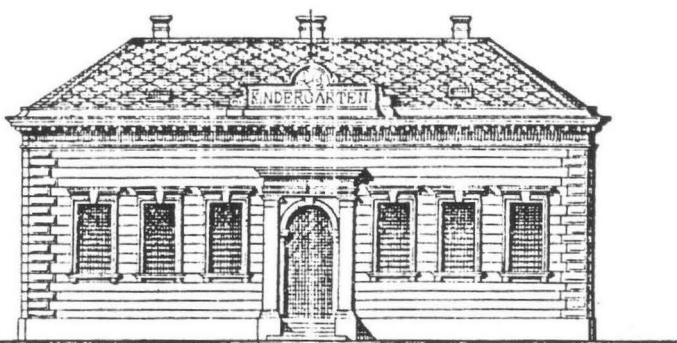
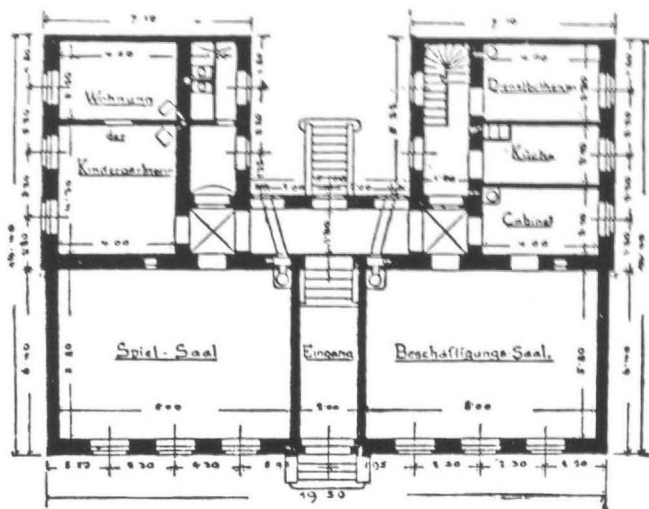


Abb. 69: Plan eines Volkskindergartens. Abbildung aus A. Fellner: Der Volkskindergarten und die Krippe, Wien / Leipzig 1884. Zwei etwa 50 qm große Räume dienen als Spiel- und Beschäftigungs-saal für 40 bis 50 Kinder. Die hinteren Räumlichkeiten sind als Wohnung der Kindergärtnerin, Dienstboten-zimmer, Küche und Schlafräum für ermüdete Kinder ausgewiesen.

Abb. 68 (links): Ansicht und Grundriß einer Kleinkinderschule. Abbildung aus: Entwürfe zum Bau von Kleinkinderschulen, Bonn 1876. Das „Schulzimmer“ hat eine Abmessung von rund 35 qm, nach Ansicht des Architekten genügend Raum für 9 Bänke, auf denen 72 Kinder Platz nehmen konnten. Dazu kommt ein Nebenzimmer von 17 qm. Die beiden anderen Räume sind als Wohnung der Leiterin ausgewiesen.

Bilder aus der Arbeit des Pestalozzi-Fröbel-Hauses in Berlin und aus den Volkskindergärten

Obschon Fröbel mit seiner Kindergartenidee eine nicht auf spezifische Standesbedürfnisse zugeschnittene Erziehung aller Menschen entworfen hatte, waren doch die Kindergärten bis dahin weitgehend Einrichtungen für Bürgerkinder, da sie nur einen Teil des Tages geöffnet waren und somit den Betreuungsbedürfnissen der unteren Schichten nicht entsprachen (S. 34 ff.). Die Kinder der Armen waren in Warte- oder Winkelschulen (S. 43 ff.), in regulären Schulen, in Bewahranstalten (S. 20 ff.) oder in Kleinkinderschulen (S. 29 ff.) untergebracht.

Diese ungewollte Begrenzung der Wirksamkeit auf bürgerliche Schichten suchten Anhänger und Schülerinnen Fröbels ab den 60er Jahren durch die Gründung von 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 „Fröbel-Orthodoxie“ bezeichnete Auffassung ab.

Nach dem Zusammenschluß vieler lokaler Fröbelvereine zum Deutschen Fröbel-Verein im Jahre 1874 gelang es Schrader-Breyman 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. Mit der namentlichen Beziehung auf Pestalozzi und Fröbel suchte Schrader-Breyman die Idee der erzieherischen Kraft der „Wohnstube“, die Pestalozzi um 1800 in seinen Schriften entwickelt hatte, in den Kindergarten hineinzutragen und in Verbindung zu bringen mit der Fröbelschen Idee der freitätigen Entwicklung des Kindes im Spiel. In der Umsetzung und Verbindung dieser beiden Ideen gelang ihr die Umgestaltung des Kindergartens zu einem Lebensraum des Kindes, der gleich weit entfernt war von der starren Zwecksetzung der Kleinkinderschulen wie von der nur pädagogischen Einflußnahme in den bis dahin entstandenen Kindergärten. Im Pestalozzi-Fröbel-Haus wur-

den die üblichen Großgruppen von 50 Kindern und mehr je Abteilung aufgelöst und Kleingruppen gebildet, die in eigenen kleineren Räumen, die mehr und mehr einen wohnlichen, familienähnlichen Charakter erhielten, untergebracht waren. Die Pflege dieser Räume wurden den Kindern, ihrem Alter entsprechend, zugeteilt, sie waren für die Pflanzen, die Kleintiere, für die Ordnung des Raumes mit seinem reichhaltigen Zimmerschmuck zuständig. Die Achtung auf Reinlichkeit erstreckte sich auch auf das Kind selbst: Schuheputzen, Wäsche waschen sowie die Notwendigkeiten der körperlichen Hygiene waren in den Tagesablauf integriert. Die Pflege des Verantwortungssinnes des Kindes für sich und seine Umwelt wurde zu einem wichtigen Prinzip der Kindergartenarbeit.

Der Einbezug hauswirtschaftlich-pflegerischer Beschäftigungen in Verbindung mit gärtnerischer Arbeit und der Pflege von Tieren führte zur Konkretisierung der Methode des Monatsgegenstandes. Mit dieser konzeptionellen Neuerung suchte Schrader-Breyman den Kindern eine Sachbegegnung zu ermöglichen, die sie zu einem Verstehen und Wertschätzen der hauswirtschaftlichen Tätigkeit als der grundlegenden menschlichen Versorgungsweise befähigen sollte. Jungen und Mädchen waren daran gleichermaßen beteiligt. 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. einen Kuhstall bauen den Kindern nahegebracht. Neben das Spiel mit den Fröbelschen Spielgaben trat damit eine lebenspraktische Arbeitsweise, die ihre Wirksamkeit bis heute, nach über 100 Jahren, in der Kindergartenarbeit nicht verloren hat.



Freispiel der Kinder.

Es lasse sich Niemand zu Flug dünken und verachte solch Kinderpiel
 Christus, der Menschlein erziehen wollte, mußte erst Mensch werden.
 Sollen wir Kinder erziehen, so müssen wir Kinder mit ihnen werden.
 Martin Luther.

Abb. 70



Bauen der Kinder.

Die Hand ist durch ihren kunstvollen Bau zu vielseitiger Tätigkeit
 angelegt. Dieser Charakter ist es, der sie in enge Beziehung zur
 Bewusstseinsentwicklung fest. Hand und Vernunft im Verein erwerben
 dem Menschen die Herrschaft.
 Reidé.

Abb. 71

Abb. 70, 71 und zu den folgenden acht Abbildungen: Bilder aus dem Kindergarten des Pestalozzi-Fröbel-Hauses in Berlin aus den Jahren 1882/83. Diese ersten fotografischen Dokumente aus der Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung strahlen einen eigentümlichen Reiz aus. Vor einem gemalten Hintergrund sind jeweils wenige Kinder mit einer Erzieherin arrangiert, deren durch die langen Belichtungszeiten bedingte erstarrte Haltung im Kontrast steht zu der gewollten Unordnung der auf dem Boden verstreuten Spielzeuge oder Arbeitsmaterialien. Im Foto-Atelier als gestellte Szenen aufgenommen, sind diese Bilder Zeichen einer Selbstdarstellung einer pädagogischen Arbeitsweise, die sich in Zukunft mehr und mehr des fotografischen Mediums zur Verdeutlichung ihrer Zielsetzung bedient. Die zehn Bilder bezeichnen zehn Arbeitsbereiche, die in der Ausbildung der Erzieherinnen im Pestalozzi-Fröbel-Haus einen besonderen Stellenwert besaßen: die herkömmlichen Kinderbeschäftigungen Freispiel (Abb. 70), Bauen (Abb. 71), Musik (Abb. 73), Erzählen (Abb. 74) und Gartenarbeit (Abb. 75). Dazu kommen hauswirtschaftliche Tätigkeiten der Kinder, die Kinderarbeit (Abb. 72) und die Arbeit in der Plätt- und Nähstube (Abb. 77), die ihre Ergänzung in den pflegerischen Aufgaben der Erzieherin finden, in der Kindermahlzeit (Abb. 76), in der Krankenpflege (Abb. 78) und im Kinderbad (Abb. 79).



Kinderarbeit.

Nicht Kunst, nicht Buch, das Leben selbst ist das Fundament der Erziehung und des Unterrichts.

Pestalozzi.

Abb. 72



Musik.

Es steckt der Same vieler guter Tugenden in solchen Gemütern, die der Musik ergeben sind.

Dr. Martin Luther.

Abb. 73



Erzählerin mit Kindern.

Durch Einatmen von Poesie wachsen dem Kinde Engelsflügel.
Jean Paul.

Abb. 74



Gartenarbeit.

Das Kind treibt in ein liebevolles tätiges Verhältnis zur Natur, zu den Menschen und zu Gott zu setzen —
in wahre Kindergarten-Erziehung.

Friedrich Frobel.

Abb. 75



Kindermahzeit.

Jeder Bissen Brot, mit Liebe gewirkt, wirkt im Kinde
die Bildung zur Liebe.

Pestalozzi.

Abb. 76



Plätt- und Nähstube.

Das Kind teilt so gern die Arbeit der Erwachsenen, vergönnt ihm
die Bildung seiner Kraft an Eurer Lutz zu knüpfen.

Friedrich Froebel.

Abb. 77



Krankenpflege.

Nichts wirkt veredelnder auf den Charakter, als tätige Teilnahme
bei Kindesleid.

Abb. 78



Kinderbad.

O, selbige Göttin Gesundheit! Mit dir blüht jeder Grazien Zeug,
und ohne dich gibts keinen Glücklichen.

Herder.

Abb. 79

Abb. 80: Das Morgen-
gebet im Kindergarten
des Pestalozzi-Fröbel-
Hauses in Berlin. Skizze
von F. Grote Meyer,
1893.

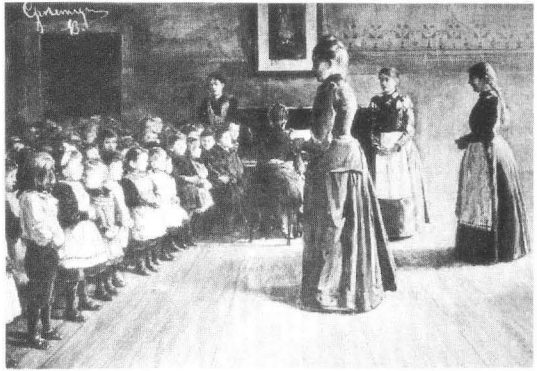


Abb. 81: Freizeichnen
im Kindergarten des Pe-
stalozzi-Fröbel-Hauses.
Skizze von F. Grote-
meyer, 1893.

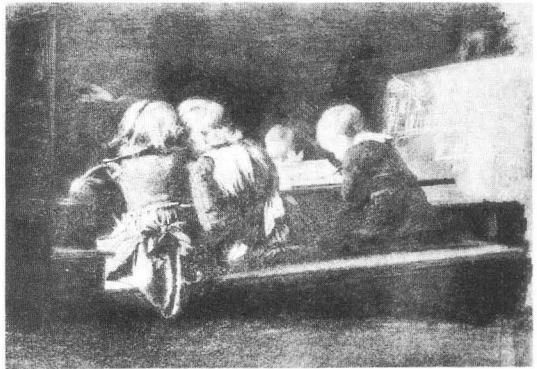


Abb. 82: Kinderspiel
„Ziehe durch die gold-
ne Brücke“ im Garten
des Pestalozzi-Fröbels-
Hauses. Skizze von F.
Grote Meyer, 1893.





Abb. 83: Hauswirtschaftliche Tätigkeit „Butter und Käse machen“ im Kindergarten des Pestalozzi-Fröbel-Hauses in Berlin. Skizze von F. Grottemeyer, 1893.



Abb. 84: Puppenwäsche im Pestalozzi-Fröbel-Haus als Anleitung zu hauswirtschaftlicher Betätigung. Skizze von F. Grottemeyer, 1893.

Abb. 85: Mütter holen ihre Kinder aus dem Pestalozzi-Fröbel-Haus ab. Skizze von F. Grottemeyer, 1893.



Abb. 86: Kindergarten im Pestalozzi-Fröbel-Haus. Skizze von F. Grottemeyer, 1893. Weihnachtsfeier in Anwesenheit der Kaiserin Viktoria und der Prinzessin Margarethe von Preußen.

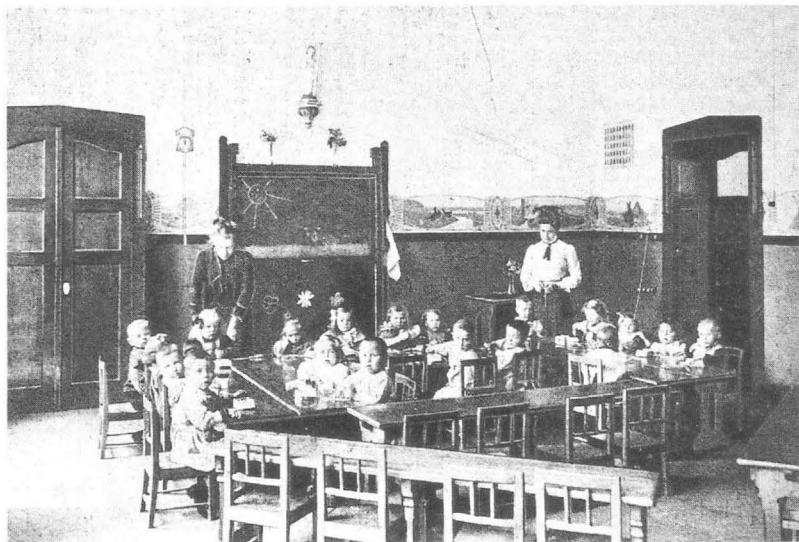


Abb. 87: Beschäftigungszimmer im Volksgarten Aachen, um 1910. Tische und einzelne Kinderstühle sind das Mobiliar dieses Raumes, der an den Wänden durch einen umlaufenden Bilderfries geschmückt ist.

Abb. 88: Spielsaal im Volksgarten Aachen, um 1910. Ein großer, nur an den Wänden mit Bänken ausgestatteter Raum, ebenfalls mit einem Bilderfries geschmückt, dient für die Bewegungsspiele. Beide Räume kennzeichnen die noch getrennt gesehenen Funktionen von „Arbeit“ mit den Beschäftigungen und „Spiel“ mit den Bewegungsübungen.

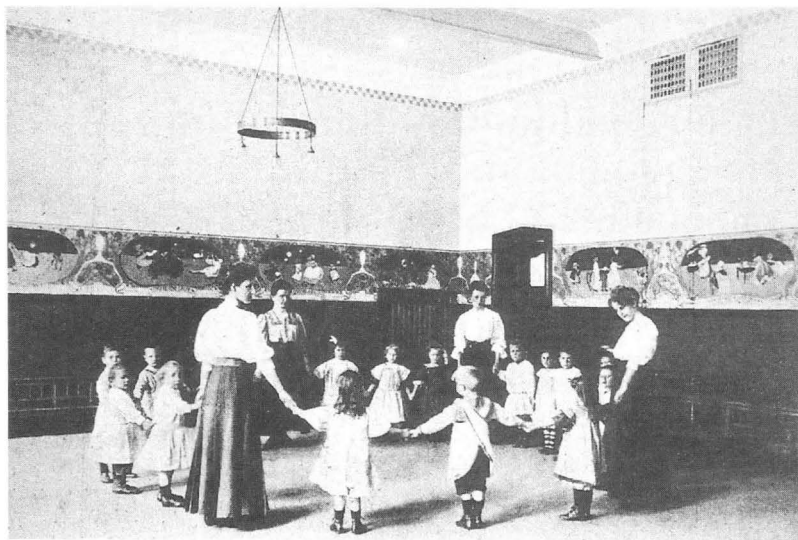




Abb. 89: Blumenpflege im Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin, 1904.

Abb. 90: Tierpflege, Säuberung von Vogelbauer und Aquarium im Pestalozzi-Fröbel-Haus, 1904.

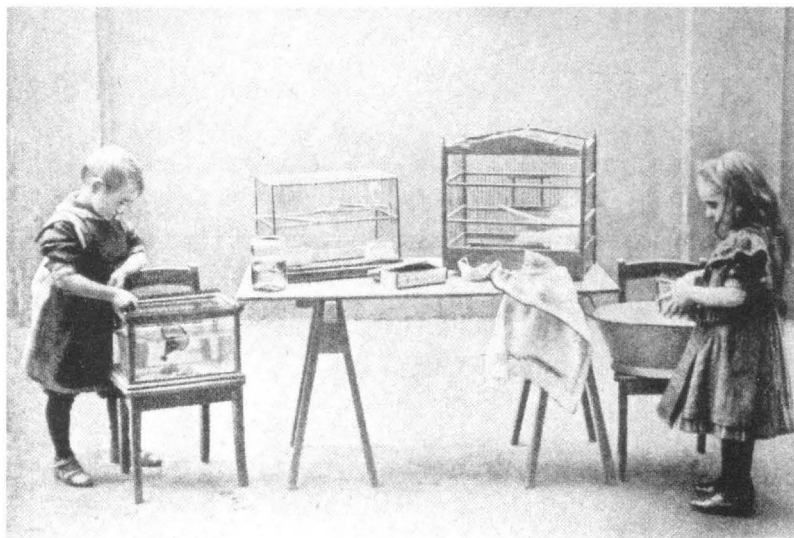




Abb. 91: Naturkundliche Anschauungen am Aquarium im Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin, um 1900.

Abb. 92: Die Tiergehege im Garten des Pestalozzi-Fröbel-Hauses, 1904.

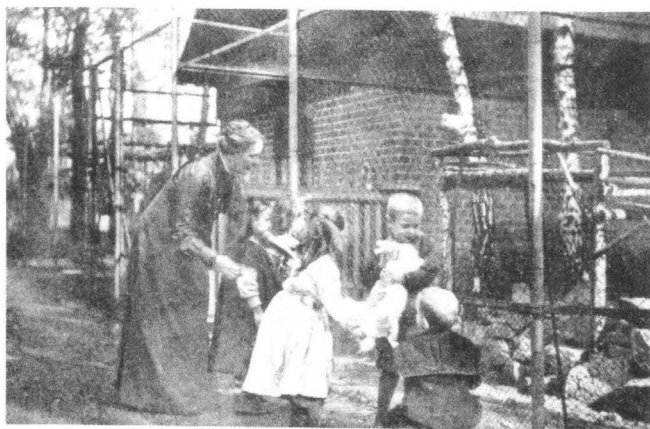




Abb. 93: Gartenarbeit der Kinder im Pestalozzi-Fröbel-Haus, 1904.

Abb. 94: Puppenwäsche im Hof des Pestalozzi-Fröbel-Hauses, 1904.

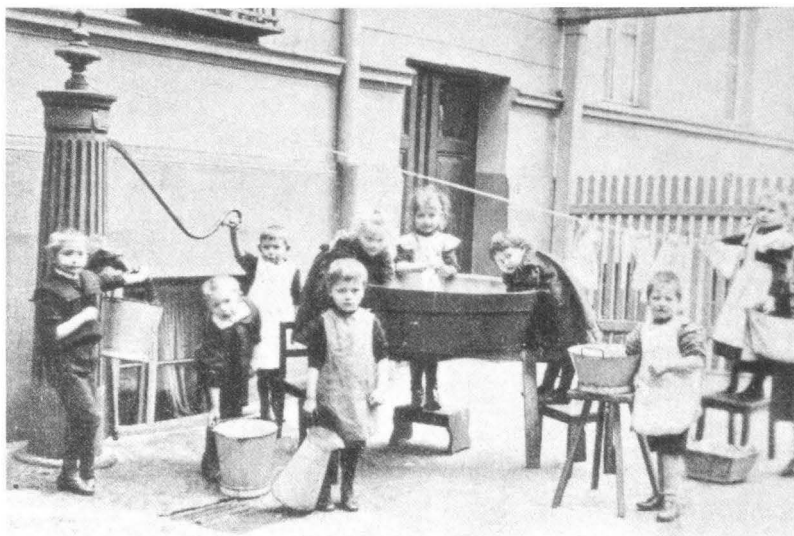




Abb. 95: Butter- und Käsemachen durch die Kinder, Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin, 1904.

Abb. 96: Mitarbeit in der Küche des Pestalozzi-Fröbel-Hauses, 1904.





Abb. 97: Geschirrabwaschen als Teil häuslicher Beschäftigungen. Volkskindergarten Frankfurt/M.; um 1910.

Abb. 98: Schuheputzen im Pestalozzi-Fröbel-Haus, 1904.

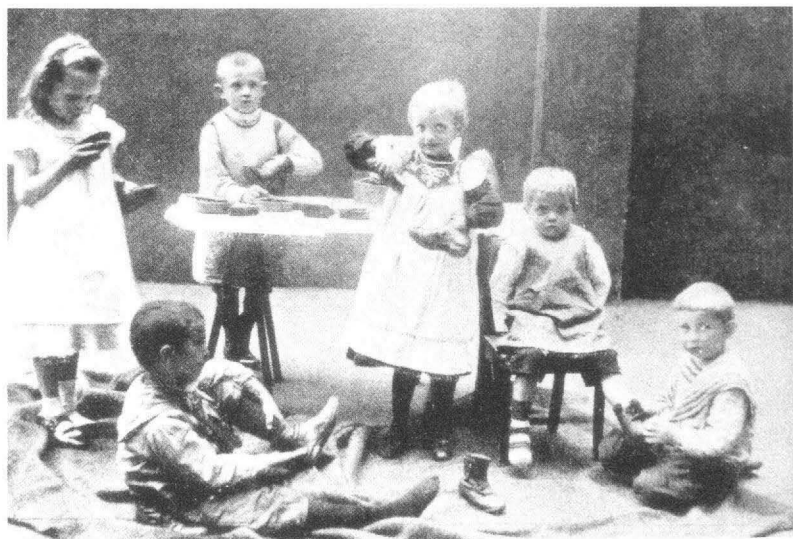




Abb. 99: Mund- und Zahnpflege nach den Mahlzeiten. Tagesheim für Kleinkinder der Stadt Barmen; um 1910. Die Sorge um die körperliche Hygiene gehörte zu den wesentlichen Aufgaben der Kindergärten und Kleinkinderschulen.

Abb. 100: Kindertagesstätte; o. O., 1917. Die Mittagsruhe unter Aufsicht war ein festes Ritual in den Kindertagesstätten. Alle Kinder schlafen zur gleichen Zeit.

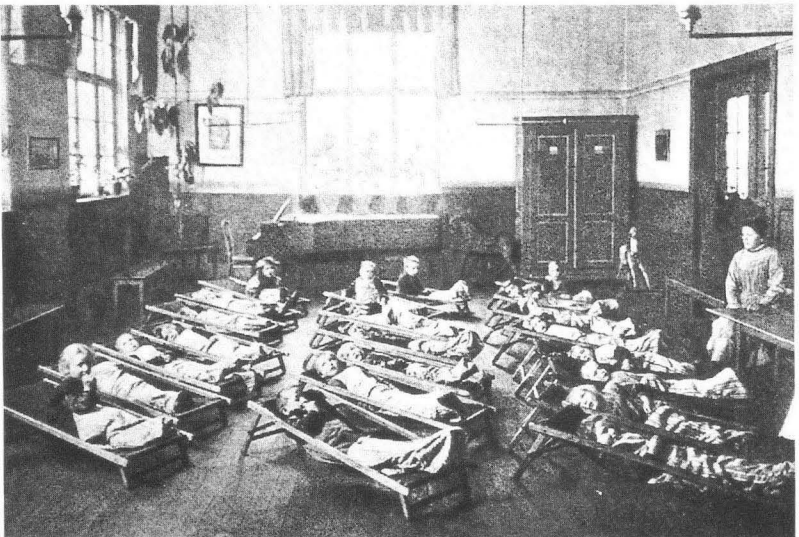




Abb. 101: Kreisspiel im Freien des Pestalozzi-Fröbel-Hauses in Berlin, 1904.

Abb. 102: Spiel und Gesang im Freien eines Berliner Volkskindergartens; um 1910.



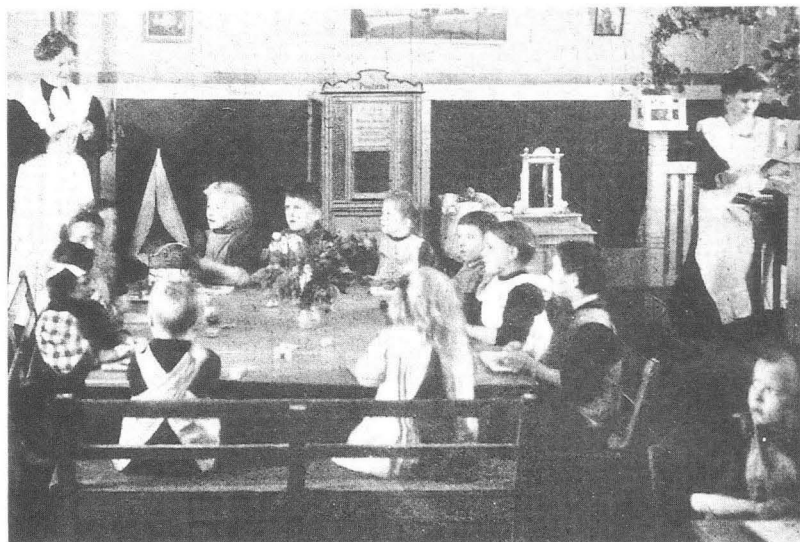


Abb. 103: Gruppenzimmer im Volkskindergarten Frankfurt/M.; um 1910. Zwölf Kinder sitzen um einen großen Tisch und achten auf die Beschäftigungsanleitung durch die Kindergärtnerin. Der Bereich der Leiterin ist durch ein erhöhtes Podest mit einem Blumengeländer deutlich vom Spielbereich der Kinder abgegrenzt. Im Hintergrund ein Puppenwagen, ein Kinderpostamt und ein Spiegeltischchen.

Ausbildung von Kindergärtnerinnen

Die Ausbildung für die Arbeit in den Kleinkinderschulen erfolgte zunächst durch minimale praktische Einweisungsübungen. Häufig standen die Wartefrauen unter der Aufsicht und Anleitung eines Damenkomitees des Trägervereins, das in regelmäßigem Turnus die Anstalt besuchte und dort „nach dem Rechten sah“. Lehraufgaben wurden in den ersten Jahrzehnten stundenweise durch Lehrer übernommen, die dadurch schulische Umgangsformen in die Kleinkinderschule hineintrugen. Frühe Vorschläge, die für eine Leitung der Kleinkinderschulen und Bewahranstalten durch ausgebildete Lehrer oder für eine männliche und weibliche Leitung plädierten, wie es von Johann Georg Wirth 1838 (S. 22 ff.) und C. C. G. Zerrenner 1839 vorgeschlagen wurde, konnten sich nicht durchsetzen. Auch Fröbel hatte ja zunächst an eine Ausbildung von Männern gedacht, die als sog. „Spieleführer“ sein System der Spielgaben verbreiten und die Eltern in den Sinn des kindlichen Spiels einweisen sollten (S. 34 ff.).

Mit der Ausbildung von Diakonissen als Kleinkinderschullehrerinnen seit 1836 durch Theodor Fliedner (S. 29 ff.) wurde dieser neue Beruf zu einer ausschließlichen Frauensache. Die intuitive Kraft, die den Frauen zugesprochen wurde, die als naturgegeben gesehene Verbindung von Weiblichkeit und Mütterlichkeit galt als Grundbedingung dieses Berufes. Die unter der Verantwortung freier Träger eingerichteten Ausbildungskurse mit ihren unterschiedlichen Vorstellungen über Dauer, Inhalt und Methode der Ausbildung verhinderten lange Zeit eine Vereinheitlichung der Ausbildung. Erst ab 1908 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 einer staatlichen Abschlußprüfung vorsah. Die kirchlichen Träger schlossen sich nur sehr zögernd dieser Regelung an, da sie befürchteten, daß durch die Eingangsvoraussetzungen, Mittelschulabschluß oder Lycealreife zahlreiche ihrer Mitglieder in den Kongregationen von dieser staatlich anerkannten Ausbildung ausgeschlossen würden und sie zudem die Möglichkeit einer staatlichen Einmischung in ihre selbstgesetzten Ziele kritisch beurteilten. 1917 bestanden in Deutschland rund 100 Ausbildungsstätten, von denen lediglich ca. 40 die formalen Bedingungen als Voraussetzungen für eine staatliche Anerkennung erfüllten.



Abb. 104: Ausbildungsstunde im Tonmodellieren im Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin, 1913. Gelernt wird der Umgang mit Ton und – unbewußt dazu – eine entsprechende Haltung, die sich später im Umgang mit den Kindern wiederfindet.

Abb. 105: Mütterabend vor Weihnachten im Pestalozzi-Fröbel-Haus; um 1910. Unter Anleitung der Kindergärtnerinnen basteln die Mütter Puppen als Weihnachtsgeschenke.





Abb. 106: Lehrprobe in der Kindergärtnerinnenausbildung im Pestalozzi-Fröbel-Haus; um 1910. Die Kinder sitzen eng auf Bänken, die Hände auf dem Tisch in schulischer Haltung.

Abb. 107: Kindergarten in Berlin, 1913. Im Seminarunterricht wird den Schülerinnen das Spiel mit dem Baukasten erklärt.





Abb. 108: Anmeldung zur Kindergärtnerinnen-
ausbildung im Pestalozzi-
Fröbel-Haus in Ber-
lin; um 1900.

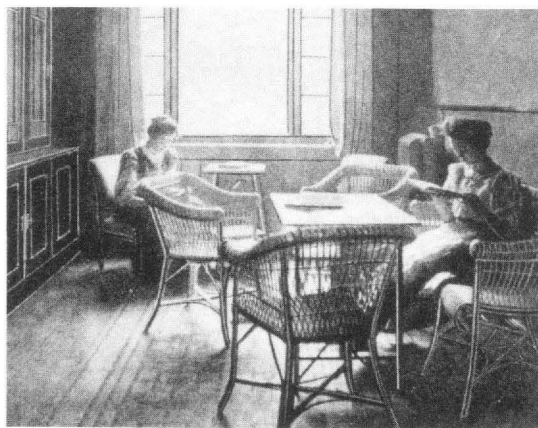


Abb. 109: Das Lesezim-
mer der Seminaristinen
im Pestalozzi-Frö-
bel-Haus, 1911.

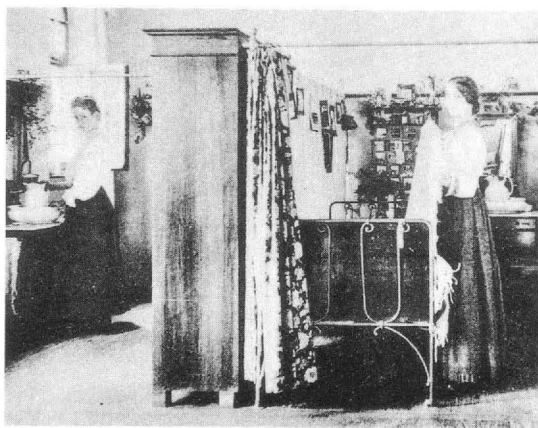


Abb. 110: Der Schlaf-
saal für auswärtige
Schülerinnen im Pesta-
lozzi-Fröbel-Haus; um
1910.

Abb. 111: Das Wohnzimmer der Seminari-
stinnen im Pestalozzi-
Fröbel-Haus, 1911.
Eine gutbürgerlich ein-
gerichtete Wohnstube.



Neue Raumgestaltungen: Die Gruppenstube als Wohnraum

Lange Bänke für acht bis zehn Kinder und ebenso lange Tische waren im 19. Jahrhundert das vorherrschende Mobiliar in Kleinkinderschulen und Kindergärten. Mit der Begründung der besseren Übersichtlichkeit wurden die Kinder gegenüber dem oft durch ein Podest hervorgehobenen Katheder der Erzieherin gewissermaßen „aufgereiht“; das Schema des Frontalunterrichtes aus der Schule war auch in diesen Einrichtungen maßgebend. Mit dieser Raumstruktur wurde die Autorität der Erzieherin unterstrichen (S. 24, 44, 61, 66). Erst die Verringerung der Kinderzahl auf ungefähr 20 Kinder pro Gruppe im Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin erbrachte dort (S. 68ff.) die Möglichkeit einer anderen Raumgestaltung, in der die strenge Dominanz der Erzieherin zurückgenommen werden konnte.

Kleine Tische und Einzelstühle, die von den Kindern selbst umgestellt werden konnten und damit erst eine variable Gestaltung des Gruppenraumes für die unterschiedlichsten Arbeitsformen und Beschäftigungsarten ermöglichten, wurden im Pestalozzi-Fröbel-Haus etwa ab 1890 eingesetzt. Der sonst eher kahle und nüchterne Kindersaal wurde nach dem Konzept von Schrader-Breymann umgewandelt in einen kleinen Raum, der dem intimen Charakter einer Wohnstube nahekommen sollte. Blumen und Bilder, kleine Schränke, einzelne Tische, an denen kleine Gruppen in wechselnder Zusammensetzung Platz nehmen konnten, sollten dazu beitragen, den Kindergartenraum familienähnlich zu gestalten.

Diese neue Form der Raumgestaltung wurde zwar beispielgebend, konnte sich aber gleichwohl in den folgenden Jahrzehnten nur erst langsam durchsetzen, da die finanziellen Beschränkungen, denen die meisten Träger unterlagen, eine Verringerung der Gruppengrößen kaum zuließen.

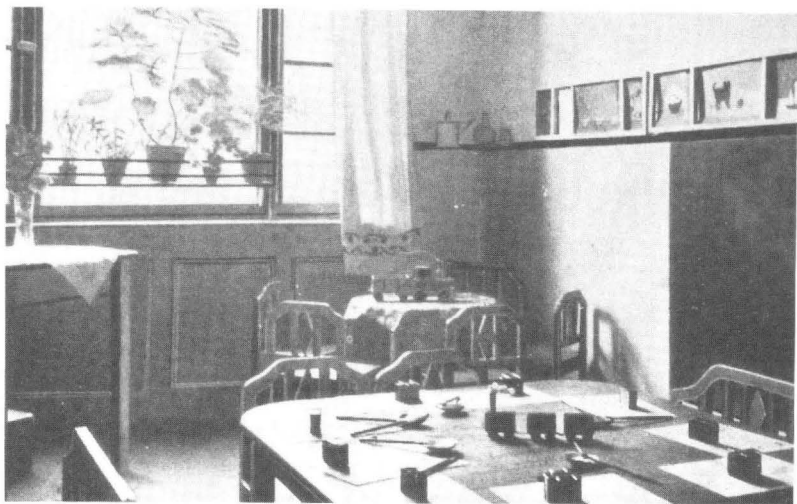


Abb. 112: Gruppenstube im Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin; um 1913. Der Raum wird durch einzelne Tischgruppen aufgeteilt, eine Wandtafel ist in der Höhe der Kinder angebracht, der Wandfries besteht aus Wechselrahmen. Mit der Auflockerung des Raumes beabsichtigten die Pädagogen im Pestalozzi-Fröbel-Haus, eine familienähnliche Atmosphäre zu schaffen.

Abb. 113: Gruppenstube im Pestalozzi-Fröbel-Haus; um 1910. Mit kleinen Kindergruppen versuchte man im Pestalozzi-Fröbel-Haus das Konzept einer familiennahen Erziehung umzusetzen; entsprechend wurde auch der Kindergartenraum zu einem Wohnraum umgestaltet.



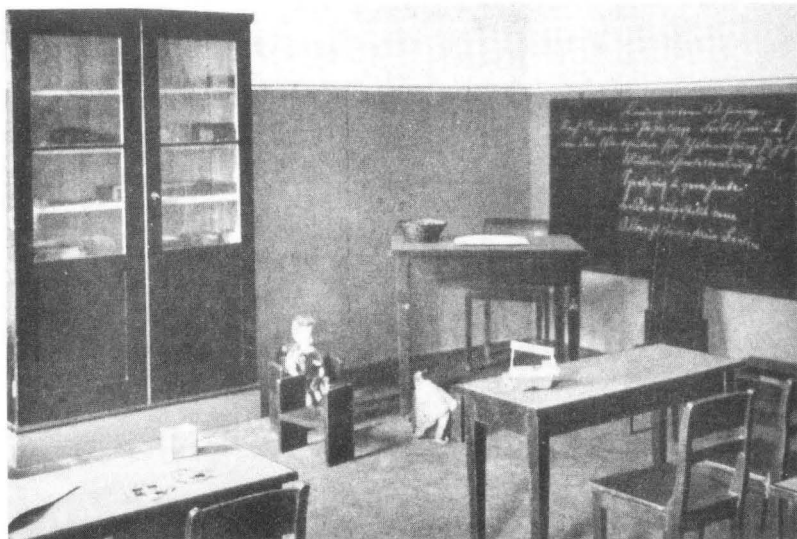


Abb. 114: Als „Kindergarten-Wohnung“ wurde 1917 auch diese nüchterne Einrichtung bezeichnet, in der eine schulmäßige Anordnung der Kinder an kleinen Tischen mit Blick auf das Katheder der Kindergärtnerin in der Ecke anzufinden ist.

Abb. 115: Eine Kindergartengruppe im Gänsemarsch; o. O., 1917.



Lebenswelt und Betreuungssituation von Straßenkindern und Bürgerkindern um 1900

In den seit der Industrialisierung rasch wachsenden Großstädten Deutschlands war das Elend der proletarischen Arbeiterschichten besonders groß, da die städtische Wohnstruktur mit ihren Mietskasernen die herkömmlichen Nebenquellen der Lebensfristung nicht mehr zuließ. Auf dem Lande und in kleineren Städten bot die Bearbeitung eines Gartengrundstückes oder die Haltung von Nutztieren die Möglichkeit, den Speisezettel, bei dem ohnehin „Schmalhans“ Küchenmeister war, durch die Eigenprodukte aufzubessern. In den Städten waren die Arbeiter auf den Markt angewiesen und gezwungen, ihren Konsum vollständig mit Geld zu bestreiten. Deshalb war für diesen Bevölkerungskreis die Lohnarbeit von Mann und Frau die Regel.

Die Betreuung von Kleinkindern in der Familie konnte zu finanziellen Einbußen des Familieneinkommens führen, wenn nicht Verwandte bei der Kinderbetreuung mithalfen. Viele Kinder wurden von gewerblichen Ziehmüttern versorgt oder blieben sich selbst überlassen. Die Straße war der Aufenthalt dieser Kinder, die sich dort zahlreiche Spielnischen eroberten und das Bild ganzer Stadtteile prägten.

Die Lebens- und Wohnsituation von Kindern aus den wohlhabenden, bürgerlichen Schichten stand dazu in denkbar größtem Kontrast: Mit Spielzeug reichlich versorgt, von Kindermädchen behütet, wohlgenährt und -gekleidet, konnten sie in eigenen Kinderzimmern ihre Spielwelt entfalten (Abb. 118), während den Kindern der Proletarier und kleinen Handwerker in den überfüllten Wohnquartieren nur die Straße als Spielraum blieb (Abb. 116, 117, 119, 120) (G. Asmus: Hinterhof, Keller und Mansarde. Einblicke in Berliner Wohnungselend 1901 – 1920, Reinbek 1982).



Abb. 116: Suppenverteilung an arme Kinder in einer Hotelküche in Berlin. Zeichnung von E. Hosang, 1894.

Abb. 117: Mädchen beim Puppenspiel mit Stühlen und Puppenwagen auf einer Straße. Berlin 1912.





Abb. 118: Kinderstube. Gemälde von F. Uhde, 1889. Die Kinder der wohlhabenden, bürgerlichen Schichten wurden von der „Straße“ ferngehalten. Ihnen standen eigene Kinderzimmer und reichhaltiges Spielzeug zur Verfügung.



Abb. 119: Straßenkinder am Zaun, den sie zu einer Schaukel umfunktioniert haben. Berlin 1912.

Abb. 120: Kinder spielen am Rinnstein. Ein „Zille-Milieu“ in Berlin, 1908.



Kindergärten und Kleinkinderschulen um 1900

Um 1910/12 bestanden im Deutschen Reich rund 7.200 Kleinkinderschulen, Bewahranstalten und Kindergärten, in denen rund 550.000 Kinder betreut wurden. Das durchschnittliche Platzangebot belief sich für das gesamte Reich auf etwa 13 Plätze je 100 Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren, wobei jedoch erhebliche regionale Unterschiede festzustellen sind. Im Südwesten Deutschlands wurden Werte von 38 % im Königreich Baden und 23 % im Königreich Württemberg erreicht, während im Norden, insbesondere im Königreich Preußen, erst 11 % der Kinder einen Platz in entsprechenden Einrichtungen erhalten konnten; im Königreich Sachsen war in dieser Zeit erst ein Platzangebot von 5 % gegeben. Vereinfachend kann von einem West-Ost- und einem Süd-Nord-Gefälle des Platzangebotes in den Betreuungseinrichtungen gesprochen werden. Auch zur Trägerschaft liegen Daten vor: Von diesen Einrichtungen wurde die überwiegende Anzahl, rund 60 %, von kirchlich-konfessionellen Trägervereinen unterhalten, 20 % der Einrichtungen wurden von nicht kirchlich gebundenen Vereinen und Stiftungen getragen; vom Staat und den Kommunen wurden 15 % unterhalten und 5 % waren sog. Privatkinderergärten, die als gewerbliche Einrichtungen geführt wurden.

Höchstens ein Zehntel dieser Einrichtungen wurde als Kindergarten nach dem Fröbelschen System geführt, wenn auch in vielen Kleinkinderschulen einzelne der Fröbelschen Spielgaben eingesetzt wurden. In den Kleinkinderschulen der konfessionellen Trägerverbände wurden insbesondere Kinder der Unterschichten versorgt, vereinzelt bestanden Kleinkinderschulen für Kinder aus den bürgerlichen Schichten und aus den Unterschichten, die in einem Gebäude, aber in getrennten Abteilungen untergebracht waren. Eine Vermischung der Stände wurde sorgsam vermieden. Während in den Fröbelschen Kindergärten die Methode der Beschäftigung der Kinder sowie die Raumgestaltung weitgehend von den Reformen des Pestalozzi-Fröbel-Hauses in Berlin beeinflusst wurde, blieb in den Kleinkinderschulen das „alte System“ noch lange in Geltung. Große Kinderzahlen von 70 und mehr Kindern unter einer Kinderschwester, mit langen Bänken und Tischen vollgestellte Räume und ein Lehrprogramm mit streng-religiöser Unterweisung, in dem nach einer starren Methode die Kinder beschäftigt und in schulischer Weise, im „Frontalunterricht“, unterrichtet wurden, war kennzeichnend für die Kleinkinderschulen.



Abb. 121: Kleinkinderschule in Bamberg mit zwei Abteilungen für Kinder aus ärmeren und aus gehobenen Schichten. Errichtet um 1910.

Abb. 122: Gruppenfoto eines Kindergartens in Karlsruhe; um 1895. Die hellen Kleider der Mädchen und die Matrosenanzüge der Jungen sind der „Sonntagsstaat“ der Kinder, die für diese Aufnahme „fein“ gemacht wurden.





Abb. 123: Kleinkinderschule in Myslowitz/Schlesien; um 1914. Das Kreuz dominiert den Raum, der sich von einem normalen Schulzimmer kaum unterscheidet. Die religiöse Unterweisung über Gott, Himmel und Engel wird in der Form eines Unterrichtes durchgeführt, alle Kinder – vorn die Mädchen, hinten die Jungen – zeigen brav auf.

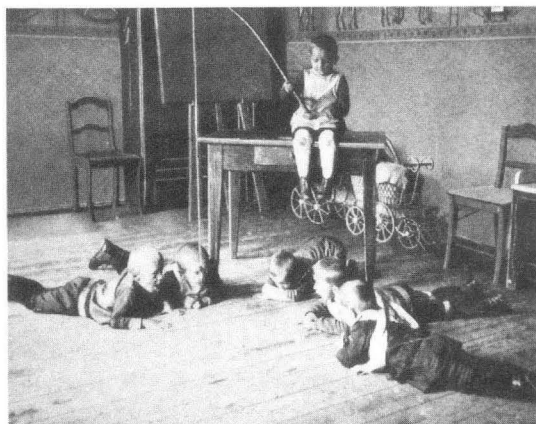


Abb. 124: Sprachunterricht in der Kleinkinderschule in Myslowitz/Schlesien; um 1914. Die Kinder spielen das Gedicht vom Fisch und dem Angler.



Abb. 125: Erzählstunde in der Kleinkinderschule Myslowitz; um 1914.



Abb. 126: Turnunterricht als geordnete Gliedergymnastik. Kleinkinderschule Myslowitz; um 1914.

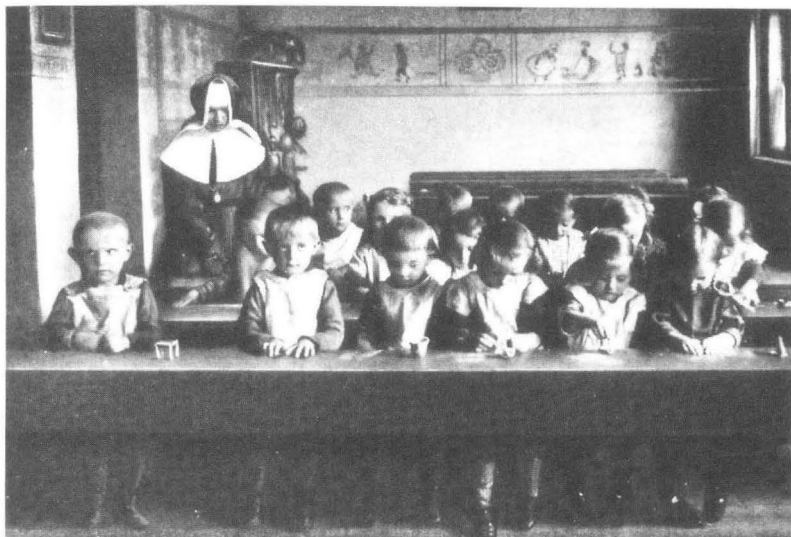


Abb. 127 und 128: Arbeitsunterricht in der Kleinkinderschule Myslowitz; um 1914. Die Jungen modellieren, die Mädchen flechten ein Körbchen.





Abb. 129: Ein Spielsachenschränk in der Kleinkinderschule Myslowitz/Schlesien; um 1914. Hinter der Glasscheibe standen die „Herrlichkeiten“ einer Kinderwelt, die in der Regel nur zu besonderen Gelegenheiten oder als Belobigung hervorgeholt wurden.

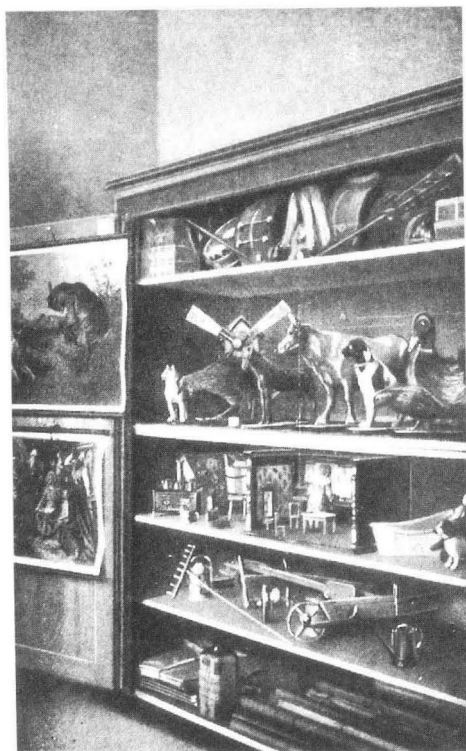


Abb. 130: Ein Lehrmittelschränk in der Kleinkinderschule Myslowitz; um 1914. Die Modelle wurden für Sprech- und Anschauungsübungen verwendet.



Abb. 131: Kleinkinderschule in Berlin. Dieses in einer Zeitung 1896 veröffentlichte Foto zeigt gleichzeitig die Kinder beim Mittagstisch, beim Reigenspiel und bei Flechtarbeiten und faßt damit die drei Funktionen der Anstalt, „Pflege“, „körperliche“ und „geistige Erziehung“, zusammen.

Abb. 132: Bilderbuchbetrachtung; o. O., um 1910. Die Kinderschwester zeigt den vor ihr stehenden Kindern Bilder aus dem „Struwelpeter“, dessen rigide moralische Geschichten, gespickt mit Strafandrohungen bis hin zum vorzeitigen Tod, den Kindern verdeutlichen sollten, zu welchem Ende kindlicher Ungehorsam führt; zur Körperhaltung der Erzieherin bei der Bilderbuchbetrachtung.





Abb. 133: Kindergartengruppe beim Spiel im Garten; o. O., um 1910. In der Mitte ist ein kreisförmiger Spielgarten von den Kindern aufgebaut worden.

Abb. 134: Gartenarbeit im Volkskindergarten Aachen; um 1910. Die Kinder harken in Beeten, die von Buchsbaum eingefasst sind, die Wege sind mit Kies bestreut.



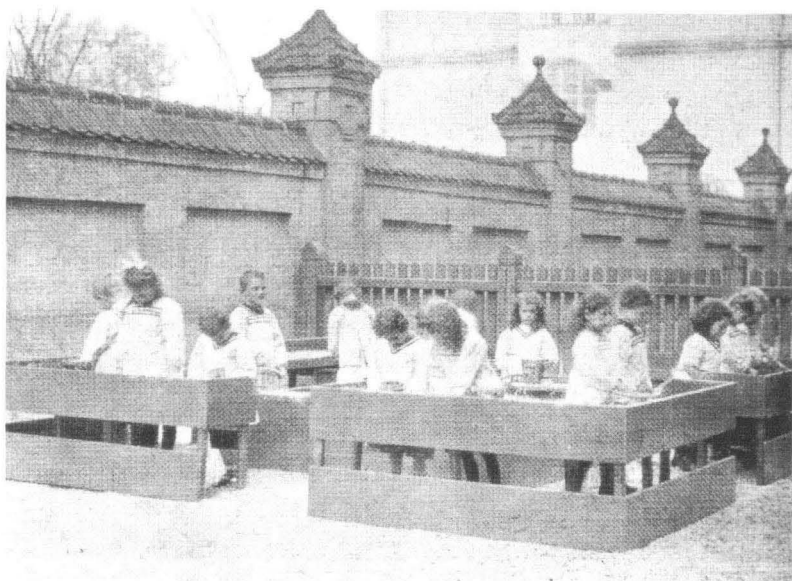


Abb. 135: Sandtische im Garten des Volkskindergartens München; um 1910. In weißen Matrosenanzügen stehen Kinder an den Tischen, womit ein sich-schmutzigmachen verhindert wird; Ordnung und Reinlichkeit auch beim Spielen mit Sand.

Abb. 136: Kinder beim Spiel mit Kaninchen in einem provisorischem Gatter; o. O., um 1910.



Kriegskindergärten im I. Weltkrieg

Da die bestehenden Kleinkinderschulen und Kindergärten den vermehrten Bedarf an außerhäuslicher Betreuung nicht befriedigen konnten, wurden überall im Reich sog. „Kriegskindergärten“ eingerichtet, um eine Freistellung der Frauen und Mütter für die Kriegsproduktion zu ermöglichen.

Im I. Weltkrieg wurden nämlich die Frauen verstärkt zur außerhäusigen Erwerbstätigkeit herangezogen, um die von den zum Heeresdienst eingezogenen Männern freigewordenen Positionen auszufüllen. In der Landwirtschaft, in den Rüstungsbetrieben, im öffentlichen Verwaltungsbereich und in den Dienstleistungen für Transport und Verkehr wurde Frauenarbeit aus den Erfordernissen und unter den Bedingungen einer Kriegswirtschaft dringend benötigt.

Von staatlichen Stellen unterstützt, haben insbesondere die Frauenvereine, vaterländischen Hilfsvereine und das Rote Kreuz solche Einrichtungen zur Kinderbetreuung geschaffen. In diesen Einrichtungen leisteten Mädchen und Frauen aus dem Bürgertum in „patriotischer Begeisterung ihren aktiven Kriegsbeitrag“. Deren ehrenamtliche Tätigkeit war getragen von gutem Willen, aber ohne jegliche Ausbildung für die Aufgaben der Kleinkinderbetreuung. So konnten diese Betreuerinnen die ihnen anvertrauten Kinder lediglich verwahren und mit irgendwelchen Kinderspielen den Tag über beschäftigen. In unzulänglichen Räumen untergebracht, in Wohnräumen, tagsüber leerstehenden Wirtschaften, die abends ihren Betrieb wieder aufnahmen, in Fabrikhallen und Scheunen, waren diese von Kindern überfüllten Einrichtungen nicht in der Lage, pädagogische Zielsetzungen zu verwirklichen. Nach kurzer Zeit mußten zahlreiche Kriegskindergärten ihren Betrieb wieder einstellen, da die Gesundheitsämter wegen hygienischer Mängel einschritten und mit zunehmender Kriegsdauer die anfängliche patriotische Kriegsbegeisterung als Motiv der ehrenamtlichen Tätigkeit nachließ.



Abb. 137: Mütter bringen ihre Kinder am Morgen in einen Kriegskindergarten; o. O., 1916.

Abb. 138: Mädchen und Frauen aus den bürgerlichen Schichten bei der Betreuung in einem Kriegskindergarten; o. O., nach 1914.





Abb. 139: Gartenszene in einem Kriegskindergarten; o. O., um 1917.

Abb. 140: Das Soldatenspiel der Jungen, Ausdruck der vaterländischen Begeisterung zu Beginn des I. Weltkrieges fand innerhalb des Kindergartens besondere Berücksichtigung. Kinderuniformen und Soldatenmützen gehörten zum Inventar der Einrichtung; o. O., vor 1918.





Abb. 141: Kriegskindergarten auf dem Weg zum Spielplatz; o. O., um 1915. Viele Kriegskindergärten waren nur notdürftig, oft in Gasthäusern und Wirtschaften untergebracht. Es fehlt dort an geeignetem Mobiliar und Spielgelegenheiten, so daß oft weite Wege bis zum nächsten Spielplatz zurückgelegt werden mußten.

Abb. 142: Beschäftigung im Kriegskindergarten, einem Tagesheim für Soldatenkinder in Berlin-Friedenau; um 1915. Die Betreuerin liest eine Geschichte vor.



Kindergärten in der Zeit der Weimarer Republik

Im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz, das 1922 erlassen und 1924 in Kraft getreten war, wurde die Zuordnung der öffentlichen Kleinkindererziehung zum Bereich der Wohlfahrtspflege geregelt.

Mit dieser gesetzlichen Bestimmung fand der lange Streit um die Zuständigkeits- und Aufsichtsfrage in diesem Bereich sein Ende. Kindergärten standen ab 1924 unter der Aufsicht der neugeschaffenen Jugendämter, zu deren Aufgabe es auch gehörte, Kleinkindererziehungseinrichtungen anzuregen bzw. selbst zu gründen, wenn kein freier Träger dazu in der Lage war. Damit war das Subsidiaritätsprinzip gesetzlich verankert worden, das die herkömmliche Struktur des Trägerdualismus von öffentlich-kommunalen und freien Trägern im Bereich der Wohlfahrtspflege festschrieb.

Ein Folge der gesetzlich geregelten staatlichen Aufsicht durch die Jugendämter war auch die Vereinheitlichung der bisherigen Namensvielfalt der Einrichtungen der öffentlichen Kleinkindererziehung (Kleinkinderschule, -bewahranstalt, Kinderpflege, Kindergarten u. a. m.). 1930 wurde im amtlichen Schriftverkehr die Bezeichnung „Kindergarten“ vorgeschrieben.

Mit den von den einzelnen Ländern erlassenen Verordnungen über die Mindestausstattungen von Tageseinrichtungen für Kinder sowie über die Neuregelung der Kindergärtnerinnenausbildung, die 1928 mit der Hortnerinnenausbildung zusammengefaßt wurde, wurde eine Normierung der öffentlichen Kleinkindererziehung angestrebt. Die Bestimmungen über die räumlichen und personellen Anforderungen in den Tageseinrichtungen konnten jedoch nicht durchgreifend angewandt werden, da die Notlage während der Weltwirtschaftskrise viele Träger vor finanzielle Schwierigkeiten stellte.

Kleinkinderschulen und Kindergärten in den 20er Jahren

Während der Zeit der Weimarer Republik konnte der Ausbaustand an Einrichtungen der öffentlichen Kleinkindererziehung, wie er vor dem I. Weltkrieg erreicht worden war, nur mühsam gehalten werden. Die Inflationszeit und die Weltwirtschaftskrise führten zu erheblichen finanziellen Anforderungen an die freien Träger, die nur zu einem geringen Teil auf kommunale Unterstützung bauen konnten. Die Mitte der 20er Jahre erlassenen Bestimmungen über die Mindestanforderungen der Ausstattung in Tageseinrichtungen konnten viele Einrichtungen nicht einhalten.

So blieb es häufig in den Einrichtungen bei den überkommenen langen Bänken und Tischen (S. 97), da finanzielle Mittel für eine Neu-einrichtung entsprechend den Vorschlägen, wie sie im Pestalozzi-Fröbel-Haus erarbeitet worden waren (S. 68 ff.), nicht zur Verfügung standen. Änderungen in der Raumstruktur der Kindergärten waren häufig abhängig vom Organisationstalent der Kindergärtnerin, die kleine Schränke und anderes Mobiliar von den Eltern erbetteln mußte, um die Arbeit im Kindergarten trotz der großen Kinderzahlen pro Gruppe den neuen methodischen Anforderungen wenigstens etwas anzupassen.

Abb. 143: Evangelischer Kindergarten in Breslau; 20er Jahre.





Abb. 144: Katholischer Kindergarten in Berlin-Tempelhof; 20er Jahre. Beim Mittagstisch.

Abb. 145: Evangelische Kinderbewahranstalt in Speyer; 20er Jahre. Jungen und Mädchen sitzen getrennt an den Tischen vor ihren Eßnapfen.

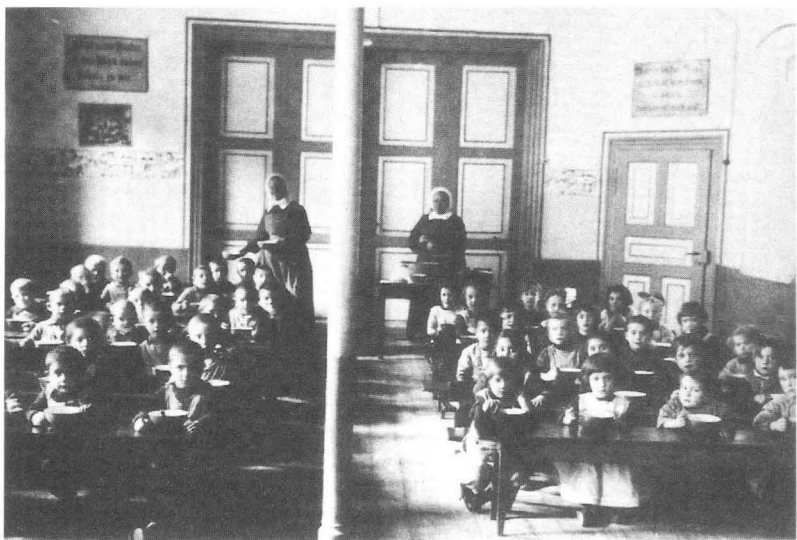




Abb. 146: Katholischer Kindergarten in Oberhausen; 20er Jahre.

Abb. 147: Kindergarten in Oelsnitz/Vogtland (heute: Bezirk Karl-Marx-Stadt/DDR); 20er Jahre. Turnstunde in strammer Haltung.





Abb. 148: Kindergruppe am Sandkasten; o. O., 20er Jahre.

Abb. 149: Erzieherin und Kinder füttern ein Kaninchen; o. O., 20er Jahre.





Abb. 150: Im Hof des Kindergartens im Ursulinenkloster in Erfurt; 20er Jahre. Die Jungen marschieren mit Steckenpferden und Soldatenhüten, während die Mädchen im Hintergrund sich mit einem Reigenspiel unterhalten.

Die Einrichtung von Puppenecken als Zeichen individualisierender Kindergartenarbeit

In den 20er Jahren entwickelte sich das uns heute vertraute Bild eines Kindergartens mit seiner aufgelockerten Raumgestaltung. Nach dem Vorbild des Pestalozzi-Fröbel-Hauses in Berlin (S. 68 ff.) suchte man eine familienähnliche Gestaltung des Gruppenraumes und eine mehr auf das kindliche Individuum abgestimmte Umgangsweise in den Betreuungseinrichtungen zu verwirklichen. Dabei fand das Rollenspiel besondere Beachtung, allerdings zuerst nur in einer Unterstützung geschlechtsspezifischer Spiele. Das Mädchenspiel mit Puppen wurde durch bauliche Arrangements unterstützt, die in der Einrichtung von Puppenecken, den ersten „Funktionsecken“, ihren Ausdruck fanden. In den neu geschaffenen Einrichtungen der 20er Jahre sind als Möbel nur noch Einzeltische und Stühle anzutreffen, die alten Bänke mit der starren Sitzordnung wurden abgelöst durch eine variable Möblierung, die offene Gestaltungsformen des Gruppenraumes zuließ. Auch in älteren Einrichtungen wurden, je nach den finanziellen Möglichkeiten des Trägers, die alten, Jahre lang benutzten Bänke zugunsten einer modernen Ausstattung ausgemustert, bleiben aber als Einzelstücke weiterhin in Gebrauch.

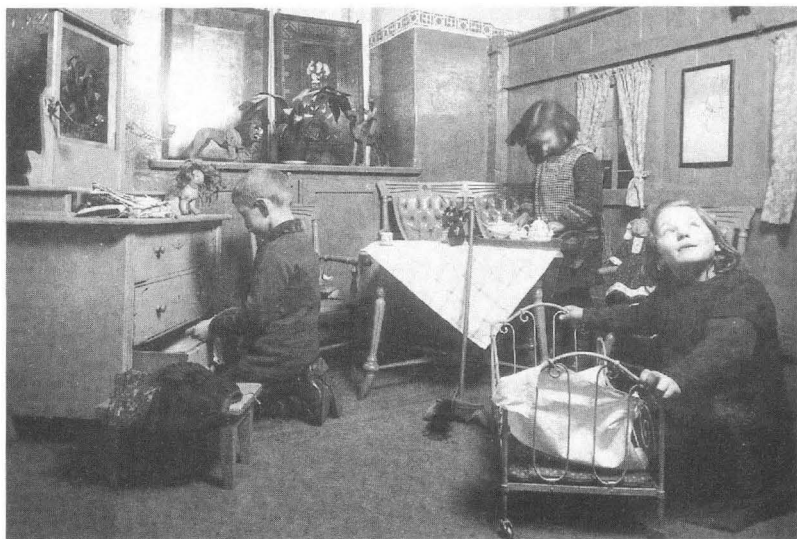


Abb. 151: Puppenecke im Kindergarten; o. O., nach 1920.



Abb. 152: Puppenecke im Kindergarten des Pestalozzi-Fröbel-Hauses in Berlin, 1926.

Abb. 153: Puppenecke im Kindergarten des Pestalozzi-Fröbel-Hauses, 1927.

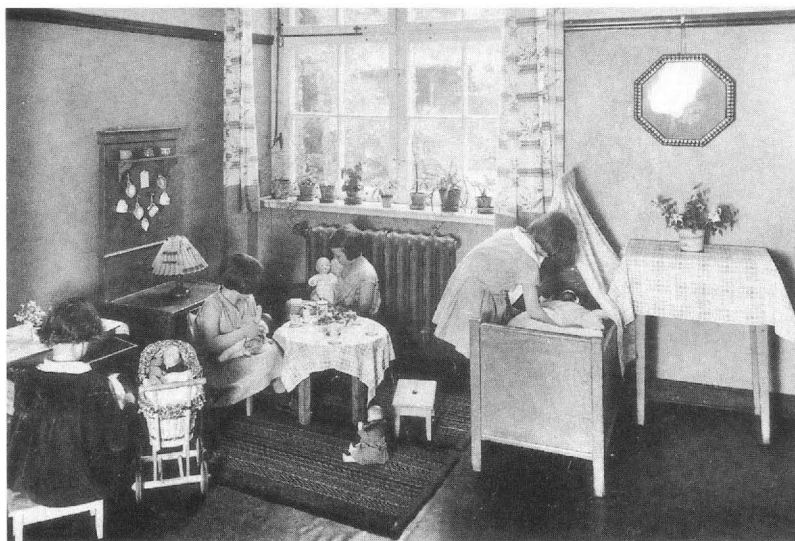




Abb. 154: Geburtstagsfeier eines Kindes im Kindergarten Pestalozzi-Fröbel-Hauses, 1926.

Abb. 155: Kindergartenraum im Pestalozzi-Fröbel-Haus, 1931. Der individualisierende Umgang mit den Kindern verdeutlicht sich in der Vielzahl unterschiedlicher Beschäftigungen der einzelnen Kindergruppen.

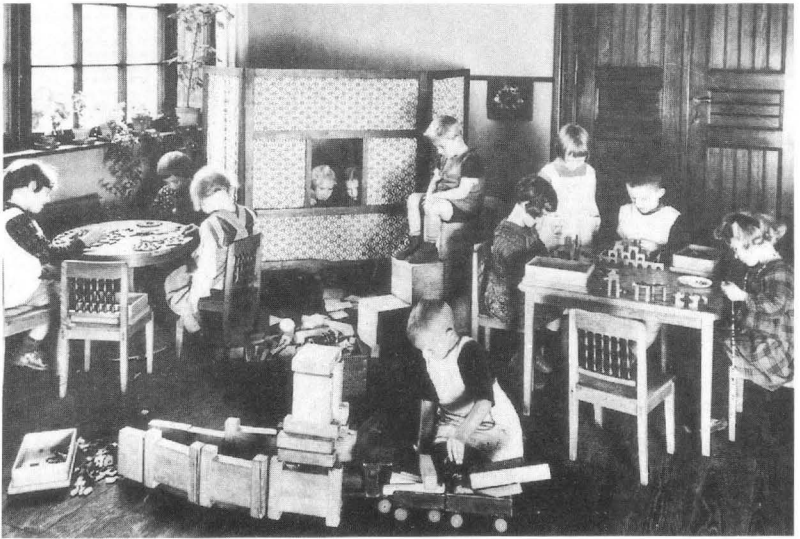




Abb. 156: Kindergarten in Freiburg; 20er Jahre. Die Kinder schreiben einen Brief an das Christkind.

Abb. 157: Städtischer Kindergarten München; um 1930. Der Nikolaus kommt in den Kindergarten und liest aus dem Goldenen Buch das Betragen der Kinder vor.



Kindergärtnerinnen und Hortnerinnen-Ausbildung in den 20er Jahren

In den 20er Jahren gaben auch die kirchlichen Träger von Ausbildungsstätten ihren anfänglichen Widerstand gegen die staatliche Ausbildungsregelung auf, nicht zuletzt bedingt durch die zunehmenden Anstellungsschwierigkeiten ihrer Absolventinnen.

1928 wurde die Ausbildung zur Kindergärtnerin mit der Ausbildung der Hortnerin zu einem zweijährigen Kursus zusammengefaßt, der neben dem Berufspraktikum und dem Anerkennungsjahr auch heute noch den Kern der Ausbildung bildet. Die in dieser Zeit erlassenen Ausbildungsregelungen und Prüfungsordnungen waren in einzelnen Bundesländern teilweise bis in die 60er Jahre noch in Kraft.

Die Schwierigkeiten der Inflationszeit und der Weltwirtschaftskrise haben den Ausbau von Ausbildungsstätten erheblich behindert; so blieb neben wenigen Ausbildungsstätten in der Hand der öffentlichen Träger dieses Gebiet weitgehend den konfessionellen Trägerverbänden vorbehalten, die zunehmend neben ihren Ordensangehörigen auch Mädchen ausbildeten, die als Erzieherinnen ohne Anbindung an einen Orden ihren Beruf ausüben wollten.

Abb. 158: Kindergärtnerinnenseminar des Evangelischen Diakonissenhauses „Bethlehem“ in Karlsruhe; um 1930. Die Seminarschülerinnen führen ein Kasperletheater auf.





Abb. 159: Kindergärtnerinnenseminar im Diakonissenhaus „Bethlehem“ in Karlsruhe; um 1930. Lesezimmer der Seminarschülerinnen.

Abb. 160: Wohnschlafzimmer der Seminaristinnen im Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin; um 1935.



Land- und Notkindergärten um 1930

In ländlichen Gebieten war das Angebot an Betreuungsplätzen verschwindend gering, da Kleinkinderschulen und Kindergärten vor allem als Antworten auf Notlagen der städtischen Bevölkerung hin konzipiert waren. Das in freier Natur aufwachsende Landkind wurde dem Stadtkind als ein gesundes Gegenbild gegenübergestellt, das keiner außerfamilialen Betreuung bedürfe. Die naturwüchsige Gemeinschaft des Lebens im Dorfe wurde unter realitätsverfälschenden romantischen Vorstellungen verklärt.

Ende der 20er Jahre wurde versucht, insbesondere in ländlichen Notstandsgebieten wie in Thüringen und in der Rhön, Kindergärten einzurichten, die unter dem Namen „Landkindergärten“ oder „Notkindergärten“ bekannt wurden. Dies waren notdürftige, unter den finanziellen Bedingungen der armen Landgemeinden konzipierte Einrichtungen, die häufig nur im Sommer geöffnet sein konnten, da kein heizbarer Raum zur Verfügung stand. Das Fröbel-Haus in Schweina entwickelte für diese Einrichtungen spezielle Raumnotschränke, die das Nötigste für eine hygienische Betreuung sowie für die Beschäftigungsübungen enthielten. In Schweina/Thüringen wurde außerdem eine Ausbildung zur Landkindpflegerin eingerichtet, deren Absolventinnen bei aller Bescheidenheit und Ärmlichkeit der dörflichen Lebensverhältnisse doch in der Lage waren, als Fachkräfte Erziehungsarbeit zu leisten.

Der Notkindergarten auf dem Dorf war geplant als eine vollgültige Erziehungseinrichtung und nicht, wie die Erntekindergärten (S. 145), als eine bloß temporäre Verwahrungseinrichtung.

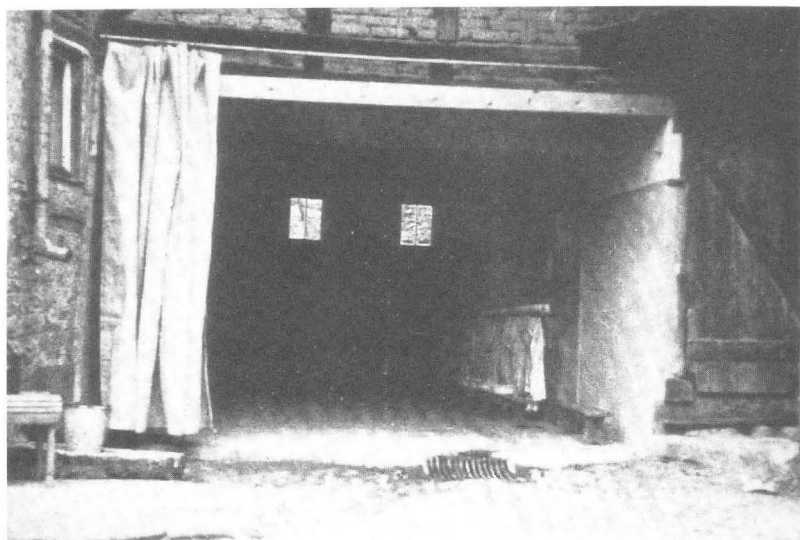


Abb. 161: Notkindergarten in Borsch/Rhön; um 1930. In einer mit einem Vorhang notdürftig geschützten Durchfahrt ist der Raum des Kindergartens untergebracht.

Abb. 162: Notkindergarten in Unterwirrbach/Saalfeld; um 1930. In einem früheren Hühnerstall ist Platz für einen Kindergarten geschaffen worden. Die Gestelle für Hühnerester an der Wand dienen jetzt als Spielzeugregal, teilweise ist der Boden noch aus gestampftem Lehm.



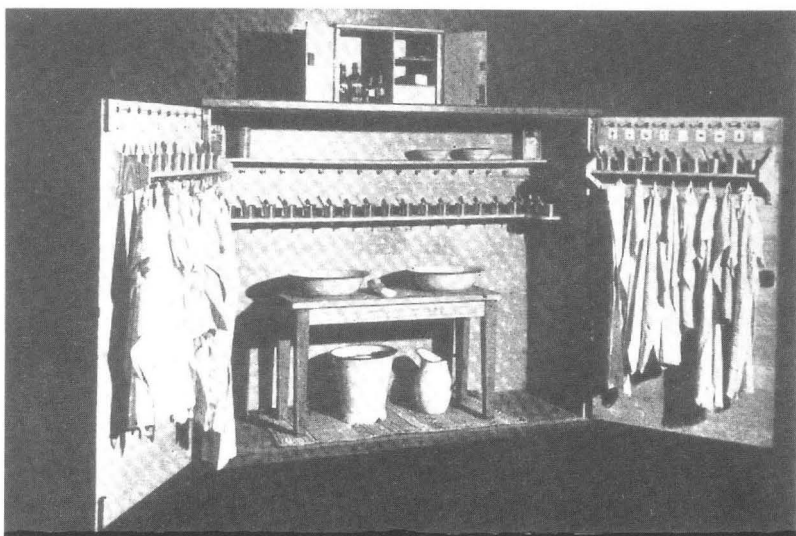
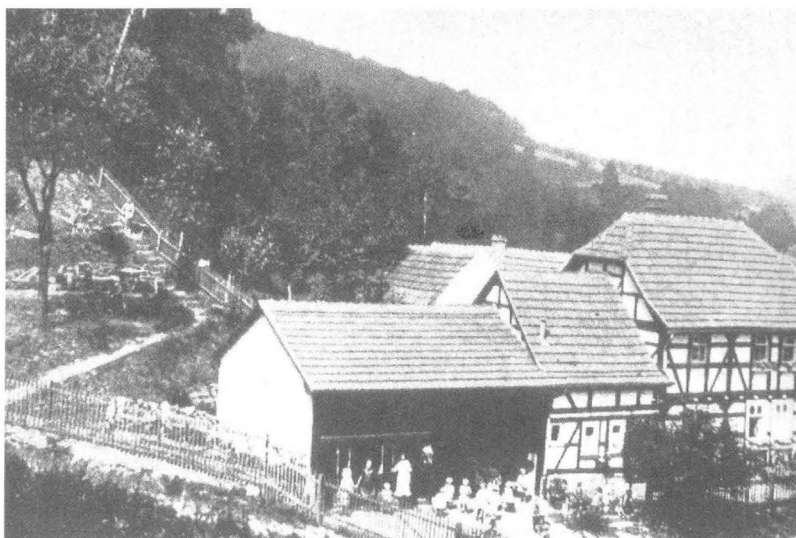


Abb. 163: Raumnotschrank für Notkindergärten, entwickelt vom Fröbelhaus in Schweina/Thüringen; um 1930. Zwei solche Schränke bargen die Beschäftigungsmaterialien und eine Grundausrüstung zur körperlichen Hygiene; hinzu kam ein Apothekenschränkchen.

Abb. 164: Notkindergarten in Dietlas/Rhön; um 1930. Der Kindergarten befindet sich hier in einer offenen Scheune, das anschließende Haus ist die Wohnung der Leiterin und der Gemeindeschwester.



Neue Raumgestaltung in den Kindergärten um 1930 und Ausstattungsrichtlinien

In München waren die Kindergärten des Münchener Kindergartenvereins im Jahre 1907 von der städtischen Verwaltung übernommen worden und wurden als städtische Kindergärten weitergeführt. 1926 waren 46 Kindergärten mit 79 Abteilungen in Tätigkeit.

Als Besonderheit darf gelten, daß die Kindergärten dem Schulreferat unterstellt waren und die Kindergärtnerinnen wie Fachlehrerinnen an Volksschulen besoldet wurden einschließlich einer vollen beamtenrechtlichen Pensionsberechtigung. Für die Ausbildung wurde 1913/14 ein eigenes städtisches Ausbildungsseminar geschaffen und eine geregelte Fortbildung seit den 20er Jahren als Pflichtveranstaltung für die Kindergärtnerinnen eingeführt. Die fachliche Leitung der gesamten Kindergärten wurde einer pädagogisch ausgebildeten Oberinspektorin übertragen, die in ständiger Zusammenarbeit mit dem Schulreferat stand. Die in Schulräumen untergebrachten Einrichtungen wurden in den 20er Jahren grundlegend neugestaltet und mit kindgerechtem Mobiliar und reichhaltigem Beschäftigungsmaterial versehen, so daß der früher gegebene Schul- und Anstaltscharakter verschwand. Fest eingerichtete Spielecken gehörten zu jedem Raum, der bei ungefähr 60 bis 70 qm und bei einer Kinderzahl von durchschnittlich 40 Kindern pro Gruppe genügend Platz bot. Eine Ausstattung mit Teppichen war vorgesehen, um auch ohne Schmutzgefahr für die Kinderkleider Turnübungen im Liegen vornehmen zu können, da die Böden noch aus geöltem Holz bestanden.

Diese Teppiche wurden von den Kindern bald benutzt, um auf dem Fußboden mit Baukästen und Puppen zu spielen: Der freie Platz und die Teppiche führten so zu einer Entdeckung des Bodens als einer pädagogisch nutzbaren Fläche, die in der Folge zu einer Auflockerung der typischen Kindergartenhaltung, der sitzenden Beschäftigung am Tisch, führte (vgl. Fr. Lex: Die Münchener städtischen Kindergärten. In: Münchener Wirtschafts- und Verwaltungsblatt, 1928).

Abb. 166 (rechte Seite unten): Städtischer Kindergarten München; um 1930. Bauspiel auf dem Teppich. Der Teppich bot eine abgegrenzte Spielfläche, die Bewunderer des Bauwerkes sitzen außerhalb. Der Teppich war ursprünglich für Turnübungen bestimmt, wurde jedoch bald auch als Unterlage beim Bauen auf dem Fußboden verwandt.



Abb. 165: Städtischer Kindergarten München, 1927. Inneneinrichtung des Kindergartens mit großen Freiflächen neben den einzelnen Gruppentischen.





Abb. 167: Städtischer Kindergarten München, 1927. Kinder beim Bauen auf dem Fußboden.

Abb. 168: Städtischer Kindergarten München, 1927. Die Entwicklung einer mobilen überall einsetzbaren Turnkiste mit Treppe, Rutsche und Höhle wurde in den Städtischen Kindergärten Münchens begonnen.



Abb. 169: Städtischer Kindergarten München, 1927. „Wir springen über den Bach!“



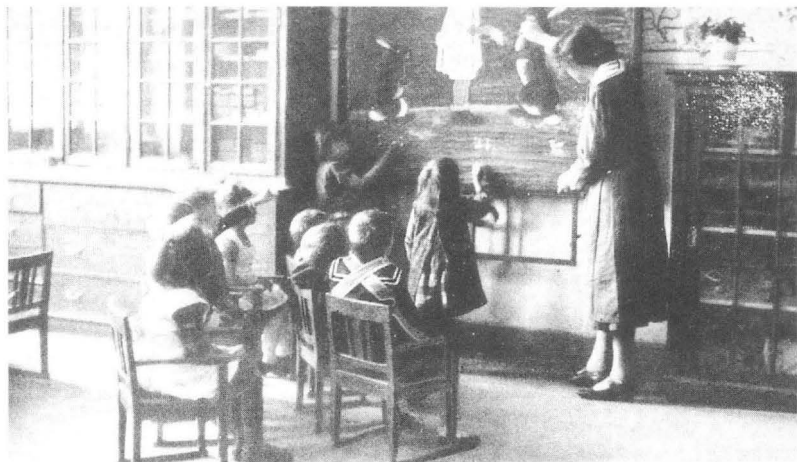
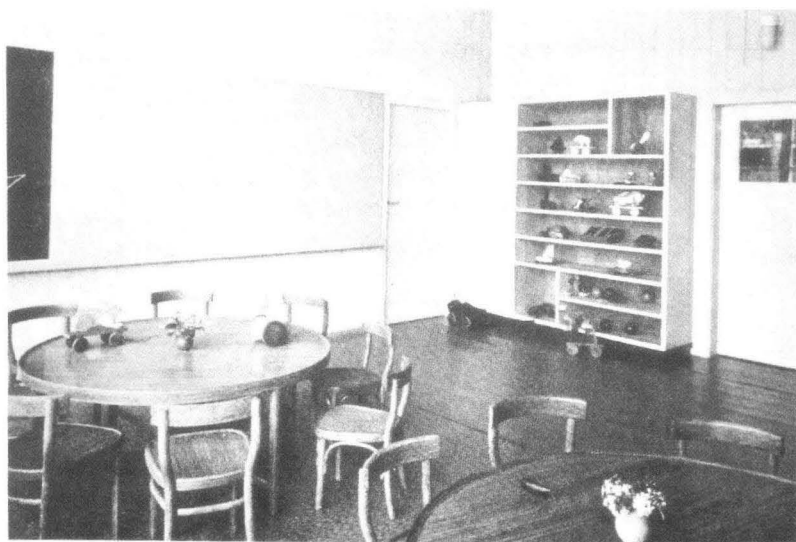


Abb. 170: Städtischer Kindergarten München, 1927. Eine Tafelzeichnung entsteht vor den Augen der Kinder beim Fortgang der Erzählung vom Osterhasen.



Abb. 171 und 172: Empfehlungen zur Inneneinrichtung von der Reichskonferenz für evangelische Kinderpflege. Abbildungen aus Vereinigung Evangelischer Kinderpflegeverbände (Hrsg.): Bau- und Einrichtung von Kindertagesheimen, Meißen 1930. Schlichte, vom Stil des Bauhauses geprägte Möbel prägen das Bild von Neueinrichtungen. Freie Regale, die den Kindern den selbstbestimmten Zugang zum Spielzeug eröffnen, sind eine wichtige Neuerung.



Montessori-Pädagogik in Deutschland

Die Kleinkindpädagogik Maria Montessoris wurde in Deutschland seit 1913, dem Erscheinungsjahr ihres Werkes „Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter“ bekannt. Nach ihren Prinzipien arbeiteten in den 20er Jahren nur einige wenige Einrichtungen.

Montessori ging davon aus, daß dem Kinde ein „verborgener Bauplan“ der Persönlichkeitsentwicklung innewohnt, nach dem sich die Entwicklung des Kindes in gesetzmäßigen Schüben innerhalb „sensibler Phasen“ vollzieht. Da die Umwelt mit ihrer nicht kindgemäßen Ausstattung die Freiwerdung des Kindes verhindere, forderte sie eine die Selbsttätigkeit und Unabhängigkeit des Kindes unterstützende pädagogische Umwelt, die sie in ihren „Kinderhäusern“ zu verwirklichen suchte.

Spezifische didaktische Materialien mit hohem Aufforderungscharakter, mit leicht erkennbarer Aufgabenstellung und mit der Möglichkeit einer selbständigen Fehlerkontrolle durch das Kind, von denen besonders das Sinnesmaterial, das Sprach- und Mathematikmaterial große Beachtung fanden, wurden von Maria Montessori entwickelt. Mit diesem Material, das auf isolierte Übungen des Tastsinnes, Sehsinnes, Gehörsinnes usw. abgestellt war, „arbeiteten“ die Kinder nach einer einführenden Lektion durch die Erzieherin; freies Spielen war verpönt. Dem Arbeitscharakter entsprechend, war die Beschäftigung mit dem Material zugeschnitten auf eine isolierte Betätigung des Kindes, das an Einzeltischen oder auf der Arbeitsmatte sich seinen Aufgaben zuwandte.

Der Erzieherin kam die Aufgabe zu, in der Rolle einer zurückhaltenden Beobachterin den Entwicklungsprozeß des einzelnen Kindes zu überschauen und Hindernisse, die den kindlichen Reifungsprozeß stören könnten, aus dem Weg zu räumen, um dadurch die Selbständigkeit und Unabhängigkeit des Kindes zu fördern. Ihre Aufgabe bestand nicht in der Anleitung und Anweisung, sondern in der indirekten Hilfe zur Selbsthilfe: „Hilf mir, es selbst zu tun“, dieser einem Kind zugeschriebene Ausspruch steht als Motto über der Rolle und der Arbeit der Erzieherin im Montessori-Kinderhaus.

Von Vertretern der Fröbelpädagogik wurde die Kleinkindpädagogik Maria Montessoris zunächst scharf kritisiert. Hervorgehoben wurden in dieser Kritik eine Überbetonung biologisch-endogener Reifungsprozesse, eine ausschließlich individualisierende Betätigung des

Kindes und damit eine Mißachtung sozial gebundener Erziehungsprozesse und eine intellektualistische Ausrichtung der Arbeit unter Ausblendung von Spiel und Phantasie und dem mehr allseitig-gemüthhaften Umgang mit dem Kind in den Fröbelschen Kindergärten negativ gegenübergestellt.

Die Klärung der Positionen führte bei den Fröbelvertretern gegen Ende der 20er Jahre zu einer teilweisen Akzeptanz einzelner Erziehungsgrundsätze Maria Montessoris, insbesondere des Selbstständigkeitsprinzips, das sich mit Grundsätzen der Fröbelpädagogik vereinbaren ließ. Eine verschiedentlich geforderte Synthese beider Erziehungssysteme kam nicht zustande, jedoch wurden einzelne Sinnesmaterialien aus dem in sich geschlossenen Kanon der Arbeitsmittel bei Maria Montessori herausgelöst und kamen auch in Kindergärten zur Anwendung.

Abb. 173: Montessori-Kinderhaus Hamburg; um 1925. Übungen des täglichen Lebens ergänzten den Lehrplan der Montessori-Pädagogik. Junge und Mädchen waschen Geschirr ab.



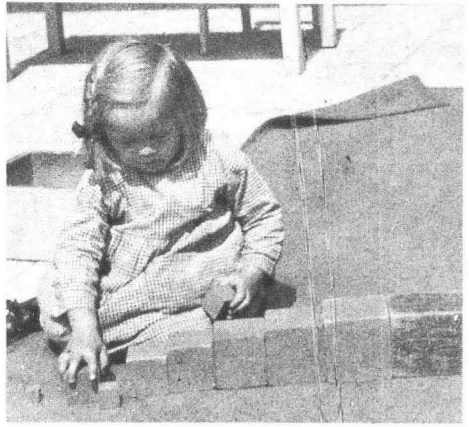


Abb. 174 bis 176: Montessori-Kinderhaus Hamburg; um 1925. Ein kleines Mädchen arbeitet mit dem rosa Turm und der braunen Treppe.

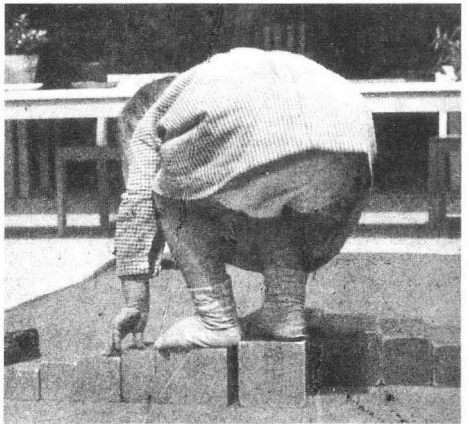




Abb. 177: Montessori-Kinderhaus Hamburg; um 1925. Arbeit mit Farbtäfelchen und Sandpapierbuchstaben.

Abb. 178: Montessori-Kinderhaus Hamburg; um 1925. Tastübung mit verschiedenen Textilien.



Abb. 179: Montessori-Kinderhaus Hamburg; um 1925. Ein Mädchen ordnet die Geräuschbüchsen einander paarweise zu.



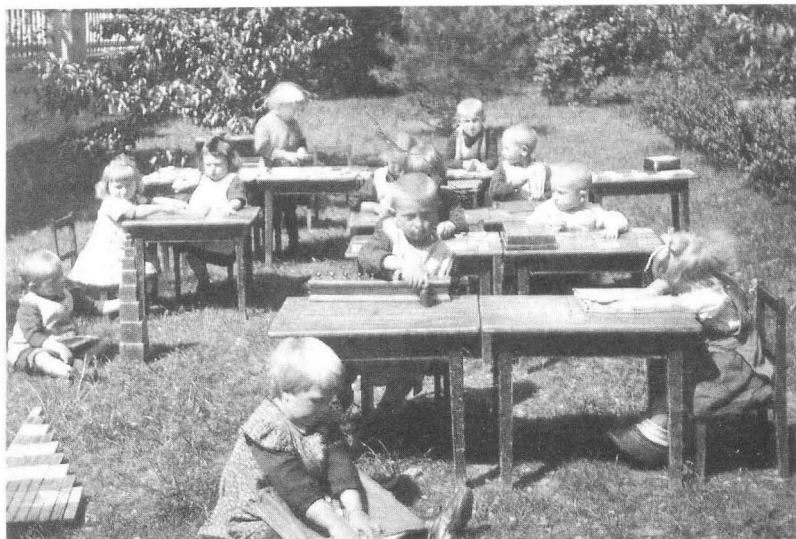


Abb. 180: Montessori-Kinderhaus Hamburg; um 1925. An einzelnen Tischen gehen die Kinder ihren Aufgaben je nach ihrem individuellen Entwicklungsstand nach. Hier werden von den Kindern Übungen mit den Zylinderblöcken, den Zählstangen, dem rosa Turm und dem Knüpfrahmen ausgeführt.

Kindergärten in der Zeit der nationalsozialistischen Diktatur

In der Zeit der nationalsozialistischen Diktatur von 1933 bis 1945 wurde der gesamte Wohlfahrtsbereich der Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt (NSV) unterstellt, die als Organ der NSDAP eine zielstrebige Gleichschaltungspolitik betrieb.

Ziel der Gleichschaltung war unter Beseitigung autonomer Körperschaften die Ausrichtung auf ein zentralistisch-totalitäres Führerprinzip, das die Durchsetzung der nationalsozialistischen Ideologie in allen gesellschaftlichen Bereichen ermöglichen sollte.

Die selbständigen Montessori-Kinderhäuser und die ersten Waldorf-Kindergärten wurden geschlossen; massive Versuche, alle Kindergärten der NSV einzugliedern, scheiterten jedoch am hinhaltenden Widerstand der Kirchen und der konfessionellen Trägerverbände, die nach einer anfänglich illusionären Haltung dem neuen Regime gegenüber sich später reservierter zeigten. Da eine Übernahme von Kindergärten bei mangelnder Freiwilligkeit der Träger nur formaljuristisch erzwungen werden konnte, wurden die in der Zeit der Weimarer Republik erlassenen Richtlinien zur Standardausrüstung von Kindertagesstätten, die bislang nur als Empfehlungen gehandhabt wurden, nun dem Buchstaben nach angewandt und teilweise verschärft. Viele Einrichtungen mußten nach der Kontrolle der Jugendämter schließen, anderen wurden die kommunalen Unterstützungen gestrichen und waren so zur Aufgabe ihrer Arbeit gezwungen. Die unter diesem Druck geschlossenen Einrichtungen wurden dann von der NSV übernommen und als nationalsozialistische Einrichtungen weitergeführt. Erst in der Kriegszeit wurde der Zwang zur Gleichschaltung merklich schwächer, da von der NSDAP die Auseinandersetzung mit den kirchlichen Trägerverbänden auf diesem Randgebiet der Wohlfahrtspflege zurückgenommen wurde und „auf spätere Zeit“ verschoben werden sollte, um eine innenpolitische Beunruhigung zu vermeiden. Zudem mußte sich die NSV verstärkt anderen, kriegswirtschaftlich drängenderen Aufgaben zuwenden. So konnten die kirchlichen Träger etwa zwei Drittel ihrer Einrichtungen vor dem Zugriff des Staates schützen, allerdings nur unter weitgehenden Zugeständnissen an eine NS-ideologische Betrachtung ihrer Arbeit, die oftmals der religiös fundierten Erziehungsaufgabe der Kirchen widersprach.

Wehrhaftigkeit und Mütterlichkeit als Erziehungsziele

Die Erziehungsarbeit im Kindergarten ist stets auch von Zeiteinflüssen geprägt, die bewußt oder unbewußt in die Gestaltung des Kindergartenalltages übernommen werden. In der Zeit des Nationalsozialismus waren dies vor allem Erziehungseinstellungen zur geschlechtsspezifischen Erziehung von Jungen und Mädchen, die zwar traditionell schon gegeben, jetzt aber eine Zuspitzung auf die Ausrichtung von soldatischer und mütterlicher Erziehung erfuhren.

Die Erfahrung einer vom gesamten Volk bejahten Wiederaufrüstung spiegelte sich im Soldatenspiel der Jungen wider, die im Kindergarten marschierten, exerzierten und im „Kriegsspielen“ eine Rolle übten, die die im Jahre 1933 fünf- und sechsjährigen Jungen gegen Kriegsende etwa als Flakhelfer mit oft bitterer Konsequenz in Wirklichkeit noch erleben mußten.

Die rassenpolitische Ideologie der NS-Zeit vertrieb nach den Nürnberger Rassengesetzen von 1936 die jüdischen Kinder aus den Kindergärten und die Behauptung von der Höherwertigkeit der „arischen“ Rasse schlug sich in der Aufnahme völkischer Inhalte nieder. Erziehung zu Brauchtum und Sitte wurden zum festen Bestandteil der inhaltlichen Arbeit. Das Feiern von Staatsgedenktagen, Führers Geburtstag – im Austausch gegen Kaisers Geburtstag – und von „Ehrentagen“ der nationalsozialistischen Bewegung ersetzte insbesondere in den NSV-Kindergärten die herkömmliche Orientierung an kirchlichen Festtagen.

Die auch schon in der Weimarer Zeit feststellbare volkshygienische Zielsetzung verstärkte sich in der Vorrangigkeit der gesundheitlich-körperlichen Erziehung, hinter der alle intellektuelle Förderung zurücktreten mußte.

Hinführung zu einem Gefolgschaftsdenken anstelle individualisierender, den Einzelnen in seiner Besonderheit achtender Erziehungsmaßnahmen war das erklärte Ziel staatlicher Erziehung, dem sich auch die konfessionellen Einrichtungen vielfach nicht verschließen konnten.



Abb. 181: Rollenspiel; o. O., nach 1933. Erziehung zur Wehrhaftigkeit und zur Mütterlichkeit, die geschlechtsspezifischen Leitlinien der Erziehungsideologie des Nationalsozialismus, finden in diesem Bild einen nachhaltigen Ausdruck.

Abb. 182: Antreten zum Soldaten-spiel mit Stahl-helm und Fahne; o. O., nach 1933.



Abb. 183: Städtischer Kindergar-ten München, 1933. Nach Hinden-burgs Tod bauen diese beiden Jun-gen einen Gedenkaltar, an dem sie feierlich als Soldaten eine Mahn-wache stellen.



Abb. 184: Städtischer Kindergarten München; nach 1933. Soldatenfigu-ren helfen, den Festungs-bau wirklichkeitsgetreu zu gestalten. Kriegsspiel-zeug, Soldaten, Spielzeug-gewehre usw. gehörten zum traditionellen Be-stand eines Kindergar-ten, nicht erst seit 1933.

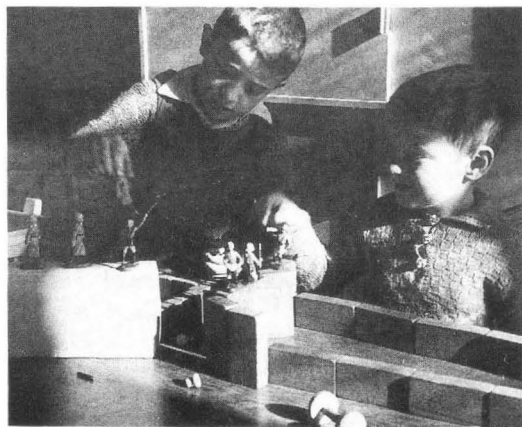




Abb. 185: Väter von Kindergartenkindern helfen beim Einrichten eines Spielplatzes; o. O., 1937. Zwei Jungen, einer in einer SA-Uniform, helfen tatkräftig mit.



Abb. 186: Kindergartenkinder werden zur Höhensonnenbestrahlung geführt. Kindergarten in Berlin; um 1940. Gesundheitserziehung und körperliche Ertüchtigung wurden zu ersten Leitzielen der Kindergartenarbeit erklärt, hinter denen die traditionellen Beschäftigungen zurückzutreten hatten.

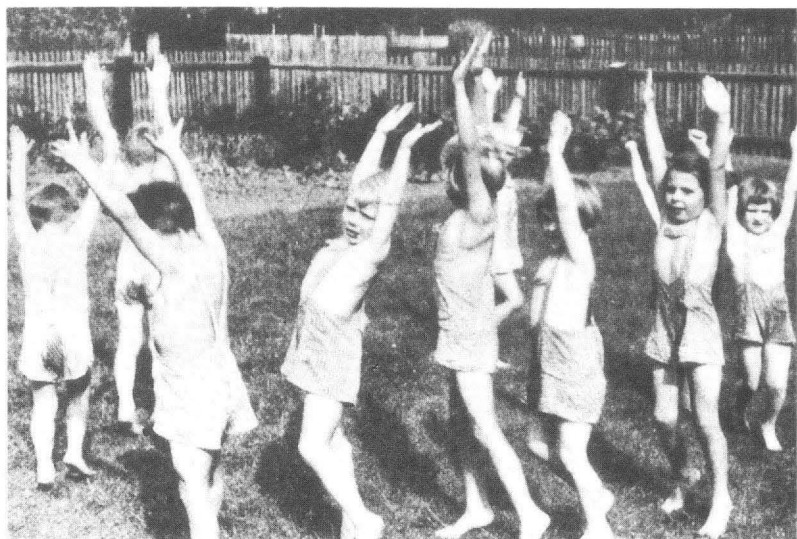


Abb. 187: Der körperlichen Erziehung der Kinder, dem Sport und der Gymnastik wurde ein besonderes Augenmerk gewidmet; o. O., 1941.

Abb. 188: Der Aufenthalt in freier Luft galt als bevorzugtes Mittel einer Gesundheits-
erziehung; o. O., 1941.





Abb. 189: Kinder im Waschraum; o. O., 1940.

Fabrik- und Erntekindergärten

Unter der Trägerschaft der NSV wurden zahlreiche Kindergärten neu begründet, während gleichzeitig die Arbeit der konfessionellen Träger zurückgedrängt wurde, die aber einen Bestand von rund 8.000 Einrichtungen erhalten konnten. Um 1940 unterhielt die NSV mehr als 15.000 Kindergärten, unter denen die Fabrik- und Erntekindergärten aus kriegswirtschaftlichen Gründen besonders gefördert wurden.



Abb. 190: Einrichtung eines Fabrikkindergartens; o. O., 1940. – Abb. 191: Frühstücksecke in einem Fabrikkindergarten; o. O., 1940. Ein Märchenbild schmückt die Wand, das Kreuz ist verschwunden.

Abb. 192:
Möblierungs-
vorschlag für
einen Fabrik-
kindergarten;
o. O., 1940.
Waschgestell
für drei Kinder,
Kleider-
ablage mit
Fächern für
die Schuhe,
Tisch und
Stühle.

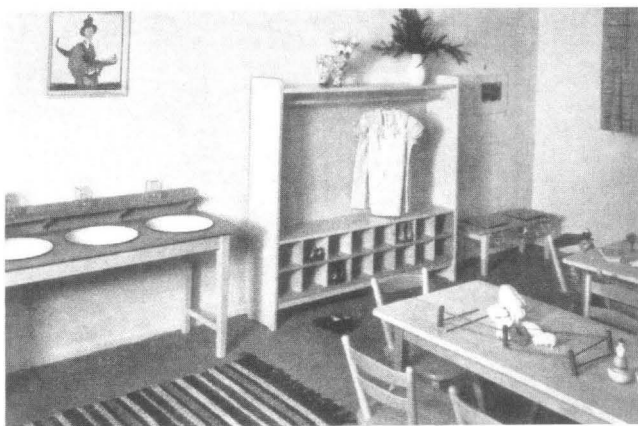




Abb. 193: Erntekindergarten; o. O., um 1935. In den Sommermonaten wurden auf den Dörfern Erntekindergärten und Spielkreise eingerichtet. Im pflichtmäßigen Arbeitsdienst, dem sog. „Landjahr“, wurden junge Mädchen für diese Aufgabe nach einer kurzen Einarbeitung eingesetzt.

Abb. 194: Erntekindergarten auf einem Ausflug; o. O., um 1940.





Abb. 195: Erntekindergarten auf einem Ausflug; o. O., um 1940.

Abb. 196: Kreisspiel vor einer als Erntekindergarten benutzten Scheune; o. O., um 1935.



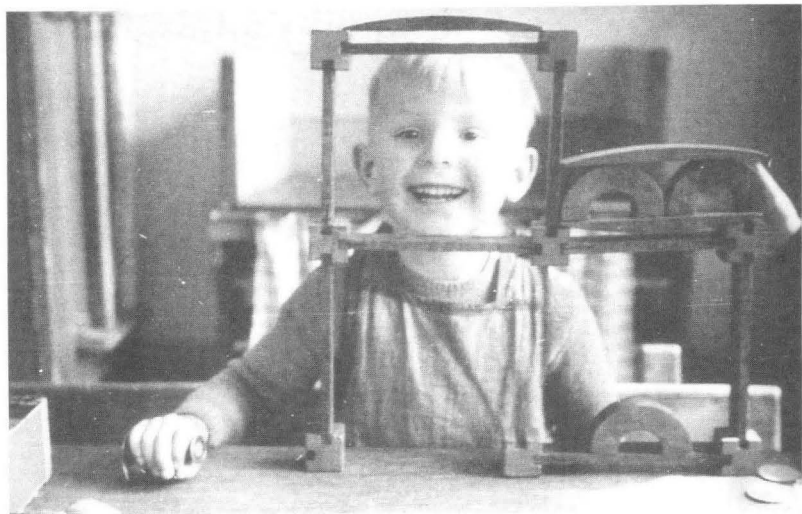


Abb. 197: „Seht alle her, das ist ein Fenster!“ 1940.

Abb. 198: Gruppenfoto aus dem Kindergarten Ahaus; um 1940. Die Kinder sitzen und stehen in einer typischen Haltung mit verschränkten Armen: zur Ruhigstellung der kindlichen Körper wurde diese Haltung wie auch das Hände-auf-den-Tisch-legen und den Finger-auf-den-Mund-halten seit dem Ende des 19. Jahrhunderts in kirchlichen Einrichtungen immer wieder geübt.



Abb. 199: Ein selbstgebasteltes Puppenzimmer aus Abfallmaterial; o. O., 1941.

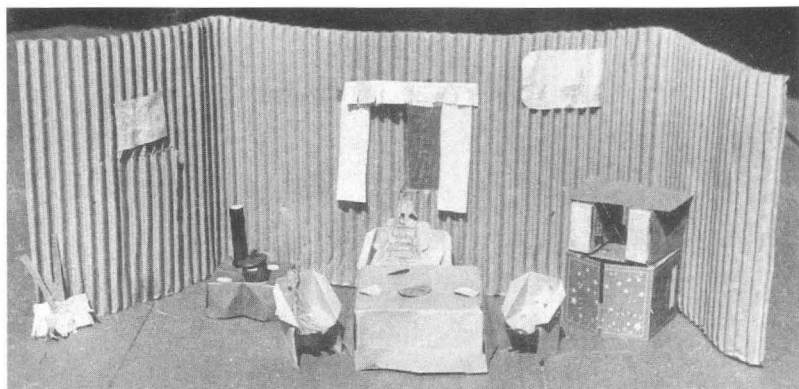




Abb. 200: Städtischer Kindergarten München, 1942. Entlaßfeier der Kinder vor Beginn des Schulbesuchs.

Kriegserfahrungen von Kindergartenkindern

In den Kriegsjahren ab 1939 wurde das „Kriegspielen“, das bis dahin mehr als ein Illusionsspiel wie das Märchenspiel aufgefaßt werden konnte, durch die Lebenserfahrungen der Kinder ernster und drängender. Der Tod von Vätern und Brüdern, die Schreckenserlebnisse der Bombennächte und gegen Kriegsende die fast tägliche Flucht des Kindergartens in den Luftschutzkeller blieben nicht ohne Auswirkungen auf das alltägliche Spiel der Kinder, die im Rollenspiel die sie bedrängenden Gefahren und Erlebnisse zu verarbeiten suchten (vgl. S. 108).

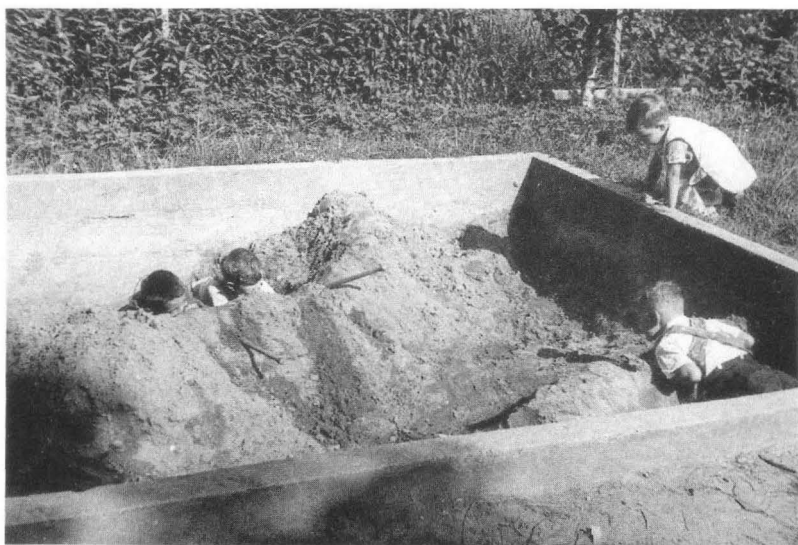


Abb. 201: Städtischer Kindergarten München; nach 1933. Kindergartenkinder spielen Stellungskrieg. Die Militarisierung der Öffentlichkeit, die Aufrüstung der Wehrmacht spiegelt sich auch in den Kinderspielen wieder, in denen Kinder ihre Erfahrungen und Erlebnisse verarbeiten.



Abb. 202: Städtischer Kindergarten München; nach 1933. Der „tote Kamerad“ wird mit einem Trommelwirbel „zur letzten Ruhe gebettet“.



Abb. 203: Kinderbetreuung in einem Luftschutzbunker; o. O., nach 1940. Kanonen und Soldaten gehören zum Spielzeuginventar.

Abb. 204: Städtischer Kindergarten München, 1941. Legearbeiten, Schiffe und ein Kanonenboot.

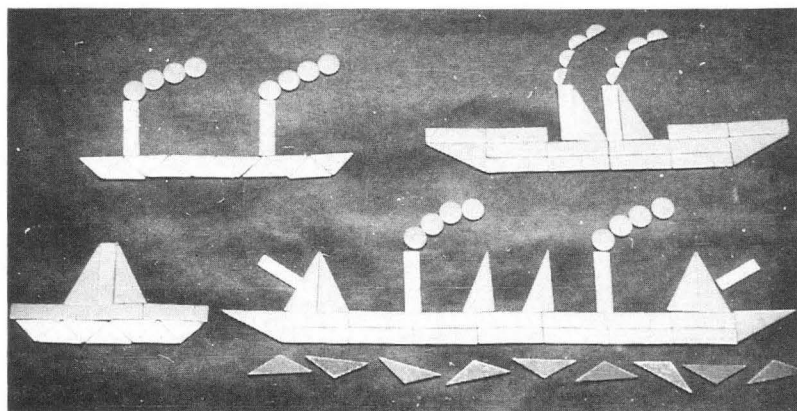




Abb. 205: Städtischer Kindergarten München; um 1942. Eine Kindergruppe spielt Flakabwehr.

Abb. 206: Städtischer Kindergarten München, 1943. Kindergartenkinder verarbeiten im Spiel die Erlebnisse der Bombennächte: Das Klavier dient als Luftschutzkeller.





Abb. 207: Städtischer Kindergarten München, 1940. Kindergartenkinder schauen Soldaten bei einer Handgranatenübung zu.

Kindergärten in der Nachkriegszeit

Trotz der großen Zerstörungen an der baulichen Substanz nahmen kurz nach Kriegsende die freien Träger, denen die von der NSV übernommenen Einrichtungen (S. 137 ff.) wieder überantwortet wurden, die Arbeit in den Kindergärten wieder auf.

Notdürftig geräumte Trümmergrundstücke, Baracken und Nissenhütten sowie unter dem allgemeinen Materialmangel nur mühselig wieder instandgesetzte Einrichtungen kennzeichneten den baulichen Zustand der Kindergärten in den ersten Nachkriegsjahren. Die Organisation von Material aller Art – Bausteine, Holz, Fensterscheiben, Heizmaterial –, das häufig nur auf dem „schwarzen Markt“ besorgt werden konnte, bildete in der ersten Zeit eine der Hauptaufgaben der Kindergärtnerinnen. Man half sich mit Sammlungen von Verbrauchsmaterial für die Beschäftigung der Kinder, also Papierreste und Pappen zum Malen, Holzabfälle als Baumaterial, beschädigtes Spielzeug usw., sowie mit der Beschaffung von Nahrungsmitteln, insbesondere von Gemüse, das teilweise von den Kindergärtnerinnen im Garten selbst gezogen wurde. Teilweise unter persönlichen Opfern des Kindergartenpersonals nahmen so die ersten Einrichtungen ihren Betrieb wieder auf, wobei die Kindergärtnerinnen auch auf die Hilfe der Eltern bei Instandsetzungsarbeiten zählen konnten.

Der Neubeginn der Kindergartenarbeit hatte jedoch keine strukturellen Änderungen in der Zielsetzung der pädagogischen Arbeit zur Folge, vielmehr wurde an die traditionelle Kindergartenarbeit, wie sie in den 20er Jahren konzipiert worden ist (S. 117 ff.), wieder angeknüpft. Die erneuerte konfessionelle Ausrichtung der inhaltlichen Arbeit wurde verbunden mit der Wiederaufnahme Fröbelschen Gedankengutes. Das System der Spielgaben Fröbels (S. 38) war der Angelpunkt der praktischen Arbeit; in einer allseitig-gemüthhaften Pflege der Kinder sah man die Ziele einer Kleinkindpädagogik erfüllt. Der Kindergarten wurde überwiegend als „Schonraum“ gesehen, als eine Not-Betreuungseinrichtung für solche Kinder, deren Familiensituation einen Ersatz eigentlich familialer Erziehungsaufgaben erforderlich machte. In der Nachkriegszeit war kein Platz für eine Auseinandersetzung mit dem ideologisch-bürgerlichen Begriff von Familie und den ihr zugeschriebenen Aufgaben, da sie als Garant einer „natürlichen Ordnung“ der Verhältnisse galt.

Wiederaufbau des Kindergartenwesens

Die wirtschaftliche Notsituation brachte es mit sich, daß die Kindergärten der Nachkriegszeit in der bloßen Verwahrung der Kinder ihre erste Zielsetzung sahen. Beaufsichtigung, Schutz vor den Unbilden des Wetters und der Kälte und, wenn irgend möglich, Ernährungs-, Kleidungs- und Gesundheitsfürsorge bildeten die primären Aufgaben.

Zahllose Kinder waren unbeaufsichtigt, da die Väter im Krieg gefallen oder noch in Gefangenschaft waren und die Mütter als „Trümmerfrauen“ eingesetzt wurden oder mit einer Erwerbsarbeit den Lebensunterhalt für die Familie verdienen mußten. Als „Schlüsselkinder“ waren die Kinder sich weitgehend selbst überlassen und trieben sich vornehmlich im Freien, auf den Straßen oder auf Trümmergrundstücken herum. Auch durch das Elend der heimatlosen Flüchtlingskinder, die zumeist mit ihren Familien in unzureichenden und überfüllten Wohnunterkünften untergebracht waren, waren die Kindergärten gefordert, wenn diesen Kindern eine halbwegs angemessene Betreuung und Verwahrung gewährt werden sollte.

Große Gruppen von häufig 70 und mehr Kindern in einem Raum sowie der Mangel an ausgebildetem Betreuungspersonal ließen zudem kaum eine andere Möglichkeit als die der reinen Verwahrung übrig. Die beengten Räume wurden bis an die Grenze der Belastbarkeit genutzt und wiesen kaum freie Spielflächen auf.

Von staatlicher Seite konnte in dieser Zeit kaum eine wirksame Unterstützung der Kindergartenarbeit erwartet werden, da die wirtschaftliche Notlage und die vollkommene Zerstörung der Infrastruktur andere Prioritäten für die öffentliche Verwaltung setzte. Der Kindergarten wurde als Randgebiet der allgemeinen Fürsorge und als reine Nothilfe angesehen und blieb weitgehend der Tätigkeit der freien Träger und Wohlfahrtsverbände überlassen. Diese waren es vor allem, die bei unregelmäßiger Unterstützung seitens der Kommunen mit teilweise großem personellen und finanziellen Einsatz die Einrichtungen wieder lebensfähig machten.



Abb. 208: Auf einem Trümmergrundstück in Köln, 1945. Ein verborgener Stahlträger dient den Kindern als Rutsche.



Abb. 209: Kinder in Trümmergrundstücken mit selbstgemachten Reifen; Köln 1945.

Abb. 210: Notdürftig hergerichteter Spielplatz eines im Kriege zerstörten Kindergartens auf einem Trümmergrundstück in Aachen; nach 1945.





Abb. 211: Evangelischer Kindergarten Siegburg/Kölner Bucht; um 1945. Amerikanische Hilfsorganisationen helfen mit Spielzeugspenden und mit Care-Paketen beim Aufbau der Kindergärten.

Abb. 212: Eine Nissenhütte dient in Jülich als Raum für den Kindergarten; nach 1947.





Abb. 213: Betreuung von Kindern erwerbstätiger Mütter durch Studentinnen der Berliner Universität; um 1948.

Abb. 214: Fachschule für Kindergärtnerinnen des Caritas-Verbandes in Freiburg, 1946. Die Ausbildungsstätte ist in einem provisorischen Barackenbau untergebracht.





Abb. 215: Spaziergang eines Kindergartens; o. O., um 1950. Die kleinen Kinder werden an einem Halteseil geführt.

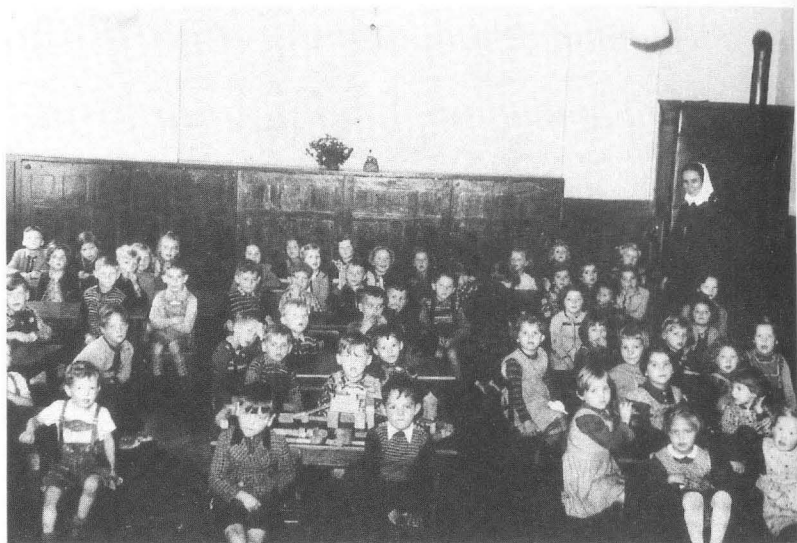


Abb. 216: Kindergartenraum in der Nachkriegszeit; o. O., um 1950.

Abb. 217: Mittagsgebet in einem Kindergarten; o. O., um 1950. An der Wand die „Bekehrung des Saulus zum Paulus“, eine Bildtafel aus der Bilderbibel von J. von Schnorr von Carolsfeld.



Abb. 218: Austeilen von Bausteinen an eine Kindergruppe; o. O., um 1950.

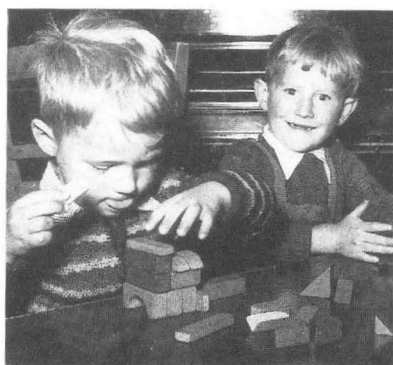


Abb. 219: Zwei Jungen beim Bauspiel, – konzentriert der eine, fröhlich der andere; o. O., um 1950.



Abb. 220: Kinder vor dem geöffneten Spielzeugschrank; o. O., um 1950.





Abb. 221: Anfang der 50er Jahre begann das Plastik-Spielzeug seinen Siegeszug. Unter Kindergärtnerinnen entbrannte eine heftige Diskussion über den Wert dieses Spielzeugmaterials. Das Holzspielzeug, dem „Echtheit“ zugesprochen wurde, wurde zunächst noch vorgezogen.

Abb. 222: Mädchen bei Ausschneidearbeiten; o. O., nach 1950. Der Umgang mit der Schere fällt noch schwer.



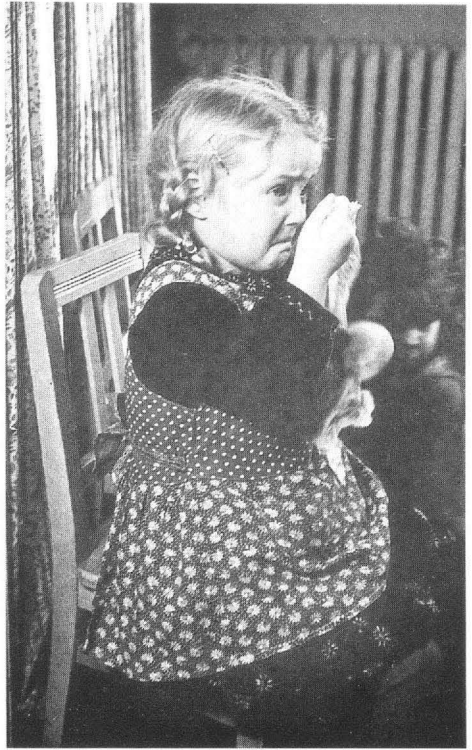


Abb. 223 und 224: Trauer und Tröstung liegen im Kindergarten nahe beieinander. Obschon derartige Szenen häufige Vorkommnisse im Kindergarten sind, gibt es nur sehr wenige fotografische Aufnahmen, die derartige Situationen im Bild festhalten.





Abb. 225: Bilderbuchbetrachtung im städtischen Kindergarten München; um 1952. Die Erzieherin ist ganz in die Kindergruppe integriert. Auf den ersten Blick verweist unter den über das Buch gebeugten Köpfen nur der lange Arm auf die Anwesenheit eines Erwachsenen.

Abb. 226: Die vorgebeugte Haltung der Kinder in der Erzählrunde signalisiert ihre gespannte Aufmerksamkeit; o. O., um 1952.



Abb. 227: Hochzeitsspiel von Kindern. Städtischer Kindergarten München, 1950. Im Rollenspiel der Kinder wird kein Erlebnisbereich ausgespart, seien es Kriegserfahrungen oder sei es der Bereich des religiösen Lebens. In gesammeltem Ernst „bereitet der Pfarrer den Altar vor“, der „Künstler zündet die Kerzen an“.

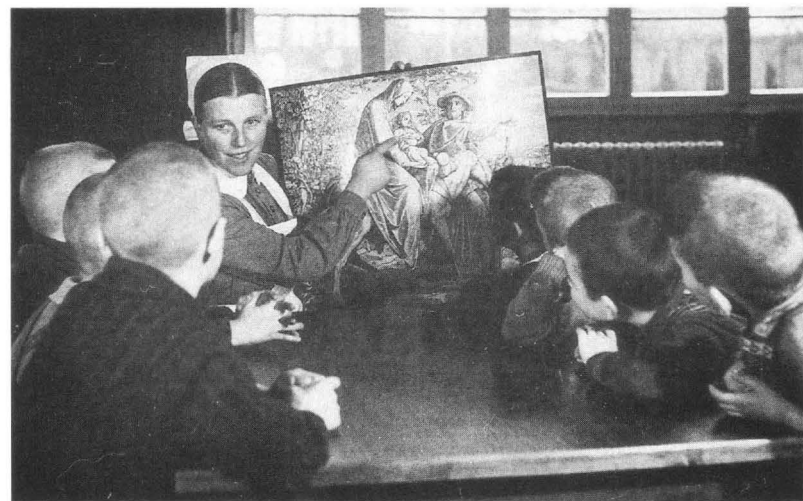
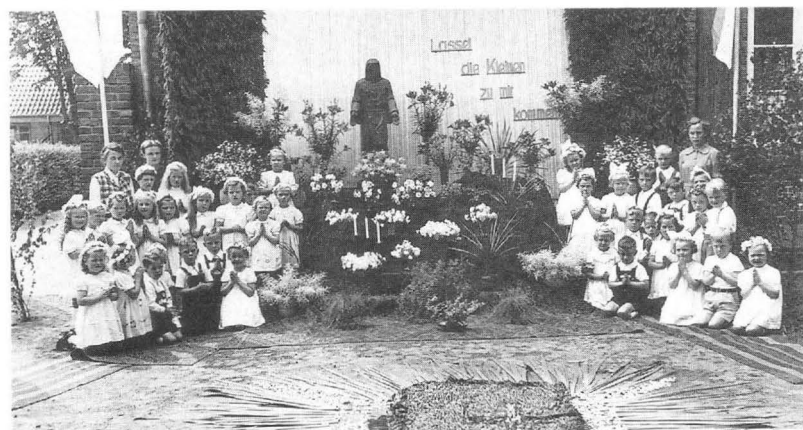


Abb. 228: Die Trauung des Paares, 1950.



Abb. 229: Fröhlicher Aufbruch zur Hochzeitsreise, 1950.





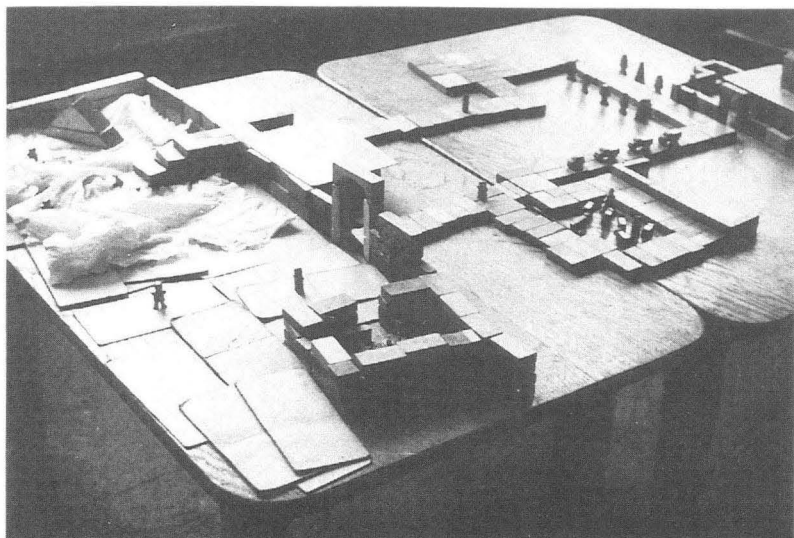


Abb. 233: „Tröstearbeit“ eines sechsjährigen Jungen mit einer Bauanlage, 1950. „Hildegard kommt weinend in den Kindergarten: Der Großvater ist gestorben. Sie ist sehr beeindruckt und ihre Erschütterung erweckt bei den Kindern aufrichtiges Mitleid. Der sechsjährige Klaus sucht sie zu trösten. Er holt sich mehrere Fröbelbaukästen und gestaltet diese Szene. Das Haus mit Garten, wo der Großvater gewohnt hat, die Straße. Dann eine Mauer, die Himmel und Erde trennt, das Himmelstor, davor eine Treppe als ‚Himmelsleiter‘. Das Tor überwölbt mit einem Baustein, wo strahlenförmige Linien eingepägt sind. Er sagt, da scheint die Sonne auf die Erde und in den Himmel. Die Wolken deutet er durch Zellstoffwatte an. Der abgegrenzte Raum, vorne, da liegen die ‚Gestorbenen‘ und Hildegards Großvater. Es geht ihm gut, das will er Hildegard hiermit zeigen“ (aus der Aufzeichnung der Kindergärtnerin G. Schimon, Icking/München, zur Bauszene).

Abb. 230 (linke Seite, oben): Städtischer Kindergarten München, 1948. Im Kindergarten spielen Jungen „Prozession“ oder „Wallfahrt“ mit Kreuzen, die sie aus Stöcken selbstgefertigt haben.

Abb. 231 (mitte): Kindergarten in Ahaus; um 1955. Ein großer Altar mit Blumenteppichen wird von den Kindergartenschwestern zur jährlichen großen Feldprozession aufgebaut. Die Mädchen des Kindergartens sind als „Engelchen“, ganz in Weiß gekleidet, zu beiden Seiten des Altars postiert.

Abb. 232 (unten): Zur religiösen Unterweisung der Kinder gehörten Erzählungen aus der Biblischen Geschichte. Die Flucht nach Ägypten wird hier mit einer Bildtafel aus der Bilderbibel von Schnorr von Carolsfeld veranschaulicht; o. O., um 1952.



Abb. 234: Städtischer Kindergarten München, 1951. In stiller Bewunderung steht der „Baumeister nach der Arbeit“ vor seinem großen, übermannshohen Turm.

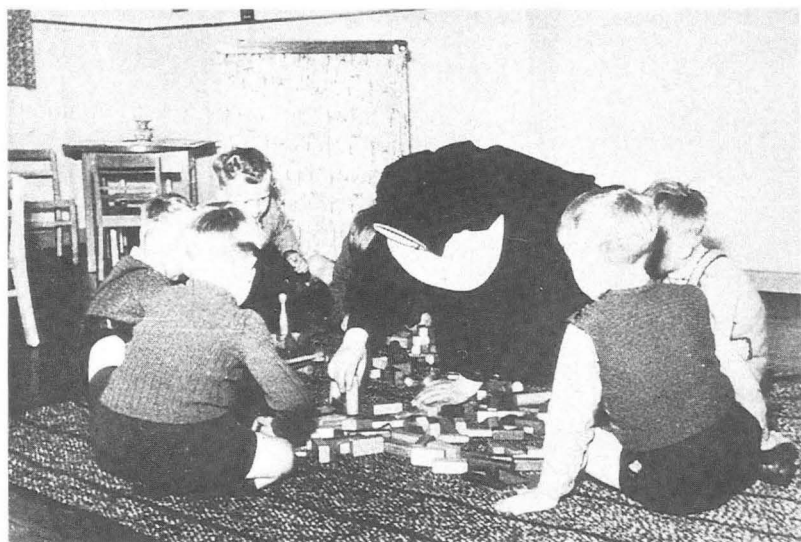


Abb. 235: Eine Ordensschwester beim Bauspiel mit einer Jungengruppe; o. O., 1955.

Abb. 236: Städtischer Kindergarten München, undatiert. Eine Dorfszene, gebaut mit den geteilten Würfeln der fünften Spielgabe Fröbels.

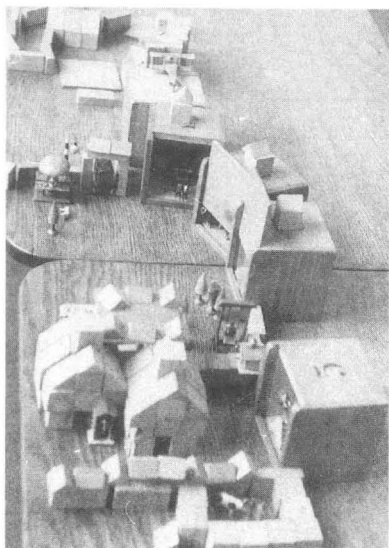


Abb. 237: Im Kindergarten des Pestalozzi-Fröbel-Hauses in Berlin, 1952. Nach dem II. Weltkrieg wurde in der Kindergartenarbeit auf die Fröbelpädagogik und das Spielgabensystem zurückgegriffen. Eine Erzieherin leitet eine Kindergruppe zum Umgang mit den geteilten Würfeln an.





Abb. 238: Morgendliche Ankunft und Begrüßung eines Kindes vor der Kindergartentür; o. O., um 1955.

Neueingerichtete Kindergärten der 50er Jahre

Die in den 50er Jahren errichteten Kindergarten-Neubauten und -umbauten schufen eine erhebliche Verbesserung der bedrängten Raumsituation, die in der Nachkriegszeit vorherrschend war.

Großzügig geschnittene, helle Räume, eine Möblierung, die durchgängig aus Einzelstühlen und kleinen, zusammenschiebbaren Tischen bestand, große Fensterfronten u. a. wurden mehr und mehr zum Standard der Kindergärten. Die Fußböden waren mit pflegeleichtem PVC oder Linoleum ausgestattet und gaben so keinen Anlaß mehr, das Spiel der Kinder auf dem Fußboden zu untersagen. Die Wände jedoch waren weitgehend – wie eh und je – kahle Flächen, auf denen lediglich ein Kruzifix oder wenige, von den Kindergärtnerinnen ausgewählte Bilder den einzigen Raumschmuck abgaben.

Seit Ende der 50er Jahre wurde der Gruppenraum mehr und mehr durch Raumteilmöbel gegliedert, die die Einrichtung von Puppenecken, Bauecken und Koch- und Frühstücksecken und damit das gesonderte Spiel kleiner Kindergruppen ermöglichten. Mit immer reichhaltigeren Katalogen boten speziell auf die Ausstattung spezialisierte Firmen ihre Dienste an und sorgten so indirekt für eine Vereinheitlichung der Innenausstattung, wie sie heute überall anzutreffen ist.



Abb. 241: Industriell gefertigte Puppenecke für den Kindergarten; o. O., um 1955.



Abb. 240: Blick in den Kindergarten in Segnitz/Unterfranken; Ende der 50er Jahre, mit einer typischen Deckendekoration im damals modernen Stil.

Abb. 239: Innenansicht eines neugebauten Kindergartens in Heimersheim; in den 50er Jahren. Durch Schiebetüren können zwei Gruppenräume zu einem großen Saal geöffnet werden. Leicht bewegliche Tische für Kleingruppen mit einzelnen Stühlen füllen den Raum aus.





Abb. 242 (oben): Freigelände eines Kindergartens; o. O., um 1955. Mobiles Klettergerüst mit Rutsche auf dem Spielplatz eines Kindergartens, das auch im Turnraum verwandt werden kann.

Abb. 243 (mitte): Ausgabe von Sandschaufeln für den Sandkasten; o. O., um 1955.

Abb. 244: Kindergruppe auf dem Spielplatz des Kindergartens in Ahaus, 1948. Im Hintergrund rechts der Herausgeber dieses Bandes.

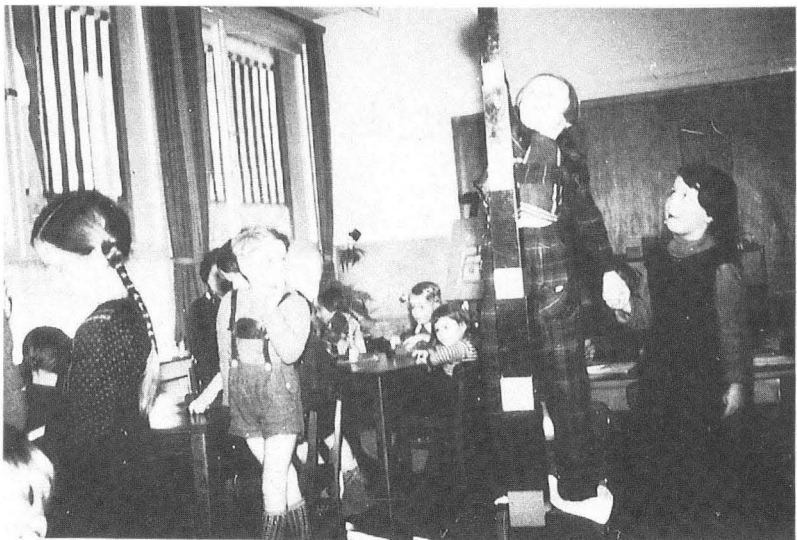


Wiederaufnahme der Montessori-Pädagogik

In den 50er Jahren wurden Versuche unternommen, die durch das Verbot in der NS-Zeit unterbrochene Arbeit mit den Erfahrungen der Montessoripädagogik für den Kindergarten wieder fruchtbar zu machen.

Obschon zahlreiche neue Kinderhäuser besonders im Nordwesten Deutschlands entstanden, der Einfluß auf den Kindergarten blieb jedoch insgesamt gering und beschränkte sich häufig, wie bereits in den 20er Jahren (S. 131 ff.), auf die Übernahme einzelner Materialien. Eine größere Verbreitung der Montessoripädagogik wurde auch dadurch erschwert, daß in den Ausbildungsseminaren der Kindergartenträger die spezifischen Ausbildungskurse in der Montessoripädagogik nicht angeboten werden konnten; denn die internationalen und nationalen Montessorivereinigungen behielten sich eine „Diplomerteilung“ vor, die allein zur Führung eines Montessori-Kinderhauses berechnete. Das Montessori-Diplom konnte nur in einer längeren Zusatzausbildung an einigen Montessoriseminaren erworben werden, und eine solche wollten einmal ausgebildete Erzieherinnen nur selten auf sich nehmen.

Abb. 245: Im Montessori-Kinderhaus Aachen; um 1955. Schwieriger Aufbau eines großen Turmes aus der Kombination von brauner Treppe und rosa Turm.



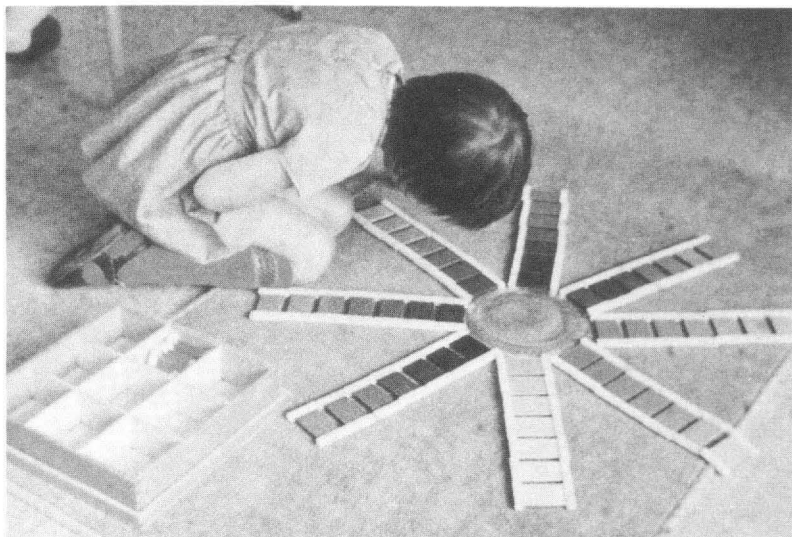


Abb. 246: Übung mit den Farbtäfelchen auf dem Arbeitsteppich; o. O., 1984. Der Teppich grenzt den Bereich eines Kindes ab. Legen eines Farbsternes in gleichmäßiger Abstufung der Farbtöne von dunkel nach hell.

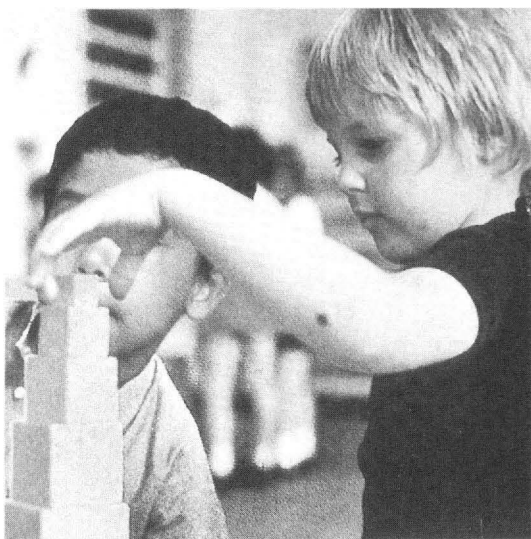


Abb. 247: Bauen mit dem rosa Turm; o. O., 1984. Ziel dieser ab dem Alter von drei Jahren eingesetzten Übung ist die Begriffsbildung der Kategorien „groß“ und „klein“ sowie die Koordination von körperlichen Bewegungen.



Abb. 248: Montessori-Kinderhaus in Aachen, 1955. Zuordnung von Bildkarten.

Abb. 249: Montessori-Kinderhaus Aachen, 1955. Zuordnung von Zahlensymbolen und einer Perlenmenge. Etwa ab fünf Jahren eingesetzt, soll mit dieser Übung der Mengen- und Zahlbegriff den Kindern sich verdeutlichen.



Ausbildung in den 50er und 60er Jahren

Bis in die 60er Jahre waren in einzelnen Bundesländern noch Ausbildungsregelungen aus der Weimarer Zeit in Kraft (S. 121 f.). Ab 1967 wurden diese durch neue Ausbildungsverordnungen abgelöst, nach denen die Ausbildung für die Kindergarten- und Hortarbeit mit der zur Jugend- und Heimerziehung zusammengefaßt und begrifflich neu formuliert wurde: „Der/die Staatlich anerkannte Erzieher/in“. Der/die Erzieher/-in wird für ein breiteres Berufsfeld vorbereitet, eine reine „Kindergarten- und Hortausbildung“ gibt es nicht mehr, auch wenn die Ausbildungsstätten diesen traditionell getrennten Bereich weiterhin schwerpunktmäßig besonders berücksichtigen.

In den Kindergärten unter kirchlicher Trägerschaft waren traditionell Ordensfrauen und Diakonissen als Erzieherinnen tätig. Mit dem Rückgang der Ordensberufungen seit Anfang der 60er Jahre konnte deren Anteil an der Personalstruktur in den kirchlichen Einrichtungen nicht mehr gehalten werden; zunehmend ergriffen junge Mädchen den Beruf einer Erzieherin, ohne sich durch Zugehörigkeit zu einer Ordensgemeinschaft zu binden.

Diese „Laisierungswelle“ des Erzieherinnenberufes löste im Zusammenhang mit einem neuen weiblichen Berufsverständnis auch das „heimliche Zölibat“ des Kindergärtnerinnenberufes ab: Waren weltliche Kindergärtnerinnen bis dahin meist nur wenige Jahre bis zu ihrer Verheiratung berufstätig, so führt heute eine neue, durchgreifende Identifikation mit dem Beruf dazu, auch nach einer Verheiratung die erlernte Ausbildung zu nutzen. Familie und Beruf werden – trotz aller Probleme – nicht mehr als Gegensätze einer vermeintlich „weiblichen Bestimmung“ gesehen, sondern im emanzipierten Rollenverständnis als durchaus vereinbar eingeschätzt.



Abb. 250: Musikunterricht in der Kindergärtnerinnenausbildung; o. O., um 1955. Der Großteil der Schülerinnen sind Angehörige eines Ordens.

Abb. 251: Hospitation einer Malstunde durch eine Klasse der Fachschule im städtischen Kindergarten München; um 1960.





Abb. 252: Praktikantinnen in der Ausbildung, Städtischer Kindergarten München, 1963.

Abb. 253: Klassenraum in der Fachschule des Evangelischen Diakonissenhauses „Bethlehem“ in Karlsruhe; um 1970.



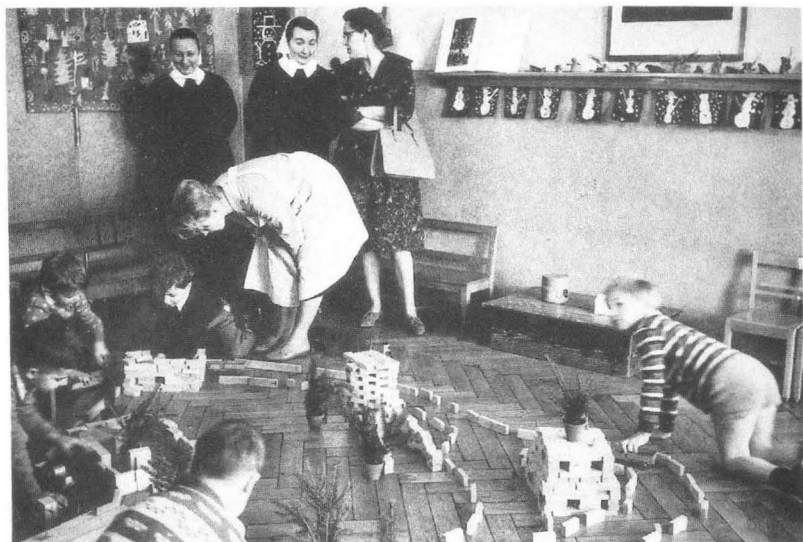


Abb. 254: Praktisches Examen an Fachschule des Evangelischen Diakonissenhauses „Bethlehem“ in Karlsruhe; um 1970.

Kindergartenarbeit seit der Bildungsreform

Als der erste Satellit, der russische „Sputnik“, 1957 um die Erde kreiste, begann in der westlichen Welt die Befürchtung vor einer technologischen Vormachtstellung der Sowjetunion zu wachsen. Der sog. „Sputnikschock“ war der Auslöser einer tiefgreifenden Reformbewegung, die insbesondere der (Aus-)Bildung der nachwachsenden Generation besondere Bedeutung zumaß.

Wirtschaftliche Zwecksetzungen und gesellschaftspolitische Zielsetzungen erforderten eine Neuorientierung des gesamten (Aus-)Bildungswesens, von dem man sich mittels einer besseren Qualifizierung für die Erfordernisse der modernen, technisierten Welt langfristig eine günstige Position im wirtschaftlichen und weltanschaulichen Wettstreit des westlichen und östlichen politischen Systems erhoffte. Der Kindergarten herkömmlicher Prägung geriet in Verruf, eine bloße Verwahranstalt zu sein und mangels geeigneter Strategien zur Begabungsförderung die Kinder künstlich dumm zu halten. Neue Theorien der Entwicklungspsychologie diskutierten das Verhältnis von Anlage und Umwelt und stellten der „Reifungstheorie“ der menschlichen Anlagen die Möglichkeit gezielter Beeinflussung entgegen. Zur „Begabung begaben“ war zum Stichwort einer Frühpädagogik geworden, die die Verwahrpädagogik des Kindergartens durch eine spezifische Vorschulerziehung abzulösen suchte. In den neuen Lehrplänen für die Vorschulerziehung wurde in elementarer Form den (Aus-)Bildungsanforderungen der modernen Welt Raum gegeben. Abbau von bildungshemmenden Faktoren durch eine kompensatorische Erziehung benachteiligter Kinder und Begabungsförderung aller Kinder wurde als gesellschaftliche Aufgabe eines demokratischen Staatswesens formuliert. „Bildung ist Bürgerrecht“, so der Titel des „Plädoyers für eine aktive Bildungspolitik“ von Ralf Dahrendorf im Jahre 1965, war das durchgängig vertretene Motto der Reform, die in den Jahren der ersten sozialliberalen Koalition neben dem allgemeinen Schulwesen auch den Kindergarten umstrukturierte.

Aus einer vornehmlich sozialpädagogischen Einrichtung, die sich als Hilfe für Familien in besonderen Notlagen verstand, wurde der Kindergarten zu einer Art „Regeleinrichtung“ für alle Kinder zwischen drei und sechs Jahren. Zwischen 1965 und 1980 wurde das Platzangebot im Kindergarten von 32 % auf rund 80 % verbessert, die Kosten-

tragung durch länderspezifische Kindergartengesetze und -regelungen – zumeist als Ausführungsregelung zum Jugendwohlfahrtsgesetz formuliert – mittels finanzieller Beteiligung der öffentlichen Hand neu festgesetzt und die Ausbildung von Erzieherinnen neu geordnet. Der Kindergarten wurde de facto als erste Stufe des allgemeinen Bildungssystems („Elementarbereich“) anerkannt.

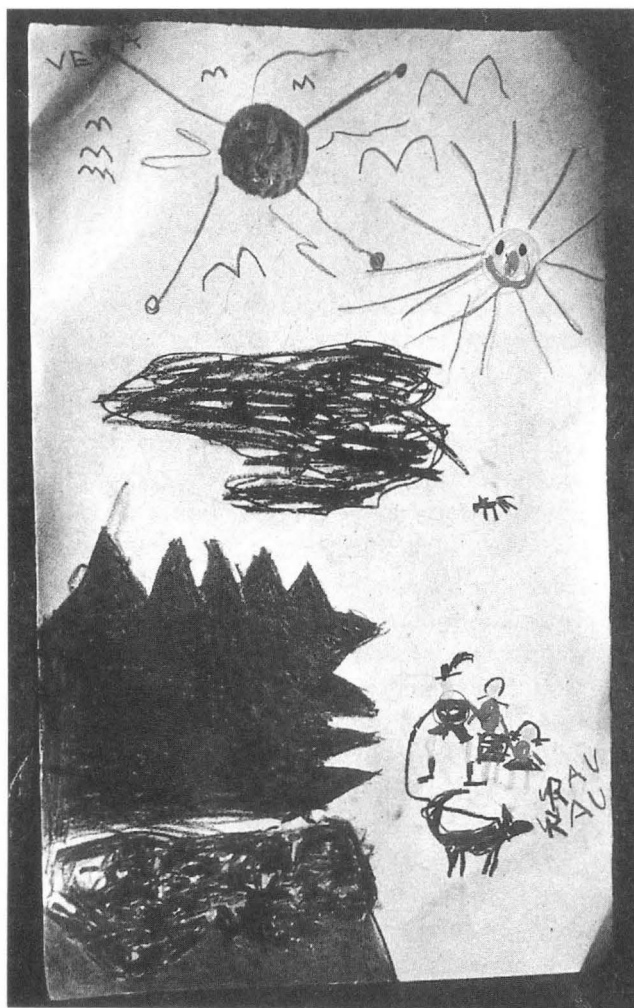


Abb. 255: Zeichnung eines sechsjährigen Mädchens. Der russische „Sputnik“ über den bayrischen Bergen; o. O., 1957.

Antiautoritäre Kinderläden und neue Curricula

Soziologen, Entwicklungspsychologen, Politiker und PolitökonomInnen entdeckten in der Anfangsphase der Bildungsreform den Kindergarten als Feld praktischer Anwendung ihrer unterschiedlichen Theorien. Die Vertreter klassischer pädagogischer Theorien der Fröbel-, Montessori- und Waldorfpädagogik gerieten demgegenüber in eine Defensivhaltung, da insbesondere in der Öffentlichkeit die These von der Bedeutsamkeit des frühen Lernens begierig aufgegriffen wurde.

Planmäßige Frühförderung einzelner kognitiver Sektoren war das Gebot der Stunde; eine umfassende, allseitige Bildung der Kinder wurde von den auf kontrollierbare Effektivität angelegten Frühförderprogrammen beiseite gedrängt. Die Schulung einzelner psychischer Funktionen („funktionsorientierter Ansatz“) oder die propädeutische Hinführung in den Kanon der Schulfächer und Wissenschaftsdisziplinen („disziplinorientierter Ansatz“) als Programm der Vorschulbewegung – es sei hier nur an die von allen Medien propagierte Frühlesebewegung erinnert – erbrachte auch eine direkte wirtschaftliche Verwertbarkeit der neuen Ideen: Verlage und Spielzeugproduzenten entdeckten den Markt der Vorschulerziehung und brachten in unübersehbarer Fülle einzelne „Lernmaterialien“ heraus, die sich vom bekannten Spielzeug häufig nur durch die Bezeichnung als „Lern“-Spielzeug unterschieden.

Die antiautoritären Kinderläden der Studentenbewegung – Ende der 60er Jahre eingerichtet – negierten diese auf „Leistung“ angelegte Erziehung und suchten unter Rückgriff auf psychoanalytische und neomarxistische Theorien das gesellschaftlich geprägte Verhältnis von Kindern und Erwachsenen neu zu gestalten.

Repressionsfreier Umgang, Verzicht auf Reinlichkeits- und Ordnungsdressur, die Bejahung frühkindlicher Sexualität und die Durchsetzung der kindlichen Bedürfnisse gegen die erwachsenen- und fremdbestimmten Verhältnisse sollten zu einer Befreiung des Kindes aus bürgerlichen Zwängen führen, – eine Zielsetzung, der sich auch die Eltern in einem Prozeß der Auseinandersetzung mit der eigenen, repressiven Erziehung verpflichten sollten. Von der bürgerlichen Presse scharf angegriffen, konnte die Bewegung der Kinderläden über die Kreise der Studentenbewegung kaum hinauswachsen. Der vehement vertretene Angriff auf Autorität und Gehorsam als Grund-

positionen bürgerlichen Lebens führte teils zu einer Abwehr, teils aber auch zu einer tiefen Beunruhigung der traditionellen Kindergärten, die sich durch die Kinderladenkonzeption zumindest zu einer Auseinandersetzung mit den verdeckten autoritären Strukturen der eigenen Praxis gezwungen sahen.

Die Weiterentwicklung vorschulischer Curricula seit den frühen 70er Jahren war gegenüber dieser öffentlichen Diskussion schon eher eine interne Angelegenheit von Fachleuten und Experten. Zahlreiche Erprobungsprogramme und Modellversuche, initiiert von der Bundesregierung, den Länderregierungen und von wissenschaftlichen Instituten, entwickelten neue Formen und Methoden der Kindergartenarbeit.

Die Frage nach der Zuordnung der Fünfjährigen zum Schulbereich oder zum Kindergarten führte in den frühen 70er Jahren zum „Streit um die Fünfjährigen“, – eine schulpolitische Fragestellung, die im Gesamtzusammenhang der Bildungsreform durch Versuche in Modellklassen und Eingangsstufen empirisch zu lösen versucht wurde. Da die Ergebnisse jedoch keine eindeutige Präferenz gegenüber reformierten Kindergärten aufwiesen, wurde dieser Plan, der auch eine Vorverlegung der Schulpflicht nach dem Beispiel anderer europäischer Länder vorsah, ad acta gelegt. Der Kindergarten blieb auch für die Fünfjährigen ein freiwilliges Angebot, in das von den meisten Länderregierungen in den folgenden Jahren ein spezifisches Programm zum gleitenden Übergang vom Kindergarten in die Grundschule eingebaut wurde.



Abb. 256: Antiautoritärer Kinderladen in Berlin; um 1972. Der Umgang mit Dingen wurde in den Kinderläden enttabuisiert, bei ihrer Nutzung sollten Sachzwänge wie sorgsamer und zweckentsprechender Gebrauch nur insoweit eine Rolle spielen, als sie von den Kindern selbst entdeckt und in gemeinsamer Übereinkunft akzeptiert werden.



Abb. 257: Antiautoritärer Kinderladen in Berlin; um 1975. Das äußere Erscheinungsbild der Kinderläden stellte den größten Kontrast zu den normalen Kindergärten dar. Die Kinder nahmen den Raum samt seinem Mobiliar in Besitz. Rituale von Ordnung und Sauberkeit wurden als repressive Einengungen in Frage gestellt. Das Prinzip der Selbstbestimmung der Kinder stand gegen Autorität und Gehorsam.

Abb. 258: Tobende Kinder in einem Berliner Kinderladen; um 1973. Agressive Impulse der Kinder wurden nicht unterdrückt und verboten, sondern den Kindern wurde Raum gegeben, die Konsequenzen ihres Tuns kennen zu lernen und selbst Regeln für ihr Verhalten zu entwickeln.





Abb. 259: Eltern und Kinder in einem Berliner Kinderladen; um 1972. Die Mitarbeit der Eltern bei der täglichen Arbeit im Kinderladen war ein fester Programmpunkt der antiautoritären Kinderläden, da Eltern und Kinder sich von den Zwängen der „bürgerlichen Gesellschaft“ in gleichzeitigem Aufbruch zu befreien suchten.

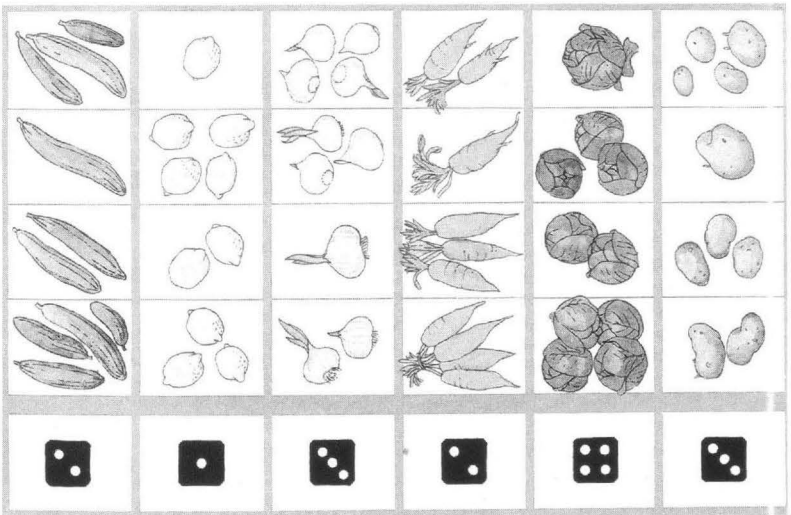


Abb. 260: Elternarbeit in einem Berliner Kinderladen; um 1972. Das Mobiliar und die Einrichtungsgegenstände wurden von den Eltern besorgt und – wenn nötig – den kindlichen Größenmaßen angepaßt.

Abb. 262 (rechte Seite, unten): Eine Seite aus dem Arbeitsmaterial „Begabung, Sprache, Emanzipation“ von Schüttler-Janikulla, 1974. Diese Mappen waren – und sind es teilweise heute noch – weit verbreitet und stellten das Material für die „Trainingsstunden“ der Kinder bereit. Auf das „Mappe-machen“, so der „Fachausdruck“ der Kinder, reduzierte sich in vielen Kindergärten das Programm einer Vorschulerziehung.



Abb. 261: In den Curricula für die Vorschulerziehung wurde der Entwicklung von Denkoperationen große Aufmerksamkeit geschenkt; o. O., um 1973. Zuordnen und Vergleichen, meist isoliert trainiert, waren die Vorgehensweisen, um Grundlagen für den Zahlenbegriff zu schaffen.



7.4 Die Würfel nennen bestimmte Mengen. Wo sind sie in den Bildern?

Jan und Julia im Kindergarten

Margret Rettich



Abb. 263 und 264: Ein Titel aus der Bilderbuchserie „Jan und Julia“, in dem ein Tag im Kindergarten geschildert wird, 1974.

Verlag Friedrich Oetinger
Hamburg



Ingrid und die größeren Kinder spielen mit bunten Plättchen. Sie suchen die gleichen Farben, die gleichen Formen und die gleichen Größen heraus. Das ist gar nicht so einfach. Jan sagt: „Es ist fast wie in der Schule.“

Arbeit und Programm in reformierten Kindergärten

Als ein sichtbares Ergebnis der Vorschulreform kann die Öffnung des Kindergartens gelten.

Gegenüber dem früheren Charakter als „Schonraum für kleine Kinder“ (S. 155) versteht sich der reformierte Kindergarten als eine Lebenswelt, in der Kinder in vielgestaltiger Auseinandersetzung mit der Umwelt ihre Sach- und Sozialkompetenz entwickeln und – entsprechend ihrer Entwicklung – zu Formen autonomer Lebensgestaltung angeregt werden. Nicht das isolierte Training einzelner kognitiver Funktionen oder die Unterrichtung in einzelnen Elementen wissenschaftspropädeutischer Disziplinen (S. 185) stehen im Vordergrund, sondern eine Einbindung des gesamten Erfahrungsbereiches mit seinen kognitiven, sozialen und emotionalen Momenten in die gemeinsame Arbeit, zu der sich die Kinder und die Erzieherin zusammenfinden, wird zum Kennzeichen dieser „neuen Kindergartenmethode“. Sie findet im Kindergarten unter dem Namen „situationsorientiertes Lernen“ in den letzten Jahren zunehmend Anerkennung. In verschiedenen Bundesländern sind in Modellversuchen auf dieser konzeptionellen Grundlage Arbeitshilfen entwickelt und in einem Erprobungsprogramm überprüft und festgeschrieben worden.

Abb. 265: Ein Neuling kommt in eine Kindergartengruppe; o. O., 1980.

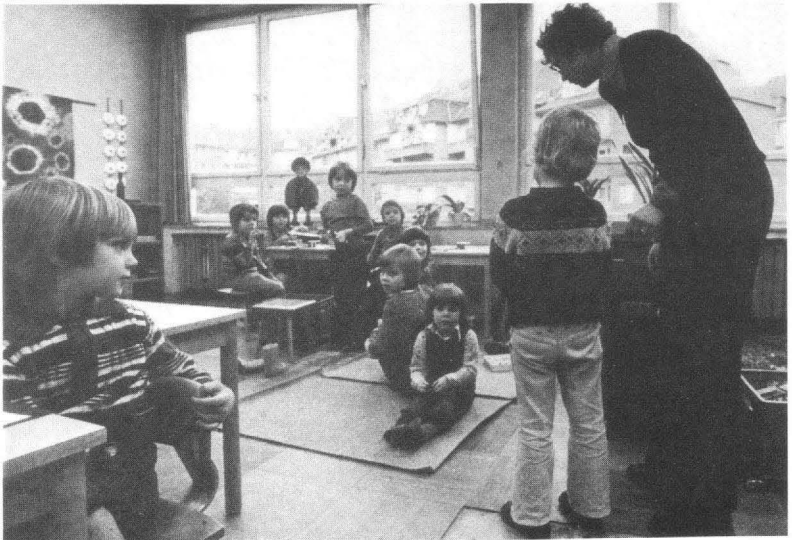




Abb. 266: Der „Stuhlkreis“ am Vormittag ist ein fester Bezugspunkt im Ablauf des Kindergartenjahres. Hier kommen alle zusammen, um gemeinsam Neues zu lernen, um Planungen und Projekte zu besprechen; er ist das „Parlament“ des Kindergartens.

Abb. 267: In der Kindergarderobe; o. O., 1980.





Abb. 268: In der Kindertoilette; o. O., 1980. Die neue Kindergartenarbeit, in der sexuelle Neugier nicht mehr verdrängt wird und Sexualerziehung als integriertes Lernelement aufgepaßt wird, hat Abstand genommen von allen Formen einer herkömmlichen Prüderie.



Abb. 269: Besuch einer Kindergruppe in einer Grundschulklasse; o. O., 1980. Die Zusammenarbeit mit der Schule dient der Überwindung der Schranken zwischen Kindergarten und Schule.

Abb. 270: Besuch am Arbeitsplatz eines Vaters; o. O., 1980. Die Öffnung des Kindergartens gegenüber der Arbeitswelt dokumentiert sich auch in dem Versuch, den Kindern die Arbeitssituation der Eltern nahezubringen.





Abb. 271: Besuch auf dem Wochenmarkt in Berlin; um 1985. Kinder kaufen für ihr Frühstück im Kindergarten ein.

Abb. 272: Besuch in einer Bäckerei in Berlin; um 1985.

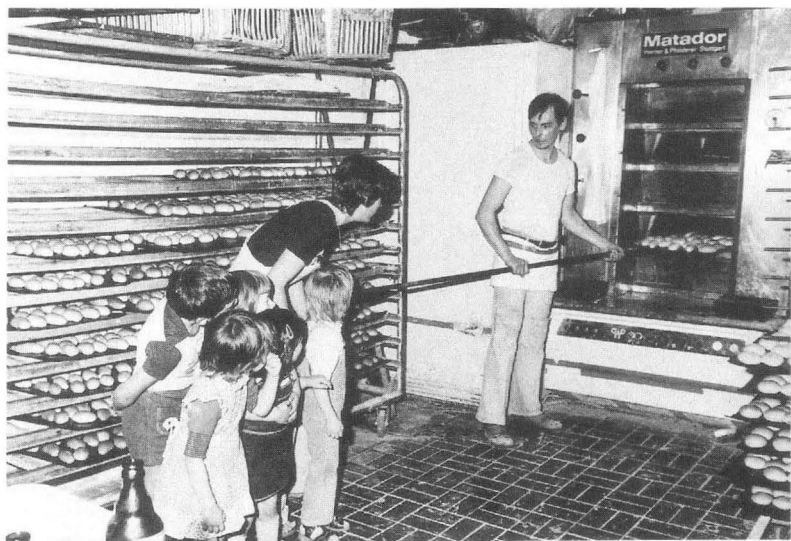




Abb. 273: Besuch bei der Polizei in Berlin; um 1985.

Abb. 274: Im Verkehrskindergarten. Berlin; um 1985.



Waldorf-Kindergärten

In den letzten Jahren gewinnt das Konzept der Waldorf-Pädagogik zunehmend an Anhängerschaft.

Auf der Grundlage der Anthroposophie Rudolf Steiners beruhend, nach der die Phase des ersten Lebensjahrsiebts bestimmt ist durch das Wachstum der physiologischen Organbildung, baut die Arbeit im Kindergarten auf dem Prinzip der „Nachahmung“ auf. Ganzheitliche Welterfassung gegenüber speziellen Lernanregungen steht im Mittelpunkt der Arbeit, in der Fühlen, Denken und Handeln durch das Vorbild der Erzieherin dem Kinde als eine Einheit vorgelebt werden. Die seelische und organische Entwicklung des Kindes wird angeregt durch besonderes Spielmaterial, das als unbehandeltes Naturmaterial – Holzstücke, Steine, Muscheln, Früchte, gezupfte Wolle und selbstgefärbte Tücher u. a. m. – dem Tätigkeitstrieb der Kinder reiche Anregung bieten soll. Der Waldorf-Kindergarten ist konzipiert als Grundlage der Waldorfschule; in diese soll der Kindergarten die Kinder ohne Bruch des „Programms“, ähnlich wie die sich anders legitimierenden Montessori-Kindergärten und -schulen, hineinwachsen lassen, – ein Sachverhalt, der zumindest teilweise die Anziehungskraft dieser Einrichtungen erklärt.

Abb. 275: Im Waldorf-Kindergarten in Reutlingen, 1979. „Ein kleines Reich ist entstanden. Welch ein Leben auf dem See mit seinen Segelbooten, Enten und Muscheln! Und am Ufer darf das Schäflein trinken und sitzt die Mutter, die alles über-schaut, was die behut-same Hand für die ge-flügelte Phantasie tut.“





Abb. 276: Im Waldorf-Kindergarten in Reutlingen, 1979. Rohmaterial Wolle für gestaltende Phantasie. „Gewaschen, gezupft liegt sie auf dem Tisch, eine Verlockung für fleißige Finger und blühende Phantasie: Puppen und Zwerge, Tiere und Wolken, Bärte und Betten.“

Abb. 277: Im Waldorf-Kindergarten in Reutlingen, 1979. Künstlerisches Tun im Rhythmus der Woche und Jahreszeiten. Malen, Plastizieren, Musizieren, Eurhythmie machen – vielfältig greifen die künstlerischen und handwerklichen Tätigkeiten in den Tageslauf und Wochenrhythmus des Kindergartenlebens ein.



Abb. 278 und 279: Beispiele der Innenraumausstattung; Waldorf-Kindergärten Bremen und Bochum, um 1976. Naturmaterialien, Holz und Textilien sowie eine abgestimmte Farbgebung prägen den unregelmäßig geschnittenen Raum, der auch eine funktionsfähige Kochnische für die Bereitung der Kindermahlzeiten enthält.



Neue Aufgaben des Kindergartens: Integration von Gastarbeiterkindern und behinderten Kindern

Ausländische Kinder, deren Eltern in den 60er und 70er Jahren in der Bundesrepublik Arbeit gefunden haben, besuchen zunehmend den Kindergarten und stellen die Erzieherinnen vor gänzlich neue Aufgaben.

Sprachprobleme und unterschiedliche kulturelle und religiöse Hintergründe der Kinder erfordern eine aktive Antwort, die zwischen naiver Assimilation und bewußter Ausgrenzung der muttersprachlichen Kultur eine pädagogische Gratwanderung bedeutet. Die Integrationsaufgabe des Kindergartens bezieht sich nur vordergründig auf eine Bewältigung der drängenden Sprachprobleme, für die inzwischen Konzepte bilingualer Förderung unter Einsatz von Erziehern aus den Herkunftsländern der Kinder entwickelt worden sind. Ein breiterer Ansatz ist mit sog. „multikulturellen Materialien“ versucht worden. Die politisch bedingte Unsicherheit über die Zukunft der Kinder, ob sie bei uns bleiben oder eines Tages in ihre Heimatländer zurückkehren werden, erzwingt inzwischen die Ausweitung einer rein bi- oder multikulturellen Förderung, um die Kinder fähig werden zu lassen, sowohl in ihrer Heimatkultur wie auch in der Kultur des Gastlandes heimisch zu bleiben bzw. zu werden.

Auch behinderte und von Behinderung bedrohte Kinder haben Anspruch auf die Förderungsmöglichkeiten eines Kindergartens. Mehr und mehr gehen die Eltern behinderter Kinder dazu über, ihre Kinder in einen „normalen“ Kindergarten und nicht in spezielle, auf die jeweilige Behinderung abgestimmte Einrichtungen zu schicken, in denen die Kinder „unter sich“ sind.

Der soziale Kontakt zwischen behinderten und nichtbehinderten Kindern soll beiden Seiten einen Kompetenzzuwachs geben, der das bisher von Abgrenzung geprägte Verhältnis zur Behinderung zu einem sozialen Miteinander wachsen lassen soll, ohne die besondere Förderung und Betreuung gerade auch der Behinderten zu vernachlässigen. Dazu sind aber besondere Rahmenbedingungen in der Einrichtung erforderlich.



Abb. 280: Ausländisches Kind im Kindergarten; o. O., 1983.

Giocando, possono imparare tante cose sia i bambini piú piccoli, che quelli un po' piú grandi.



Bravo, sai tenere proprio bene la matita!

Ora scopriamo come si ottiene il viola, mescolando il rosso e il blu.

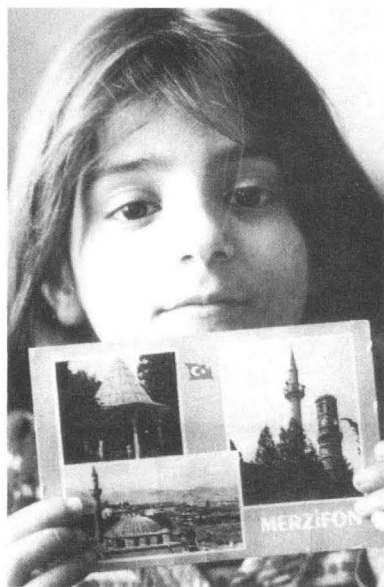


Abb. 281: Eine Seite aus einer Informationsbroschüre für ausländische Eltern und Kinder, die in mehreren Sprachen aufgelegt wurde; o. O., um 1980. Mit dieser Broschüre soll Eltern und Kindern der Abbau einer Schwellenangst vor der fremden Institution erleichtert werden.

Abb. 282: Türkisches Mädchen mit einer Postkarte aus seiner Heimatstadt; o. O., 1980.

Abb. 283 bis 286: In einigen Kindergärten werden Erzieherinnen aus dem Mutterland der ausländischen Kinder zur Förderung der bilingualen Sprachentwicklung beschäftigt; o. O., um 1980.





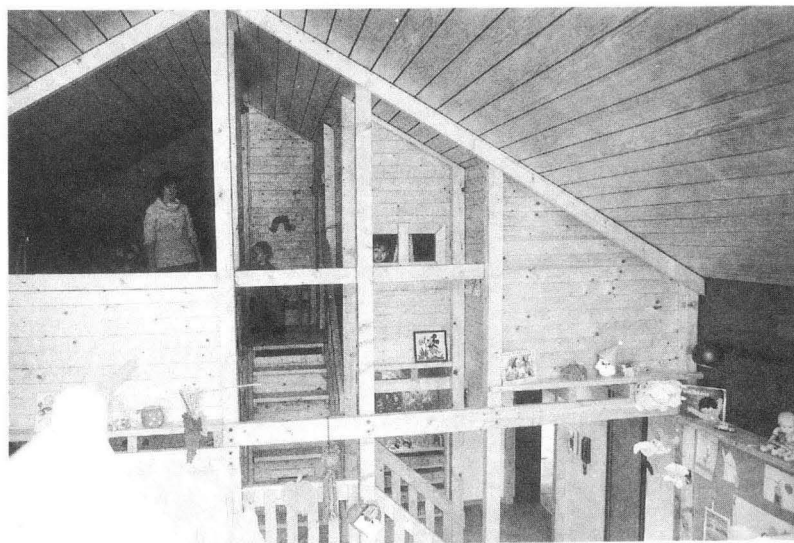
Abb. 287: Ein behindertes Kind in einem Regelkindergarten; o. O., 1980. Die integrierte Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern ist neben der Integration der ausländischen Kinder eine Aufgabe, an der sich der Kindergarten bewähren muß.

Ideen neuer Raumgestaltung in den Kindergärten

Der Kindergarten als gebauter Raum für Kinder ist in seiner ganzen Entwicklung von Erwachsenen gestaltet worden, die mit der Raumgestaltung ihre Einstellung und ihre Sicht der Kindheit objektivieren. Die Einrichtung von Funktionsecken für ein Rollenspiel in kleinen Gruppen (S. 117 ff.) oder die in den 20er Jahren beginnende Auflockerung des Gruppenraumes, die den Fußboden als Spielfläche für die Kinder freigab (S. 126 ff.), sind Beispiele dieser Entwicklung.

In den letzten Jahren wird nun der Kindergartenraum auch in seiner dritten Dimension in die planende Raumgestaltung miteinbezogen. Der Einbau von Galerien, Emporen, geschlossenen Spielhäusern, Treppen und unterschiedlichen Spielebenen ermöglicht den Kindern ein ungestörtes und unbeobachtetes Tun, bei dem der Erwachsene im Vertrauen auf die Entwicklung und Erfahrung des Kindes den kontrollierenden Blick, die ständige Aufsicht, zurücknehmen und so dem Kinde neue Freiräume des Lebens im Kindergarten ermöglichen kann.

Abb. 288: Beispiel einer neuen Raumgestaltung. Kindergarten St. Annaberg in Bingen/Rhein, 1985. Architektonische Gestaltung: W. Mahlke, Würzburg.



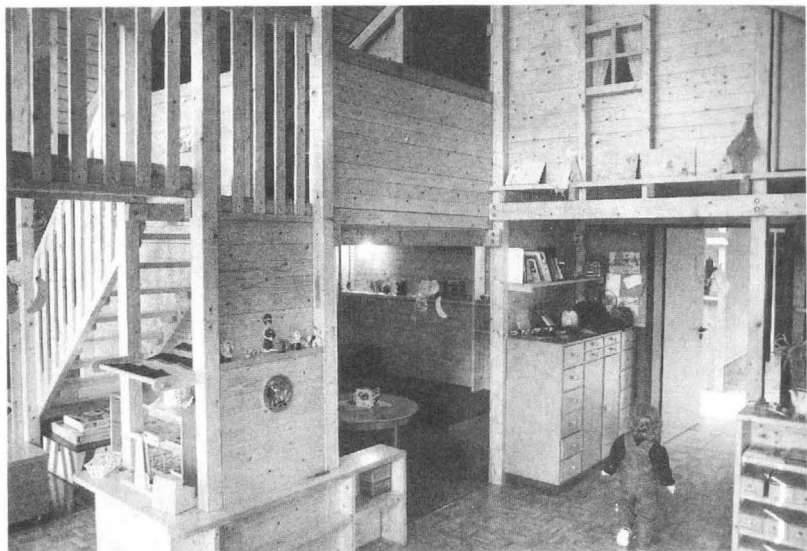
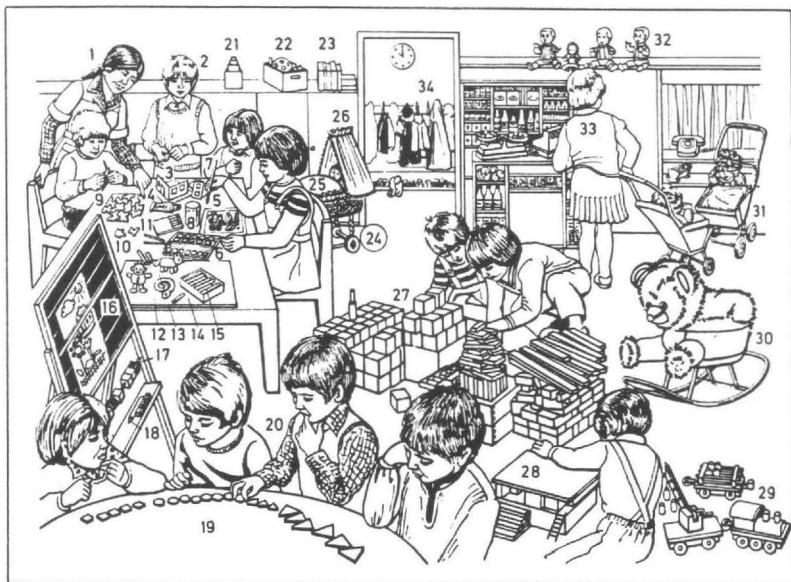


Abb. 289: Raumgestaltung im Kindergarten St. Annaberg, a. a. O.



- 1-20 die Vorschulzerziehung – pre-school education (nursery education) – l'éducation *f* préscolaire
- 1 die Kindergärtnerin – nursery teacher – la jardinière d'enfants *m*
- 2 der Vorschüler – nursery child – l'enfant *m*
- 3 die Bastelarbeit – handicraft – le travail manuel
- 4 der Klebstoff – glue – la colle
- 5 das Aquarellbild – watercolour (Am. watercolor) painting – l'aquarelle *f*
- 6 der Aquarellkasten – paintbox – la boîte de peintures *f*
- 7 der Malpinsel – paintbrush – le pinceau pour l'aquarelle *f*
- 8 das Wasserglas – glass of water – le verre d'eau *f*
- 9 das Puzzle – jigsaw puzzle (puzzle) – le puzzle
- 10 der Puzzlestein – jigsaw puzzle piece – la pièce de puzzle *m*
- 11 die Buntstifte *m* (Wachsmalstifte) – coloured (Am. colored) pencils (wax crayons) – les crayons *m* de couleur *f* (crayons *m* gras)

- 12 die Knetmasse (Plastilinmasse) – modelling (Am. modeling) clay (plasticine) – la pâte à modeler
- 13 Knetfiguren *f* (Plastilinfiguren) – clay figures (plasticine figures) – les sujets *m* modèles
- 14 das Knetbrett – modelling (Am. modeling) board – la planche à modeler
- 15 die Schultafelkreide – chalk (blackboard chalk) – la craie (le bâton de craie *f*)
- 16 die Schreiftafel (Tafel) – blackboard – le tableau
- 17 die Rechensteine *m* – counting blocks – les cubes *m* de boulier *m*
- 18 der Faserschreibstift – felt pen (felt tip pen) – le marqueur
- 19 das Formlegespiel – shapes game – le jeu de reconnaissance *f* des formes *f*
- 20 die Spielergruppe – group of players – le groupe de joueurs *m*
- 21-32 das Spielzeug – toys – les jouets *m*
- 21 das Kubusspiel – building and filling cubes – le jeu de cubes *m*
- 22 der mechanische Baukasten – construction set – le jeu de constructions *f* mobiles

- 23 die Kinderbücher *n* – children's books – les livres *m* d'image *f*
- 24 der Puppenwagen, ein Korbwagen – doll's pram, a wicker pram – le berceau de poupée *f*, un berceau d'osier *m*
- 25 die Babypuppe – baby doll – le baigneur
- 26 der Baldachin – canopy – le baldachin
- 27 die Bauklötze *m* – building bricks (building blocks) – le jeu de constructions *f* en bois *m*
- 28 das hölzerne Bauwerk – wooden model building – la construction en bois *m*
- 29 die Holzisenbahn – wooden train set – le train jouet
- 30 der Schaukelteddy – rocking teddy bear – l'ours *m* à bascule *f*
- 31 der Puppensportwagen – doll's pushchair – la poussette de poupée *f*
- 32 die Ankleidepuppe – fashion doll – la poupée mannequin
- 33 das Kind im Kindergartenalter *n* – child of nursery school age – l'enfant *m* d'âge *m* préscolaire
- 34 die Garderobenablage – cloakroom – le vestiaire

Abb. 290: „Der Kindergarten“ – Stichwort-Darstellung in einem Bildlexikon. Abbildung nach Meyers Enzyklopädisches Lexikon, 29. Band: Bildwörterbuch. 9. Auflage Mannheim 1981. Die Aufnahme der Kindergartenabbildung in einem Lexikon dokumentiert die allgemeine Akzeptanz dieser Einrichtungen: Der Kindergarten ist eine Regeleinrichtung geworden für Kinder von 3 bis 6 Jahren. Nationale Besonderheiten schwinden mehr und mehr, die Ausstattung in den Kindergärten der einzelnen Ländern zeigt mehr und mehr den gleichen Standard.



Abb. 291: Bewegtes Spiel im heutigen Kindergarten, 1987.

Verzeichnis der Bildquellen

- Altonaer Museum – Norddeutsches Landesmuseum, Hamburg:
Abb. 174 bis 176, 177, 179;
- Archiv des Pestalozzi-Fröbel-Hauses, Berlin: Abb. 108, 110, 152,
153, 154, 155, 160, 225, 237;
- Archiv für Kunst und Geschichte, Berlin: Abb. 65, 142;
- Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG (aus: Meyers Enzy-
klopädisches Lexikon. (Bd. 29, Bildtafel 48) Mannheim 91981):
Abb. 190;
- Bildarchiv Foto Marburg, Marburg: Abb. 64;
- Bildarchiv zur Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung in
Deutschland am Lehrstuhl für Elementarerziehung, Universität
Bamberg/G. Erning: Abb. 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11 bis 22, 23, 24, 25, 29,
30, 31, 32, 33, 35, 40, 42, 43, 46, 47, 51, 52, 58, 59, 62, 63, 66, 67,
68, 69, 70 bis 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93,
94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 109, 111, 112,
114, 115, 116, 121, 123, 124, 125, 126, 127 und 128, 129, 130, 131,
134, 135, 136, 157, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170,
171 und 172, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 195, 197,
198, 199, 200, 201, 202, 204, 205, 206, 207, 227, 228, 229, 230, 231,
233, 234, 236, 244, 246, 247, 251, 252, 255;
- Bildarchiv Preußischer Kulturbesitz, Berlin-W.: Abb. 48, 49, 54, 55,
61, 193, 196;
- Deutscher Caritasverband e. V. – Archiv, Freiburg: Abb. 144, 146,
150, 156, 212, 214, 235, 239, 241, 242, 243, 245, 248, 249, 250;
- Deutsches Rotes Kreuz, Berlin: Abb. 271, 272, 273, 274, 280;
- Diakonisches Werk Bayern, München: Abb. 215, 216, 217, 218, 219,
220, 221, 222, 238, 240;
- Diakonisches Werk der Evangelischen Kirche im Rheinland e.V.,
Düsseldorf: Abb. 208, 209, 210, 211;
- Diakonisches Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland e.V. –
Archiv, Berlin: Abb. 132, 133, 143, 145, 147, 148, 149, 151, 181,
182, 223, 224, 226, 232;
- Evangelisches Diakonissenhaus „Bethlehem“, Karlsruhe: Abb. 122,
158, 159, 253, 254;
- Fachbücherei für Frauendiakonie und des Fliedner Archivs, Düssel-
dorf: Abb. 26, 27, 28;

- J. Fiebig, München (aus: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.): Komm' in den Kindergarten. München ²1981, S. 6, 7, 8): Abb. 266, 281, 283 bis 286;
- Foto-Lachmann, Monheim (aus: E. Hoffmann, Das System der entwickelnd-erziehenden Spielgaben von Fr. Fröbel. (Diaserie; Dias Nr. 7, 36, 38, 39, 94) Düsseldorf o. J.): Abb. 34, 36, 37, 38, 39;
- G. Gronefeld (aus: ders., Kinder nach dem Krieg. Berlin o. J., S. 73): Abb. 213;
- Harenberg Kommunikation, Dortmund: (aus: J. A. Loehr, Erstes Bilder- und Lehrbuch. 1805/Reprint (Die Bibliophilen Taschenbücher) Dortmund 1979): Abb. 1;
- Historia-Photo, Hamburg: Abb. 173, 178, 180;
- D. Höltershinken, Dortmund: Abb. 140;
- B. Hontschik (aus: C. Hontschik: Raumgestaltung und pädagogisches Konzept im Kindergarten. (MSP 11) Frankfurt 1985, S. 27): Abb. 288, 289;
- Internationale Vereinigung der Waldorf-Kindergärten e.V., Stuttgart (aus: Erziehungskunst 7/8 (1979) S. 419, 427, 425; J. Flinsbach, Waldorfkindergärten bauen. Stuttgart 1985, S. 238 und 235): Abb. 275, 276, 277, 278, 279;
- Kunsthalle, Hamburg: Abb. 118;
- Kupferstichkabinett der Kunstsammlungen der Veste Coburg, Coburg: Abb. 2;
- Neue Pinakothek-Leihgabe der bayerischen Landesbank-Girozentrale, München: Abb. 53;
- Neuer Finken-Verlag, Oberursel (aus: K. Schüttler-Janikulla, Begabung, Sprache, Emanzipation 1. Oberursel 1974, Blatt 7.4): Abb. 262;
- E. Pfefferkorn-Niggemeyer, Berlin (aus: Deutsches Jugendinstitut, Curriculum Soziales Lernen. München 1980, Didaktische Einheit „Große und kleine Kinder“, Bild 2 „Aufs Töpfchen gehen“; Didaktische Einheit „Ausländische Kinder“, Bild 3 „Eine türkische Familie“): Abb. 268, 282;
- W. Römer/ABZ (aus: W. Römer, Kinder auf der Straße. Berlin o. J., S. 18, 19, 20,): Abb. 117, 119, 120;
- U. Schulz-Dornburg, Düsseldorf (aus: Deutsches Jugendinstitut, Curriculum Soziales Lernen. München 1980, Didaktische Einheit „Kinder im Kindergarten“, Bild 4 und Bild 2 „Situationen aus dem

- Kindergartenalltag“; Didaktische Einheit „Was meine Eltern tagsüber tun“, Bild 1 „Besuch in der Schreinerei“; Didaktische Einheit „Behinderte Kinder“, Fotoposter „Spiele mit behinderten Kindern“ Bild 4): Abb. 265, 267, 270, 287;
- Staatliche Kunsthalle, Karlsruhe: Abb. 57;
- Staatsarchiv, Hamburg: Abb. 44;
- E. Stille, Frankfurt (aus: Historisches Museum (Hrsg.), Spielzeug und Kinderleben in Frankfurt 1750 bis 1930. (Kleine Schriften des Historischen Museums Frankfurt) Frankfurt 1984, S. 52): Abb. 44;
- Süddeutscher Verlag, München: Abb. 107, 138;
- Süddeutscher Verlag/F. E. Möller: Abb. 291;
- A. Tüllmann, Frankfurt (aus: Deutsches Jugendinstitut, Curriculum Soziales Lernen. München 1980, Didaktische Einheit „Kinder kommen in die Schule“, Fotoposter „Besuch in der Schule (1)“ Bild 3): Abb. 269;
- Ullstein Bilderdienst, Berlin-W.: Abb. 91, 106, 113, 137, 139, 141, 186, 194, 203;
- Ullstein Bilderdienst/H. Brödler: Abb. 258;
- Ullstein Bilderdienst/G. Hilde: Abb. 259, 260;
- Ullstein Bilderdienst/M. Kempff: Abb. 257;
- Ullstein Bilderdienst/H. Schumacher: Abb. 256;
- Verlag Friedrich Oetinger (aus: M. Rettich, Jan und Julia im Kindergarten. Hamburg 1974, Titelblatt und Blatt 7r): Abb. 263 und 264;
- Verlag Ludwig Auer, Donauwörth/H. M. Erler-Text (aus: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.), Der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule. Donauwörth 1973, ¹⁰1978, S. 105): Abb. 261;
- Volkskundliche Sammlung des Württembergischen Landesmuseums, Stuttgart: Abb. 9, 10, 56;
- H. Schiffler, Freiburg: Umschlagfoto, Abb. 50;
- H. Schiffler/R. Winkler, Freiburg (aus: S. Ch. Nelle, Beispiele des Guten. Mainz 1840, S. 27): Abb. 45;
- J. Weber-Kellermann, Marburg (aus: dies., Die Kindheit. Frankfurt/M. 1979, S. 190): Abb. 60.

Autor

Dr. Günter Erning ist Oberstudienrat am Lehrstuhl für Elementar-
erziehung an der Universität Bamberg. Studium der Pädagogik an
den Universitäten Münster, Berlin (FU) und Bonn. Wissenschaft-
licher Assistent an der Pädagogischen Hochschule Rheinland, Abt.
Bonn. Seit 1981 in Bamberg tätig.