

Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung von den Anfängen bis zum Kaiserreich

Günter Erning

Die Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland kann auf eine gut 150jährige Tradition in Deutschland zurückblicken: Ab ca. 1825 wurden „Kleinkinderbewahranstalten“ und „Kleinkinderschulen“ errichtet, denen als dritte Form seit den 40er Jahren der „Kindergarten“ zur Seite trat. Zwar existierten schon zuvor Vorformen außerfamiliärer Betreuung, doch erst die veränderten wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse zu Beginn des 19. Jahrhunderts machten quantitativ und qualitativ den Aus- und Aufbau einer außerfamiliären Kleinkindererziehung notwendig und zu einem öffentlichen Anliegen. Dieser in den Haupttendenzen beschriebene quantitative und qualitative Aufbau der öffentlichen Kleinkindererziehung vollzog sich in den einzelnen Regionen sehr unterschiedlich. Die Notwendigkeiten und Möglichkeiten für die Entwicklung öffentlicher Kleinkinderanstalten waren sehr verschieden, – je nach territorialer Größe und wirtschaftlichem Entwicklungsstand, je nach politischem System und rechtlichen Bedingungen des jeweiligen Bundesstaats im Deutschen Bund (1815 – 1866), der aus 39 Mitgliedern bestand: Souveräne Kaiser, Könige, Herzöge, Fürsten und freie Reichsstädte (Österreich, Preußen, Bayern, Württemberg; Baden, Hessen, Holstein, Oldenburg; Frankfurt, Hamburg usw.).

Die nachfolgende Darstellung beschreibt – vor dem Hintergrund der wirtschaftlichen und sozialen Lage (s. Abschnitt 1) – zunächst die Vorformen einer außerfamiliären Kleinkindererziehung, wie sie sich in den Spiel- und Warteschulen (s. Abschnitt 2.1.) und in der Bewahrfunktion des niederen Schulwesens (s. Abschnitt 2.3.) bereits vor und um 1800 herausgebildet hatten. Erste Ansätze einer Kinderbetreuung in der Armenpflege (s. Abschnitt 2.4.) verbanden sich ab den 20er Jahren mit einem neuen „Sozialisationswissen“ der wohlhabenden bürgerlichen Schichten (s. Abschnitt 2.2.), die im Programm der Kleinkinderschulen von Samuel Wilderspin beispielhaft ein Konzept für die gesellschaftspolitisch notwendig gewordene öffentliche Kleinkindererziehung verwirklicht sahen (s. Abschnitt 3.). Die weitere Entwicklung wird sodann durch eine exemplarische und typologisierende Darstellung der unterschiedlichen sozialpolitischen und pädagogischen Antworten auf die Notwendigkeit der Armenerzie-

hung erläutert: Vorgestellt werden die Pädagogik der „Bewahranstalten“ (s. Abschnitt 4.1.), die Pädagogik der „christlichen Kleinkinderschulen“ (s. Abschnitt 4.2.) sowie die Pädagogik der Fröbelschen „Kindergärten“ (s. Abschnitt 4.3.), – Konzepte für eine öffentliche Kleinkindererziehung, deren Unterschiedlichkeiten erst Ende des Jahrhunderts, im deutschen Kaiserreich (1871 – 1918; s. S. 43), harmonisiert und für die weitere Entwicklung bestimmend wurden.

Die Ausführungen dieses Teils orientieren sich an drei Leitfragen: Welches waren die Hintergründe des Entstehens von außerfamilialen Einrichtungen zur Betreuung und Erziehung der Kinder und wie wurden diese Gründe gesehen? Wer waren die Akteure, die Initiatoren und Träger entsprechender Maßnahmen? Und: Welches waren im einzelnen die konzeptionellen Grundlagen und Aufgabenstellungen für diese außerfamilialen Betreuungs- und Erziehungseinrichtungen?

1. Die gesellschaftliche Umbruchsituation um 1800 und ihre Auswirkungen auf die Erziehung der Kinder

Die Errichtung und der Aufbau von Institutionen außerfamiliärer und öffentlicher Kleinkindererziehung (zum Begriff s. Erning 1979) stellte kein historisch zufälliges Faktum dar, sondern ist zu sehen als Reaktion auf wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Änderungsprozesse, die seit etwa 1800 das traditionelle Gesellschaftsgefüge erschütterten und zu einer Neuorientierung vieler Lebensbereiche führten: Änderungen in der traditionellen Wirtschaftsweise, insbesondere das Aufkommen von „Protoindustrialisierung“ und Manufakturwesen (Medick 1976, Kriedte/Medick/Schlumbohm 1977), forciert durch die gesellschaftspolitischen Reformen durch von Stein und Hardenberg in Preußen seit 1807 (Aufhebung der Erbuntertänigkeit, der ständischen Gliederung, Gewährung der Gewerbefreiheit und Neuordnung der städtischen Selbstverwaltung), diese und andere Faktoren führten zu einer neuen regionalen und beruflichen „Mobilität“ der arbeitssuchenden Bevölkerung und zu einer Verschärfung der Massenarmut („Pauperismus“). Nationalökonomische Reformvorschläge (von Soden 1821) und – im Verein damit – Vorstellungen zur Verbesserung der Armenpflege (von Gerando 1831) suchten insbesondere in der Durchsetzung einer auf die spezifischen Bedürfnisse und Möglichkeiten der armen Stände abgestimmten Schulbildung langfristig eine Änderung der Lebensverhältnisse der Armen zu erreichen, – freilich: unter strikter Beachtung und Befürwortung der gegebenen Klassenverhältnisse.

Auf dem Gebiet der Kleinkindererziehung schlug sich dies in Forderungen nach Einrichtungen öffentlicher Kleinkindererziehung nieder. Damit sollte die finanziell prekäre Situation der Unterschichtshaushalte entschärft werden, und zwar durch die Freisetzung der Mütter von den die Aufnahme einer Erwerbsarbeit störenden Bedingungen der Kinderaufzucht. Gleichzeitig sollte durch eine frühzeitige Erziehung der Kinder zu den Tugenden einer „proletarischen Sittlichkeit“ (Reyer 1985, 173 ff.) eine Selbstgenügsamkeit der armen Schichten erreicht werden, die sie gegenüber allen Revolutionsgedanken immunisieren sollte (s. die Beiträge „Kindheit zwischen privat-familiärer Lebenswelt und öffentlich veranstalteter Kleinkindererziehung“, „Kinder und Eltern: Schichtspezifisch-historische Hintergründe für die Funktion und Aufgabenstellung öffentlicher Kleinkindererziehung“ und „Aufgaben und Ziele in der Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung“ in Band II).

2. Wurzeln der öffentlichen Kleinkindererziehung

Angebote zur außerfamilialen Versorgung und Erziehung von Kleinkindern existierten nicht erst seit Beginn des 19. Jahrhunderts als Folge der sich in jener Zeit umwälzenden wirtschaftlichen, sozialen und politischen Verhältnisse. Bereits vor 1815, dem Zeitpunkt der mit dem Wiener Kongreß vollzogenen Neuordnung Deutschlands, waren vereinzelt Vorformen öffentlicher Kleinkindererziehung eingerichtet worden, die in Ansätzen aber bereits jene sozialen Entstehungsursachen und jene familienfürsorgerischen und pädagogischen Aufgaben verkörperten, die dann in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, ab den 20er Jahren, vollends offensichtlich wurden.

2.1. Vorformen: Spiel- und Warteschulen

„Sobald ein Kind laufen kann, wird es in eine sogenannte Spielschule geschickt; eine Art von Institut, das, seiner Nützlichkeit wegen, allenthalben nachgeahmt zu werden verdient. Wittwen und andere bejahrte Frauenzimmer sind gemeinlich die Aufseherin in diesen Schulen. Hier werden zehn, zwanzig und mehrere Kinder von gleichem Alter und Stande mit kleinen Beschäftigungen, vorzüglich aber mit ihnen angemessenen Zeitvertreiben unterhalten; hier lernen sie spielend buchstabieren, lesen, kleine moralische und geistliche Lieder, Stricken u. d. g. Spielen bleibt indessen immer ihre Hauptbeschäftigung.

Der vorzüglichste Nutzen dieser Anstalten besteht ausgemacht darinne, daß auch die Kinder der gemeinsten Leute, unter einer beständigen Aufsicht stehn, sich mit ihres Gleichen weit besser vergnügen, als außerdem möglich wäre, und nicht in Gefahr kommen, auf allerhand Ausschweifungen zu gerathen, deren Einfluß auf Sitten und Gesundheit oft den ganzen Lauf des Lebens hindurch empfunden wird.

Noch unendlich mehr Nutzen ließ sich von diesen Spielschulen erwarten, wenn die Obrigkeit, allenfalls auch die Geistlichkeit, die Aufsicht darüber hätte, keine andere Subjekte zu Schulfrauen wählte, als solche, die sich durch ihren gebildeten Verstand und sanften Charakter auszeichneten, ihnen gute Kinderschriften zum Unterricht vorschrieben und darauf sähen, daß die Schulstuben geräumig genug wären und nicht der schwarzen Höhle glichen, wie leider bis jetzt nur allzuoft der Fall ist, u. d. gl.“ (Grabner 1792, 177 f.)

Wie in dieser kurzen Textstelle aus einer holländischen Reisebeschreibung geschildert, haben überall im Europa des 18. Jahrhunderts solche Formen von Spiel- oder Warteschulen bestanden, in denen kleinere Kinder außerfamilial betreut wurden. Außerhäusige Erwerbstätigkeit beider Elternteile als Tagelöhner oder Arbeiter sowie

die Notwendigkeit, in Heimarbeiterfamilien die Kinder vom häuslichen Arbeitsbereich fernzuhalten, da sie als „Störenfriede“ den geordneten Wirtschaftsablauf behinderten, dies waren die Gründe einer derartigen außerhäusigen Unterbringung der Kinder.

Die Bereitstellung einer Aufsicht über die kleinen Kinder begründete sich nicht nur aus dem Gedanken einer Unfallverhütung, sondern ebenso – wie das Eingangszitat zeigt – aus der Sorge und Bemühung, die Kinder frühzeitig vor moralisch-sittlicher Fehlentwicklung zu bewahren, und zwar durch ständige Überwachung. Grabners Bemerkung, daß die „Obrigkeit, allenfalls auch die Geistlichkeit“ zur Aufsicht über die Spielschulen zu bestellen sei, ist als Hinweis auf die moralische Absicht zu lesen, die bereits gegen Ende des 18. Jahrhunderts mit den Spiel- und Warteschulen verknüpft wurde (s. dazu den Beitrag „Kindheit zwischen privat-familialer Lebenswelt und öffentlich veranstalteter Kleinkindererziehung“ in Band II).

Aber auch in den wohlhabenden, bürgerlichen Schichten war die außerfamiliale Versorgung kleiner Kinder durchaus nichts Ungewöhnliches: so wurden z. B. im Patrizierhaushalt Goethe in Frankfurt die Kinder zur „Spielschule“ der Maria Magdalena Hoff geschickt, die der dreijährige Johann Wolfgang Goethe von 1752 an zusammen mit seinen Geschwistern besuchte (Mentzel o. J., 26 ff.).

2.2. Erziehungsvorstellungen des „aufgeklärten“ Bürgertums

In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts haben die deutschen „Philanthropen“, Johann Heinrich Basedow (1724 – 1790), Christian Gotthilf Salzmann (1744 – 1811), Joachim Heinrich Campe (1746 – 1818), Christian Heinrich Wolke (1741 – 1825) u. a. neben übergreifenden Schulreformplänen auch Fragen der Erziehung und Bildung kleiner Kinder behandelt. Angeregt durch Jean Jacques Rousseaus (1712 – 1778) Erziehungsroman „Emile oder über die Erziehung“ aus dem Jahre 1762, in dem die Eigenständigkeit und Bedeutung der frühen Lebensjahre hervorgehoben wurde, haben die Philanthropen ein neues Erziehungskonzept für die frühe Kindheit entworfen. In Ablehnung der herkömmlichen bürgerlichen Praxis, Kinder durch Dienstboten oder Kinderwärterinnen erziehen zu lassen, wurden Vorstellungen einer Familienerziehung entwickelt, in denen der Frau als Mutter eine zentrale Rolle im Beziehungsgeflecht der Familie zugesprochen wurde. Die Erziehung der Kinder wurde als gemeinsame Aufgabe der Eltern angesehen. Sie sollten dafür Sorge tragen, daß sich der Erziehungsumgang an vernünftigen, nicht mehr aus der Tradition, der „Großmütterweisheit“, fraglos übernommenen Leitlinien orientierte.

Bereits 1770 schlug Basedow in seinem „Methodenbuch“ vor, daß sich drei oder vier Familien vereinigen sollten, um gute Erziehungsvorschläge zu erarbeiten und gemeinsam in die Tat umzusetzen. Sein Schüler und Mitarbeiter Wolke veröffentlichte 1805 in seiner „Kurze(n) Erziehungslehre oder Anweisung zur körperlichen, verständlichen und sittlichen Erziehung anwendbar für Mütter und Lehrer in den ersten Jahren der Kinder“ einen „Plan und Vorschlag zu einer Bewahr- und Vorbereitanstalt für junge Kinder beiderlei Geschlechts, während drei bis vier Jahre vor ihrem Eintritt in die Schule“. Diese Anstalt war von Wolke als eine Art Erziehungsverein für das gehobene, städtische Bürgertum konzipiert:

„Da diese Angelegenheit von dem Willen der Mütter abhängig ist, so müssen an jedem Orte die Väter, die Prediger und andre verständige Männer suchen, nur erst einige Mütter zu bewegen, daß sie sich zum Wohl ihrer jungen Kinder vereinigen, in ihren Zusammenkünften sich über die beste Erzieh- und Behandelart der kleinen Geschöpfe besprechen, darüber von Kundigen Belehrung und Rath annehmen, und dann beschließen, daß abwechselnd eine von ihnen die Kinder der vereinten Mütter von Morgen bis Abend unter ihre alleinige Aufsicht nehme, sie lehrreich unterhalte und hauptsächlich die Bewahrerziehung an ihnen ausübe“ (Wolke 1805, 206).

Als gemeinschaftliche Aufgabe aufgeklärter Eltern wurde die Entwicklung und Erprobung neuer Formen des Erziehungsumgangs in diesen Anstalten vorgeschlagen, die sich von den traditionellen Spiel- oder Warteschulen durch eben diese verantwortliche Beteiligung der Eltern unterschieden.

In genauer Kenntnis realer Familienverhältnisse formulierte Johann Ludwig Ewald (1747 – 1822) wenige Jahre später in seinen Bremer Vorlesungen von 1808 die Notwendigkeit von Betreuungseinrichtungen für kleine Kinder als Entlastungsmöglichkeit insbesondere für die Mutter:

„Aeltern können oder mögen ihre Kinder nicht den ganzen Tag um sich haben; besonders wenn sie noch so klein sind, daß sie beständiger Aufsicht bedürfen ... Die Mutter hat als Gattin, als Hausfrau doch auch manche Pflichten, die sie nicht unerfüllt lassen darf ... Auch wird, um Kinder den ganzen Tag und alle Tage zu beschäftigen, ein Grad von Munterkeit, Lebendigkeit und Frohsinn erfordert, den wenige Mütter haben und sich geben können. Sie sind also den Kindern eigentlich nie etwas rechtes, wenn sie ihnen immer etwas seyn wollen ... Es ist also nicht Mangel von Liebe zu den Kindern, sondern oft eiserne Notwendigkeit, oder ächte Liebe, wenn sie sie einige Stunden des Tages weg, und doch gut aufgehoben wünschen“ (Ewald 1816, 140ff.).

Ewald schlug außerdem öffentliche Schulen zur Bildung von Kinderwärtnerinnen vor, deren Absolventinnen dann die Leitung von Betreuungseinrichtungen übernehmen sollten,

„in die bloß solche Kinder geschickt würden, die noch nichts lernen, sondern nur spielen, sich rühren, bewegen, gehen, springen, macherlei Dinge sehen und nennen lernen sollten . . . Man müßte den Platz so viel, wie möglich zu einem Orbis – nicht pictus, sondern vivus, zu einem zweckmäßig gewählten Auszug aus der Schöpfung für die Kinder machen . . . Hier könnten die Mütter ihre Kinder mehrere Stunden des Tages hinschicken, und sicher seyn, daß weder an ihrem Körper noch an ihrer Seele etwas verkrüppelt würde . . .“ (Ewald 1816, 140ff.).

Auch bei diesen Plänen und Vorschlägen ist heute nicht mehr auszumachen, ob sie jemals realisiert wurden. Sie sind aber neben anderen zahlreichen populären Schriften der Zeit zur physischen und moralischen Erziehung ein Beleg für die damals sich langsam wandelnde Einstellung zur frühen Kindheit: Diese wurde als eine Zeit besonderer Obhut und Fürsorge für die jetzt entdeckten und respektierten kindlichen Bedürfnisse gesehen und nicht mehr als eine Zeit bloßen Heranwachsens und Abwartens, bis die Schule die Anleitung der Kinder übernehmen konnte. In dieser neuen Sichtweise von Kindheit und in dieser „modernen“ pädagogischen Einstellung drückte sich nicht nur das veränderte „Sozialisationswissen“ des aufstrebenden Bürgertums aus. Die damit sich abzeichnende Umorganisation der frühkindlichen Erziehung der Kinder der eigenen Klasse setzte sich fort zum einen in der um die Wende zum 19. Jahrhundert betriebenen schulorganisatorischen Reform und zum anderen in der außerfamilialen Kindererziehung in den nichtbürgerlichen Schichten, die im Rahmen der vom Bürgertum getragenen und umorganisierten Armen- und Almosenpflege ebenfalls neue Aufmerksamkeit gewonnen hatte (s. dazu den Beitrag „Sozialisationswissen im Wandel: Die Bedeutung der wissenschaftlichen Kinderforschung für die private und öffentliche Kleinkindererziehung“ in Band II).

2.3. Die Reorganisation des Schulwesens: Aussonderung der Bewahrfunktion

Auch reguläre Schulen haben kleinere Kinder betreut, die ihren älteren Geschwistern einfach mitgegeben wurden: Ratsprotokolle aus Leipzig berichten, daß 1764 fast 22 % der Schulkinder im Alter von drei bis sechs Jahren waren (Mangner 1906, 78). In „Privat- oder Winkelschulen“ wurden kleinere Kinder, nicht zuletzt auch aus Gründen einer Einkommensvermehrung für den Schulmeister, regel-

mäßig mitaufgenommen. Während die Knaben in der Regel mit sechs oder sieben Jahren dann auf die regulären Stadtschulen überwechselten, blieben die Mädchen in diesen „privaten“ Anstalten häufig bis zum Alter von acht oder zehn Jahren, meist ohne anschließend noch eine andere Schule zu besuchen.

Um die Wende zum 19. Jahrhundert wurde diese Praxis allenthalben kritisiert. Der energisch betriebene Versuch, ein allgemeines und effektives Schulwesen durchzusetzen (Roeder/Leschinsky 1976), führte neben der Reform des Elementarunterrichtes, der zunehmend in der Form von Altersklassen organisiert wurde, zugleich auch zu einer Klärung der Aufgaben der Schule, die nun auf eigentliche Unterrichtsaufgaben sich beschränken und damit die Bewahrfunktion für jüngere Kinder an andere Anstalten abgeben sollte (Penning 1926, 107).

Diese „Reinigung“ der Schule von ihr fremden Aufgaben ist thematisiert in vielen schulgesetzlichen Bestimmungen der Zeit. Im Herzogtum Kleve besagte das Reglement von 1782 im § 3: „In die öffentliche Schule sollen keine Kinder unter fünf Jahren aufgenommen werden“ (Rönne 1855, 182). Und noch 1825 wurde im Bezirk Düsseldorf in einer Verordnung ohne weiteren Kommentar die Ausschließung jüngerer Altersklassen verfügt: „Kinder, welche das fünfte Jahr noch nicht vollendet haben, dürfen nicht zur Schule zugelassen werden“ (Amtsblatt 1825, 643).

Die Gewährleistung eines geregelten Unterrichts in den Schulen unter dem Prinzip der Altersklassenentmischung hatte zur Folge, daß für die frühere, nun ausgegliederte Bewahrfunktion jetzt eigene Einrichtungen gefordert wurden, die von der Schule getrennt waren, – wie etwa der Bericht eines Schulpflegers aus dem Jahre 1822 deutlich macht:

„Bei meinen jedesmaligen Schulbesuchen in Solingen ... habe ich eine besondere Verstreuung und Unruhe bey den Schulen gefunden, welches doch dem Unterrichte nicht anders, als sehr nachtheilig sein kann. Ich habe den Lehrer darauf aufmerksam gemacht, und gefunden, daß diese Unruhe viel durch Kinder, welche noch nicht unter dem schulpflichtigen Alter stehen, veranlaßt wird ... Aus diesem Grunde finde ich die Anlegung einer Wartschule in Solingen äußerst nöthig ...“ (Süß, zitiert nach Erning 1982, 65).

Die Durchsetzung eines „modernen“ Schulwesens schuf so einen Bedarf an Betreuungseinrichtungen für kleinere Kinder, dem in vielen Schriften zur Schulreform um 1800 Ausdruck gegeben wurde (z. B. bei Lachmann 1800 und Schramm 1803), – ein Bedarf, der im Großherzogtum Berg 1806 im Entwurf einer Schulreform die gesetzliche

Fassung erhielt, daß „in allen Städten bei mehr als 60 Schul-Kindern beiderlei Geschlechts sog. Warteschulen für die Kinder von 4 bis 7 Jahren eingerichtet“ werden sollten (Schäfer 1929, 45); für „die kleinsten Kinder unter sechs Jahren“ waren in Schleswig und Holstein die „Aufsichtsschulen“ bestimmt, wie es die Schulordnung von 1814 formulierte (Abdruck in Erning 1976, 25).

Inwieweit diesen behördlichen Empfehlungen und Bestimmungen, die im Interesse eines störungsfreien Unterrichts für die Einrichtung von besonderen Warteschulen plädierten, auch praktische Konsequenzen folgten, ist nicht mehr auszumachen; sie sind aber wichtige Belege, daß die Praxis einer außerhäusigen Betreuung kleiner Kinder, die dann im 19. Jahrhundert von den neuen Kleinkinderschulen übernommen wurde, auf einer alten und bereits verbreiteten Tradition aufruhte, die durch die nach 1800 betriebene Reorganisation des Schulwesens einen wichtigen Auftrieb erhielt.

2.4. Reformansätze in der Armenpflege: Aufbau von Bewahranstalten und Betreuungseinrichtungen

Seit Beginn des 19. Jahrhunderts sind in der traditionellen Armenpflege Tendenzen erkennbar, die von der reaktiven Almosengewährung zu prophylaktischen Maßnahmen übergangen und insbesondere den Erhalt der Arbeitsfähigkeit der Armen zum Ziel hatten. Diese Prophylaxeabsicht ging mit zwei familienfürsorgerischen Bemühungen einher: Zum einen suchte man arme Familien von der Kinderbeaufsichtigung als hinderlichem Faktor bei der Erwerbsarbeit zu entlasten. Zum anderen sollte diese Entlastung zugleich auch der Verhütung von Unfällen nichtbeaufsichtigter Kinder dienen, die man zudem durch spezifische Erziehungsmaßnahmen auf ihre späteren, ärmlichen Lebensmöglichkeiten vorzubereiten suchte.

Eine erste derartige Anstalt, von der genauere Nachrichten erhalten sind, wurde 1802 von der Fürstin Pauline zu Lippe-Detmold ins Leben gerufen. Angeregt von französischen Vorbildern, gründete sie eine „Aufbewahrungs-Anstalt kleiner Kinder“, die sie der bestehenden „Armenpflegeanstalt“ in Detmold angliederte und für Kinder bestimmte, deren Mütter infolge des saisonbedingten Arbeitsanfalles während der sommerlichen Feldarbeit nicht genügend Zeit für die Versorgung ihrer Kinder aufbringen konnten. In den im Sommer jeden Tag von 6 bis 20 Uhr geöffneten Einrichtungen wurden die kleinen Kinder gewaschen und gekämmt, mit Kitteln gekleidet und mit Milch, Brot, Gemüse und Suppen beköstigt. Ein Spielplatz diente zum Aufenthalt bei gutem Wetter, sonst wurden die Kinder in einem Saal der Krankenabteilung mit Spielen und Liedern unterhalten. Als

Wärterinnen dienten junge Mädchen der Detmolder „Erwerbsschule“, die unter Anleitung von Damen aus den höheren Ständen dadurch eine praktische Unterweisung in der Kinderpflege erhalten sollten. Neben der Entlastung, die arme Eltern durch dieses Betreuungsangebot erfuhren, und neben der Behütung der Kinder vor Unfällen wurde als ein Vorteil der Anstalt herausgestellt, daß sie als Ansporn für die Eltern diene, „treuer und gewissenhafter in Erfüllung ihrer Pflichten zu seyn“, worunter insbesondere eine bessere gesundheitliche Fürsorge verstanden wurde, deren regelmäßige Maßnahmen in der Anstalt den Gesundheitszustand der Kinder merklich gefördert habe (Krücke 1813, 47ff.).

Die Behebung einer mangelnden elterlichen Versorgung war auch das auslösende Motiv einer Verordnung über die Beaufsichtigung von Landarbeiterkindern im Kurfürstentum Hessen-Kassel vom Jahre 1825. Diese Verordnung machte es den Gemeinden zur Auflage, daß während der Monate Mai bis Oktober in „jeder öffentlichen Armenanstalt ... zur Aufnahme dieser Kinder der erforderliche Raum anzuweisen, und ein wohl geeigneter Bewohner derselben zur nötigen Aufsicht und Pflege zu bestellen“ sei. Wo dergleichen Anstalten fehlten, sei anderen Privatpersonen, „Einem oder mehreren der älteren und geschäftslosen Bewohner, besonders weiblichen Geschlechts, die Aufsicht zu übertragen, von welchem man versichert seyn kann, daß sie die Kinder gut behandeln, und mit der nöthigen Vorsicht auf sie Acht haben“ (Abdruck in/zitiert nach Erning 1976, 26). Arme Eltern, insbesondere Landleute, Tagelöhner und Handwerker, wurden mit dieser Verordnung verpflichtet, ihre Kinder der öffentlichen Beaufsichtigung zu übergeben.

Mehrere frühe Gründungen von Bewahranstalten in den ersten drei Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts belegen, daß dieser Gedanke einer prophylaktischen Nothilfe und Familienfürsorge Wurzeln geschlagen hatte und als Aufgabe „öffentlicher“ sozialer Verantwortung gesehen wurde. Jedoch kann die Befürwortung von Behörden und das Engagement von Privatpersonen nicht darüber hinwegtäuschen, daß diese Anstalten nur von begrenzter lokaler Bedeutung waren. In vielen Fällen ist heute nicht mehr festzustellen, ob es bei der Absichtserklärung blieb oder von welcher Dauer und Entwicklung diese frühen Gründungen waren.

Dementsprechend läßt sich auch wenig Definitives darüber aussagen, wie die Beschäftigung der Kinder in diesen ersten Bewahranstalten ausgesehen hat. Man wird nicht fehlgehen in der Vermutung, daß Stillsitzen, Ruhigsein und Auswendiglernen frommer Sprüche der Hauptinhalt der „pädagogischen Arbeit“ gewesen ist (s. dazu die Bei-

träge „Raum und Ausstattung der Einrichtungen im geschichtlichen Wandel“ und „Praxis im Alltag: Kontinuitäten, Änderungen, Entwicklungen“ in Band II). Da man in der Bewahrung der Kinder vor äußeren Gefährdungen zunächst die Hauptaufgabe sah, genügten zur Führung dieser Anstalten „fromme“ ältere Frauen oder Männer, die dies Geschäft oft im Nebenher besorgten. Ein „sogenannter frommer Handwerksmann: Bruder Bäcker oder Bruder Schneider und dergleichen, weiß in der Regel mit den Kindern nichts weiter anzufangen, als sie mit Vor- und Nachsprechen, mit Auswendiglernen von Gebeten, Liedern und Bibelsprüchen oder mit Buchstabieren usw. zu beschäftigen...“ (Diesterweg 1835, 184 ff.). Diese die unzulänglichen Praktiken verurteilende Einschätzung Friedrich Adolf Wilhelm Diesterwegs (1790–1866) trifft sicherlich die Situation. Es muß aber auch darauf hingewiesen werden, daß in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts die Wartfrauen außer auf ihren guten Willen auf nichts zurückgreifen konnten, was ihnen Hinweise für die Arbeit der Kinderbetreuung gegeben hätte.

3. Der Einfluß des englischen Kleinkinderschulsystems

Aus diesen vier unterschiedlichen Ebenen, der traditionellen Praxis der Spielschulen, der Schulreform, der Reform des Armenpflegewesens und der philanthropischen Idee einer aufgeklärten Erziehungsweise, entwickelten sich in Deutschland – aufs Ganze gesehen – die Ansätze einer öffentlichen Kleinkindererziehung, – eine Entwicklung, die quantitativ und qualitativ in den verschiedenen Regionen sehr unterschiedlich verlief.

Die zunächst noch vereinzelt und unverbunden nebeneinander stehenden Forderungen nach einer Altersklassenentmischung unter Aufhebung der Bewahrfunktion der Schule, die prophylaktischen Zielsetzungen der Armenpflege, die die Freistellung der Eltern zur Arbeit durch eine Entlastung von den Aufgaben der Kinderbetreuung zu erreichen suchten, und nicht zuletzt das neue „Sozialisationswissen“ des Bürgertums von der Bedeutung der frühen Kindheit fanden in gewisser Weise ihren Konvergenzpunkt im Begriff der „Kleinkinderschule“, als 1826 Samuel Wilderspíns Handbuch über die englischen Kleinkinderschulen in deutscher Übersetzung erschien und eine überregionale und folgenreiche Diskussion um die Aufgaben einer öffentlichen Kleinkindererziehung auslöste.

3.1. Samuel Wilderspíns Lehrbuch „Über die frühzeitige Erziehung der Kinder und die englischen Klein-Kinder-Schulen“

1826 veröffentlichte der Wiener Kaufmann Joseph Wertheimer (1800–1887) seine kommentierte Übersetzung der dritten Auflage von Samuel Wilderspíns (1792–1866) „Über 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“. Er löste damit für den deutschsprachigen Raum den Beginn einer seither nicht endenden Diskussion um Ziele und Methoden der öffentlichen Kleinkindererziehung aus.

Mit der Übersetzung des einzigen, umfangreicheren und in sich geschlossenen Werkes über Begründung, Aufgaben und Möglichkeiten öffentlicher Kleinkindererziehung, das bis dahin in Europa erschienen war, wollte Wertheimer die „Wichtigkeit der Klein-Kinder-Schulen darstellen, und zugleich dem künftigen Klein-Kinder-Lehrer einen brauchbaren Leitfaden an die Hand geben“ (Wilderspín 1826, IV). Der nachhaltige Einfluß, den dieses erste Methodenbuch ausübte, läßt sich im ganzen 19. Jahrhundert verfolgen. Obschon ab den

40er Jahren, also nach Erscheinen der Schriften von Fliedner (S. 33 ff.), Wirth (S. 30 ff.) und Fröbel (S. 36 ff.) nur selten noch auf Wilderspin direkt zurückgegriffen wurde, so zeigen doch verdeckte Übernahmen und Paraphrasen, in welchem Maße die aus den englischen Verhältnissen erwachsenen Vorschläge Wilderspins in freilich immer weiter modifizierter Form in die allgemeinen Überlegungen eingegangen waren. Samuel Wilderspin war 1821 von dem Londoner Fabrikanten Joseph Wilson für die Leitung der zweiten Londoner Kleinkinderschule gewonnen worden, die sich unter seiner Führung rasch zu einer Musteranstalt entwickelte. Von der in diesen Jahren gegründeten einflußreichen „Infant School Society“ zum Vorsteher der Londoner Zentral-Kleinkinderschule gewählt, wurde Wilderspin die Ausbildung von Kleinkinderschul-Lehrern übertragen wie auch die „propagandistische Vertretung“ des Kleinkinderschul-Gedankens.

In seinem 1823 erstmals erschienen Werk entwarf Wilderspin die Organisation und die Ziele der englischen Kleinkinderschule, wobei er auf einzelne Motive des Frühsozialisten Richard Owen (1771 – 1851) zurückgriff. In dessen sozialutopischen Reformplänen zur Verbesserung der Lage der Arbeiter durch Einführung einer genossenschaftlichen Lebens- und Produktionsweise war der Gedanke einer öffentlichen Kleinkindererziehung ein notwendiger Teil seines sozialen Programms. Obschon Owen mit seinen sozialpolitischen Vorstellungen nicht durchdringen konnte, wurden seine pädagogischen Erfolge in der 1816 gegründeten Kleinkinderschule in New Lanark/Schottland anerkannt. Seine pädagogischen Ideen fanden weite Verbreitung, wengleich unter Eliminierung der sozialreformerischen Ideen.

Neben dem Schutz vor Verwahrlosung und Not – als Teil individueller Armenfürsorge – wurde das Motiv einer Armenerziehung aus staatspolitischen Rücksichten immer wichtiger. Die ständig wachsende Verelendung der Arbeiterschichten in der Zeit der Industrialisierung nährte die Furcht vor einem gewaltsamen Umbruch der gegebenen gesellschaftlichen Ordnung. Die offensichtlichen Klassengegensätze zwangen die Herrschenden zu einer Auseinandersetzung mit den harten Lebensbedingungen der Unterschichten. Deren Not hoffte man auch durch eine öffentliche Kleinkindererziehung zu mildern, sie sollten damit über die sozialen Mißstände hinweg beruhigt werden.

Wilderspin betonte ausdrücklich:

„Weit entfernt, daß eine solche Erziehungsweise der gesellschaftlichen Ordnung zuwider laufen könnte, wird sie vielmehr dazu beitragen, die Ordnung wieder herzustellen ... Die Armen werden mit ihrem Zustande zufrieden seyn, wenn sie finden werden, daß ihnen edlere Freuden, als die

Befriedigung ihrer thierischen Triebe offen stehen, und die Reichen, zu größerer geistiger Thätigkeit angeregt, werden in demselben Verhältnisse zu einem höheren Kulturgrade gelangen. So wird gegenseitiges Wohlwollen, das Band der gesellschaftlichen Eintracht, unter allen Klassen bestehen indem Einer dem Andern die Achtung zollen wird, welche die Vorsehung für gut fand, ihm zu verleihen“ (Wilderspin 1826, 15).

Mit der programmatischen Zielsetzung einer vorbehaltlosen Anerkennung und Respektierung der gegebenen Verhältnisse konnte der Gedanke der Kleinkinderschule auch bei den Gegnern jeglicher Volks- oder Armenerziehung Anklang finden. Diese sahen mit einer Ausbildung der „gemeinen Leute“ stets die Gefahr einer Unbotmäßigkeit und Widersetzlichkeit der unteren Schichten verknüpft. Die Überbetonung von Zucht und Ordnung, Gehorsam, Ehrlichkeit, Pünktlichkeit, anständigem Betragen, Rechtschaffenheit und Frömmigkeit als den wichtigsten Kindertugenden, verbunden mit einer straffen und rigiden Führung der Kinder, die für freies Spiel keinen Raum ließ und selbst motorische Lockerungsübungen nur unter ständigem Memorieren von Buchstaben und Zahlenreihen vor sich gehen ließ, dies befremdet den heutigen Leser. Doch es darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß die Kleinkinderschule einen wichtigen Anfangspunkt der Armenerziehung darstellte. Da es in England zu dieser Zeit noch keine allgemeine Schulpflicht gab, war die Kleinkinderschule meist der einzige Ort, an dem die Kinder der Armen einige Elementarkenntnisse im Schreiben, Lesen und Rechnen erwerben konnten.

3.2. Staatliche Reaktionen in Deutschland: Übernahme und Anpassung des Konzepts von Wilderspin

In den Zusätzen, die Wertheimer dem Wilderspinschen Text anfügte, wird die restriktive Tendenz der Kleinkindererziehung, insofern sie als Teil der Armenerziehung verstanden wurde, noch stärker herausgearbeitet. Wertheimer betonte, daß „es durch eine verbesserte Volkserziehung dahin kommen (dürfte), ... daß jeder von der ihm angemessenen Arbeit leben könne“ (Wilderspin 1826, 151), daß man die Armen „zu ihrem menschlichen und bürgerlichen Beruf tauglicher machen“ (ebd., 306) müsse. Er entsprach damit zwar der Forderung nach einer besseren Qualifikation der Arbeitskräfte in der Zeit der Frühindustrialisierung, doch sollte eben dadurch nichts anderes als eine Fixierung der gegebenen Standesunterschiede erreicht werden. Die dem Staat aus sicherheitspolitischen Rücksichten zur Vermeidung von Empörung und Revolution empfohlene Armenerziehung war auf eine Aussöhnung der Armen mit ihrer vermeintlich unabänderlichen Not gerichtet:

„In der sittlichen Erziehung liegt es, (die Armen) zu lehren, ihre Wünsche durch die Vernunft zügeln zu lassen, und die Achtung, die man ihnen von Kindsbeinen an für die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse einflößt; die frühzeitige, unausgesetzte Subordination, unter welcher sie stehen, die Gewöhnung an Frohsinn und Lebensmuth, indem man sie frühzeitig lehrt, daß man jedem Dinge, jedem Verhältnisse eine schöne Seite abgewinnen kann, sind eben so viele Schutzwehren gegen Unzufriedenheit und Ungenügsamkeit“ (ebd., 307).

Das Interesse verschiedener Regierungen der 39 im Deutschen Bund zusammengeschlossenen Bundesstaaten während der Restaurationszeit der 20er und 30er Jahre wurde insbesondere durch die umfangreichen kommentierenden Zusätze Wertheimers geweckt. Gegenüber dem ursprünglichen Text von Wilderspin mit einem Umfang von rund 140 Seiten füllten diese Zusätze in der ersten Auflage von 1826 bereits 160 Seiten und wurden in der zweiten Auflage von 1828 auf rund 250 Seiten vermehrt. Hier diskutierte Wertheimer insbesondere die Frage, ob überhaupt „die Kinder der Armen erzogen werden“ (Wilderspin 1826, 141 ff.) sollten und welchen Beitrag die neuen Kleinkinderschulen für die Armenerziehung zu leisten vermöge (ebd., 218 ff.).

Wenn sich auch in Deutschland in den ersten Phasen des industriellen Ausbaus das Problem der Armenerziehung noch nicht in der Schärfe wie in England stellte, so bezeugen doch die schon 1827 und 1828 in Preußen erlassenen behördlichen Verfügungen zur Errichtung von Kleinkinderschulen nach dem Vorbild Wilderspins eine Hellhörigkeit und Wachsamkeit der Regierungen, die in der zunehmenden Verelendung der unteren Schichten den Keim künftiger Unruhen sahen. Statt einer Verbesserung der gesellschaftlichen Bedingungen, die Reformen der wirtschaftlichen Verhältnisse unabdingbar nach sich gezogen hätten, suchte man durch Disziplinierung und Kontrolle der Armen die innere Sicherheit des Staates zu gewährleisten. Von den Kleinkinderschulen erhoffte man sich eine frühzeitige moralische Zucht, um dadurch „dem Übel der Verwilderung der Kinder der Armen im Ursprung (zu) begegnen“, wie es beispielsweise in der Verordnung der preußischen Regierung von 1827 formuliert wurde (Abdruck in/zitiert nach Dammann/Prüser 1981, 17), oder wie es in einer Verlautbarung der Bezirksregierung Breslau 1828 ergänzt wurde:

„Diese Anstalten gewähren den Vortheil, daß Eltern, welche ihrem Gewerbe nachgehen müssen, dieß unbesorgt um ihre kleinen Kinder thun können, und nicht genöthigt sind, dieselben, wie so häufig geschieht, einzuschließen, oder dem Zufall und somit wie die Erfahrung lehrt, vielen

Unglücksfällen Preis zu geben, oder ihre größeren Kinder der Schule zu entziehen, damit sie die kleinen warten und beaufsichtigen, was noch dazu nicht selten für letztere höchst verderblich wird“ (zitiert nach Wilderspin 1828, 218 ff.).

Zusammen mit den Zusätzen Wertheimers hat Wilderspins Lehrbuch durch diese staatlichen Empfehlungen nahezu „regierungsamtlichen Rang“ erhalten und kann aufgrund dieser Entwicklung gewissermaßen als die Geburtsurkunde der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland bezeichnet werden. In der Verbindung von Gedanken der Armenversorgung mit denen einer Armenerziehung, eingebettet in gesellschaftspolitische Zielsetzungen, lag hier ein Werk vor, das die künftige Entwicklung praktisch und theoretisch nachhaltig beeinflusste.

Da jedoch damals in Deutschland – anders als in England – die Schulpflicht gesetzlich verankert, wenn auch noch nicht durchgreifend realisiert war, verschob sich in der Folge die Diskussion auf die besonderen Bedingungen und Inhalte einer öffentlichen Kleinkindererziehung vor der Schulzeit. Von seiten einzelner Schulverwaltungen wurde durch verschiedentliche Erlasse verfügt, daß in den neuen Kleinkinderschulen keine eigentlich schulischen Inhalte wie Lesen, Schreiben und Rechnen vermittelt werden durften. Diese Abgrenzung von Schule im engeren Sinne führte teilweise dazu, daß auch in der Namensführung jegliche Ähnlichkeit vermieden werden mußte, weshalb in Bayern diese Einrichtungen als „Bewahranstalten“ und in Württemberg als „Kinderpflegen“ tituliert werden mußten (s. den Beitrag „Namen und Formen in der Geschichte des Kindergartens“ in Band II).

4. Ausbau und konzeptionelle Ausgestaltung der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland

Daß eine frühe Belehrung der Kinder stattzufinden habe, war zu Beginn des 19. Jahrhunderts ein überall anzutreffendes Motiv bei den Erörterungen über die Beschäftigungspläne der öffentlichen Kleinkindererziehung. Das Vorbild der Schule war und blieb lange Zeit maßgeblich. Schon 1814 war, etwa in der Schulordnung für Schleswig und Holstein, formuliert worden:

„Obgleich die Aufsichtsschulen nicht so sehr zum Unterrichts, als zur Aufsicht über die kleinsten Kinder bestimmt sind, so werden doch die Kinder auch schon in diesen Anstalten unvermerkt belehrt, mit den Buchstaben bekannt gemacht, zum Zählen angeleitet und im Aufmerken auf die äußeren Gegenstände und beiläufig im Vergleichen und Unterscheiden geübt und durch leichte, moralische und religiöse Erzählungen und Denksprüche, vorzüglich aus der Bibel, frühzeitig auf den Unterschied zwischen dem Guten und Bösen aufmerksam gemacht“ (Abdruck in /zitiert nach Erning 1976, 25).

„Unvermerkte Belehrung“ und „beiläufige Übung“ – nach diesen Prinzipien der Lernorganisation sollte sich die Unterrichtung der Kinder gestalten. Dabei wurde sehr schematisch vorgegangen, da die Eigenart kindlichen Lernens zunächst nur als geringe kindliche Fassungskraft in den Blick kam, der man durch eine naive Reduktion und Zerlegung schulischer Lerninhalte in immer kleinere Elemente zu entsprechen suchte. Die Frage nach der spezifischen Organisation kindlichen Lernens warf aber bald das Problem auf, wie unter Vermeidung einer naheliegenden Übernahme verkleinerter und mühsam zurechtgestutzter schulischer Unterrichts- und Lernformen kindgemäße Beschäftigungsformen angeboten werden konnten, – Angebote, die das aktuelle Interesse des Kindes zu fesseln und gleichzeitig dem Anspruch einer elementaren Grundbildung zu genügen vermochten.

In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts sind auf diese Fragestellung drei Antworten gegeben worden: diese lassen sich in den institutionalisierten Formen öffentlicher Kleinkindererziehung als „Bewahranstalt“, „Kleinkinderschule“ und „Kindergarten“ typisierend zusammenfassen und sich programmatisch einander gegenüberstellen. Sie sind verbunden mit den Namen Johann Georg Wirth, Theodor Fliedner und Friedrich Fröbel als den Begründern dieser Konzeptionen.

4.1. Die Pädagogik der Bewahranstalten: Die Konzeption

Johann Georg Wirths

Vom Magistrat der Stadt Augsburg war der Lehrer Johann Georg Wirth (1807 – 1851) im Jahre 1832 beauftragt worden, die Gründung einer Kleinkinderbewahranstalt vorzubereiten. Die Eröffnung erfolgte 1834, und die Nachfrage von seiten der Eltern führte dazu, daß bereits 1835 zwei weitere Anstalten in der Stadt Augsburg unter kommunaler Trägerschaft eingerichtet wurden. In der Folge trat Wirth mit mehreren Publikationen vor die Öffentlichkeit, in denen er seine praktischen Erfahrungen als Leiter der Bewahranstalten verwertete. In den im Jahre 1840 erschienenen „Mittheilungen über Kleinkinderbewahranstalten und aus denselben ...“ gab Wirth einen Überblick über alle ihm bis 1839/40 bekanntgewordenen Gründungen von Bewahranstalten.

Die alphabetisch nach Orten geordnete Aufstellung enthält über 180 Nennungen von Orten in Europa, ja sogar Amerika, Afrika und Neuseeland, wobei natürlich die Berichte aus dem süddeutschen Raum neben den eher zufälligen Nachrichten aus fernen Ländern überwiegen. Diese Publikation ist der erste, noch unvollkommene Versuch einer Geschichtsschreibung der neuen Einrichtungen, der heute noch von Bedeutung ist wegen der teilweise sehr umfangreichen Berichte über einzelne Anstalten, die mit Rechenschaftsberichten, Etatplänen und Vereinsstatuten dem Leser vorgestellt werden.

Zwei Jahre zuvor, im Jahre 1838, veröffentlichte Wirth sein Hauptwerk: „Über Kleinkinderbewahr-Anstalten. Eine Anleitung zur Errichtung solcher Anstalten so wie zur Behandlung der in denselben vorkommenden Lehrgegenstände, Handarbeiten, Spiele und sonstigen Vorgänge ...“ In diesem aus seinen praktischen Erfahrungen als Leiter der drei Bewahranstalten Augsburgs gespeisten Handbuch hat Wirth vieles auch aus der zeitgenössischen Literatur – meist ohne Quellennachweis – übernommen. Aber dieser scheinbare Mangel an Originalität, dieser auf den ersten Blick kompilatorische Charakter seines Werkes, erweist sich bei näherer Betrachtung als ein unschätzbare Vorteil. Hier ist ein Werk vorgelegt worden, das sich nicht auf eigene methodische „Erfindungen“ kapriziert, sondern das so etwas wie einen Überblick über die bis zum Jahre 1838 praktisch erprobten methodischen und didaktischen Überlegungen in der öffentlichen Kleinkindererziehung bietet.

Die umfangreiche Publikation enthält in der ersten Abteilung einen Überblick über die Notwendigkeiten der inneren und äußeren Einrichtung einer Bewahranstalt. In der zweiten Abteilung folgen Überlegungen zur Didaktik und Methodik, die an den Beschäftigungs-

arten „Unterricht“, „Arbeit“ und „Spiel“ exemplifiziert werden. Und in der dritten Abteilung werden „besondere Vorgänge“, herausragende Feiertage im Jahresablauf, aber auch Krankheits- und Sterbefälle von Kindern, in die Überlegungen miteinbezogen. Ein Anhang enthält Vorschläge zur Organisation einer Bewahranstalt in ländlichen Gebieten, eine Ankündigung einer „Vorschule für Kindsmägde“ in Augsburg sowie eine Geschichte der Bewahranstalten Augsburgs.

Unter den sog. „Lehrgegenständen“ faßt Wirth eine bunte Skala von Übungen zusammen, die vom Gebet und biblischen Erzählungen über Übungen einzelner Sinne, Lautübungen, Farbübungen u. ä., bis hin zu körperlichen Übungen reichen. In diesen Übungen verbinden sich das Aufmerken und das Hören der Kinder mit aus den Übungen erwachsenden körperlichen Aktivitäten, deren auflockernder und auch spielerischer Charakter deutlich wird. Dabei tritt die belehrende und anleitende Funktion des Kleinkinderlehrers deutlich hervor. Die Reihung der von Wirth empfohlenen Lehrgegenstände läßt – abgesehen von der Vorstellung der Lehrstoffe religiösen Inhalts – keine Gliederung erkennen, die den Stellenwert der einzelnen Übungen, ihre Aufeinanderfolge und gegenseitige Abhängigkeit näher bezeichnen würde. So werden an siebter Stelle Sprechübungen angeführt, die – neben konkreten Ausspracheübungen, grammatikalisch-syntaktischen Übungen und Wortschatzübungen, um die Kinder „aus der Armuth ihrer Sprache herauszuheben“ (Wirth 1838, 156) – auch die Bestimmung haben, als durchgehendes Prinzip der Verbalisierung auf alle Lehrgegenstände Anwendung zu finden. Der hier erkennbare Ansatz einer didaktischen Strukturierung bleibt jedoch in den Anfängen stecken und wird nicht weiter ausgeführt.

Die sog. „Beschäftigungsmittel“, die Wirth im Abschnitt „Handarbeiten“ bespricht, sind Auszupfen, Sortier- und Legeübungen mit verschiedenen Materialien nach Form und Farbe, textile Arbeiten wie Klöppeln, Weben und Stricken und schließlich Klebe- und Flechtarbeiten mit farbigem Papier und Stroh. Bei allen Beschäftigungsmitteln, die Wirth als Übungen der körperlichen Kraft und Geschicklichkeit, als Übungen zur Feinmotorik versteht und die er, hier der Tradition der Arbeits- und Industrieschulen folgend, der Erziehung zu Fleiß und Arbeitsamkeit zuordnet, ist die Absicht auf die Verwendbarkeit des hergestellten Produktes maßgebend: Ein freies Arbeiten oder „Basteln“ mit verschiedenen Materialien kommt nicht vor; alle hergestellten Gegenstände sollten nach Wirths Meinung zum Verkauf oder Hausgebrauch geeignet sein.

Bei der Besprechung der „Spiele“ schließlich wird deutlich, daß Wirth sich vorrangig noch von dem traditionellen Vorbehalt gegenüber dem Kinderspiel leiten läßt. Er glaubt, „das Spiel als eine Erholung“ betrachten zu müssen, das man „– ganz kleine Kinder ausgenommen – nach gewissen Leistungen, Handarbeiten, Übungen folgen lassen“ (Wirth 1838, 265) kann. Könnte es demnach erscheinen, daß „Spiele“ nur als altersbedingtes,

notwendiges Übel in der Bewahranstalt Aufnahme finden und sich allenfalls unter dem Nachweis vorangegangener Leistungen entschuldigen lassen, so zeigen doch die „Vorerinnerungen“ (ebd., 263 ff.), daß Wirth für das Kinderspiel ein tieferes Verständnis hat. Seine Begründung über die zeitliche Einordnung nach dem Schema „erst die Arbeit, dann das Spiel“ folgt da nur und eher oberflächlich dem zeitgenössischen, traditionellen Muster:

„Aus den Spielsachen . . . bilden sie eine Welt, in der sie als die wichtigsten Bewohner erscheinen. Dort, in der selbst gemachten Welt, machen sie sich im stillen Auftrage ihrer eignen, kindlichen Schöpfung, zum Herrn über alle Dinge, die ihnen gehören . . . Ihre ganze Tätigkeit ist ein Übertragen dessen, was sie im wirklichen Leben gesehen, gehört, erfahren haben, in ihre eigene Welt . . . So leben Kinder in ihrer Welt! So lasse man sie wirken, so lange sie Kinder noch sind, so lange sie Freude an dem Abbilden verschiedener Verhältnisse aus dem Leben finden“ (ebd., 263 ff.).

Das Spiel wird so bei Wirth zum eigentümlichen Ausdruck der Kinderwelt, den es nicht zu korrigieren, sondern zu bewahren gilt und das dem Lehrer Aufschluß über seine Arbeit ermöglicht. Vom Spielplatz heißt es: „Dieser bildet für die Kleinen ganz vorzüglich die Welt, in der sie ein freieres Leben entwickeln . . . Kann es daher einen passenderen Ort geben, als den Spielplatz, um Wahrnehmungen über die Erfolge der Erziehung zu machen?“ (ebd., 15 f.). Der bloß „kindische“ Charakter des Spiels, über das man sich amüsiert und das als bloß vorläufig der Schwäche der Kinder wegen in Kauf zu nehmen ist, verliert sich so zunehmend zugunsten der Einsicht, daß das Spiel die eigentümliche Erfahrungsweise des Kindes darstellt.

Wenn auch Wirth seine Beobachtungen zum Kinderspiel noch nicht zu einer Theorie zusammenfaßte, so ist doch beachtenswert, wie wichtig er die Aufgaben der Bewahranstalt in Hinblick auf das Kinderspiel eingeschätzt hat. Neben die Wahrnehmung des Kinderspiels als „eigener Welt“ trat bei ihm bereits der Auftrag, Spielförderung zu leisten: „Auch die Bewahranstalt möge nicht störend auf das kindliche Verlangen, spielen zu wollen, einwirken, sondern den Sinn für das Spielen nur noch mehr beleben . . .“ (ebd., 265). Mit einem Einbezug der „besonderen Vorgänge“ gelang Wirth schließlich auch eine Auflockerung des sich ständig wiederholenden, gleichförmigen Wochenplanes. Die Berücksichtigung und Bemerkung individueller Zeitabschnitte, des Geburts- und Namenstages der Kinder, periodisch wiederkehrender Jahresabschnitte und kirchlicher Feiertage, das Eingehen auf Krankheits- und Sterbefälle in der Familie des Kindes zeigen, daß Wirth den Versuch unternahm, die Bewahranstalt nicht als eine isolierte Institution zu sehen, sondern mit dem Leben der Kinder außerhalb der Bewahranstalt zu verbinden.

Kennzeichnend für diesen umfassenden Beschäftigungskatalog ist, daß Wirth die beiden negativen Pole der frühen Entwicklung, die bloße Verwahrung und die verschulende Pedanterie, konzeptionell überwunden hat und zu einem wenn auch noch unsystematischen Ordnungsentwurf für das Leben in der Bewahranstalt vorgestoßen ist. Seine Überlegungen dienten dem Ziel, „zu wissen ... was das Leben unter den Menschen von den Kindern in Anspruch nehme“ (ebd., 54), ohne dabei die Kindlichkeit seiner Schützlinge zu übergehen und sie nur im Hinblick auf ihre späteren Lebensmöglichkeiten zu erziehen. Diese freilich erst in Ansätzen feststellbare Zentrierung aller Beschäftigungen auf die kindlichen Lebensbedürfnisse, die jedoch von ihren Lebensumständen und -verhältnissen nicht losgelöst wurden, unterschied das pädagogische Konzept Wirths vom Lehrplan Wilderspains, in dem Kinder nur als Schüler gesehen wurden, denen ein fest umrissener Lehrplan zugemutet wurde, der sie strikt auf ihre späteren Aufgaben als abhängige Lohnarbeiter vorbereiten sollte.

Trotz dieses praktischen Konzepts ist Wirth indessen eine breitere Wirksamkeit versagt geblieben, da in den folgenden Jahrzehnten die Richtungskämpfe zwischen der Kleinkinderschule streng konfessionellen Zuschnitts und der Fröbelpädagogik die öffentliche Diskussion bestimmten und zudem eine institutionalisierte Ausbildung des Personals, das seine Konzeption hätte weiter tragen können, von Wirth nie ins Auge gefaßt worden ist.

4.2. Die Pädagogik der christlichen Kleinkinderschule:

Die Konzeption Theodor Fliedners

Von nachhaltigem Einfluß auf die Entwicklung der öffentlichen Kleinkindererziehung war der evangelische Pfarrer Theodor Fliedner (1800 – 1864). Auf mehrmaligen Kollektenreisen für seine verarmte Gemeinde in Kaiserswerth bei Düsseldorf hatte er in England Wilderspin und die englischen Kleinkinderschulen kennengelernt, nach deren Vorbild er 1835 die erste Kleinkinderschule in Kaiserswerth gründete.

Die in straffer Disziplin gehaltenen Kinder wurden schulmäßig unterrichtet, damit „ihr Wille zur Ordnung, Reinlichkeit und einem pünktlichem Gehorsam gewöhnt wird statt des frühern Ungehorsams und Unordnung“ (Fliedner, zitiert nach Erning 1976, 61). Der „höchste und letzte Zweck der Anstalt“ ist, so Fliedner, „daß sie den Eltern helfen will, ihre Kinder der apostolischen Ermahnung gemäß aufzuziehen in der Zucht und Vermahnung zum Herrn“ (ebd.). Die religiöse Unterweisung der Kinder wurde zum Kernpunkt der Arbeit. Das

mechanische Auswendiglernen von Gebeten, religiösen Liedern und Sprüchen wurde als „Heiligung“ der Kinder angesehen und erfuhr von daher seine didaktische Legitimation, auch wenn viele Stoffe die kindliche Fassungskraft überstiegen. In seinem „Lieder-Buch für Kleinkinder-Schulen“ von 1846 erläutert Fliedner sein Vorgehen:

„Der kindliche Frohsinn ... bedarf solcher fröhlichen Lieder. Aber da wir diesen Frohsinn zugleich zu heiligen suchen müssen, so haben wir die Kinder zu der menschgewordenen Weisheit ... gern frühe hinführen wollen durch schöne, kindliche Gottes- und Jesus-Lieder. ... (Die Kinder verstehen) auch viel mehr von dem Inhalt dieser Lieder, als wir Erwachsenen öfters meinen ... Mögen sie Einzelnes darin nicht verstehen, wir gehören nicht der einseitigen, seichten Verstandesrichtung an, die da meint, die Kinder dürften nichts anderes auswendiglernen als was sie jetzt schon völlig begreifen und sinnlich fassen können, und die die Kinder darum am liebsten ganz vom Worte Gottes und christlichen Liedern zurückhalten möchte, bis zu dem Alter, wo das Fleisch und die Welt schon so mächtig in ihnen geworden sind, daß diese sie mit hundert Armen zu sich hinziehen, vom Seelenfreunde ab. Dabei bedenken wir, daß viele dieser Kinder schon während des zarten Alters zwischen 2–7 Jahren in die Ewigkeit gerufen werden, und daß es ihrem Schöpfer und Erlöser nicht mißfallen wird, wenn sie schon während ihrer kurzen Erdenzeit mit Liebe zu ihm und seinem Himmel erfüllt, und mit noch besserer Speise genährt werden, als bloß mit Spielen und Liedern von Ball, Würfel, Bauklötzchen u. dgl.“ (Fliedner 1846, IV).

Mit der Kleinkinderschule sah Fliedner die Möglichkeit, die Kinder vor der „Rohheit, Zügellosigkeit, Faulheit, Unreinlichkeit und Unsittlichkeit“ (Fliedner, zitiert nach Erning 1976, 54) zu bewahren. Diese Laster waren nach Fliedners Überzeugung durch die Glaubenslosigkeit verursacht und nur durch eine sittliche Besserung der Kinder in einer strengen Glaubenserziehung wieder auszuräumen. Vom frommen Vorbild der Kinder erhoffte sich Fliedner außerdem einen günstigen Einfluß auf die Eltern.

Diese religiöse Praxis in den Kleinkinderschulen (s. dazu die Beiträge „Raum und Ausstattung der Einrichtungen im geschichtlichen Wandel“ und „Praxis im Alltag: Kontinuitäten, Veränderungen, Entwicklungen“ in Band II), stieß bei den Zeitgenossen vielfach auf heftige Kritik. Sie wurde aber von Fliedner als Ausdruck einer nichtreligiösen, „einseitigen, seichten Verstandesrichtung“ nicht ernst genommen. Julius Fölsing (1818–1882), Gründer von Kleinkinderschulen in Darmstadt und Verfasser pädagogischer Schriften, urteilte über Einrichtungen, in denen nach der Fliednerschen Methode vorgegangen wurde: „Besonders möchte ich, als sehr nachtheilig auf die zarten Gemüther, hervorheben, daß man hier fast nur mit gefalteten Hän-

den auf die Kinder los kam und jedes heitere, freundliche Gedicht und Spiel, wie Feuer, mied“ (Fölsing 1850, 24).

Die christlichen oder evangelischen Kleinkinderschulen, die von Fliedner und seinen Nachfolgern gegründet wurden, waren von ihrer Zielsetzung her letztlich sich religiös legitimierende Rettungsanstalten für das Seelenheil der ihnen anvertrauten Kinder, – ein „wahrhaft inländisches Missionswerk“ (zitiert nach Gehring 1929, 107), mit deren Hilfe ein erneuerter Glaube zur Grundlage einer Volkserziehung werden sollte. Die Auseinandersetzung mit der von Klasseninteressen geprägten gesellschaftlichen Situation in der beginnenden Industrialisierung in Deutschland wurde gleichsam durch eine religiöse Erneuerungsbewegung ersetzt, die die Hilfeleistung bei sozialer Not als Instrument einer Missionierung verstand. Diese Art der Rückbesinnung auf den christlichen Glauben war verknüpft mit einer unbedingten Anerkennung der gegebenen gesellschaftlichen Verhältnisse, die als von Gott gefügt angesehen wurden und in die der einzelne sich ein- und unterzuordnen hatte. Die Bewältigung sozialer Notstände war so in einem ganz vordergründigen Sinne die praktische Seite einer katechetischen Verkündigung, die unter Ausklammerung gesellschaftskritischer Momente zu einem staatsloyalen Verhalten anleitete und so eine systemstabilisierende Wirkung in der Abwehr sozialistischer Bestrebungen erbrachte.

Adolf von Bissing-Berberg (1800 – 1880), der mit der Gründung des Oberlin-Vereins 1871 eine Zusammenfassung der einzelnen evangelischen Kleinkinderschulen in einen Trägerverband vorschlug, definierte 1869 als Aufgabe der evangelischen Kleinkinderschule:

Die Kleinkinderschule „ist durch die christliche Erziehung, die sie erteilt, die Grundlage einer jeden socialen Verbesserung, und könnte als solche durch ihre Verbreitung über das ganze Land ... eine Regeneration des gesammten Volkes hervorbringen, und wesentlich dazu beitragen, den Vulcan der socialen Revolution, auf dem wir stehen, zu schließen; denn bessere Kinder schaffen ein besseres Volk und dieses schafft sichere staatliche Zustände“ (von Bissing/Berberg, zitiert nach Erning 1976, 130f.).

Damit verkürzte sich das Ziel einer religiösen Erziehung auf eine Anpassungsleistung gegenüber den herrschenden Klassenverhältnissen, der die Aufgabe zugesprochen wurde, die „social Revolution“ zu verhindern. Die als „Nothilfe“ deklarierte Arbeit der Kleinkinderschulen für die unteren Schichten kennzeichnete sich selbst als ein Palliativ, – ein Linderungsmittel, das unter Ausgrenzung von Gesellschaftskritik und sozialer Veränderung als „reine“ Wohltätigkeit das System der Klassengesellschaft stabilisierte.

Mit der Wiederbelebung des Diakonissenamtes innerhalb der evangelischen Kirche hat Theodor Fliedner zugleich eine Institution geschaffen, die als wirkungsvolles Instrument der doppelten Aufgabenstellung von weltlicher und geistlicher Hilfe dienen konnte. Der im Jahre 1836, ein Jahr nach der Gründung der ersten Kleinkinderschule, in Kaiserswerth eingerichteten Diakonissenausbildung für Aufgaben der Krankenpflege gliederte Fliedner bereits im gleichen Jahr eine Abteilung zur Ausbildung von Kleinkinderschul-Lehrerinnen an. Zunächst nur auf wenige Wochen begrenzt, wurde dieser Ausbildungskurs schon um die Jahrhundertwende auf ein Jahr verlängert. Da Fliedner neben den Diakonissen als Kinderschwestern auch weibliche Laienkräfte, die von örtlichen Kleinkinderschul-Vereinen zu ihm gesandt wurden, ausbildete, konnte mit dieser ersten deutschen Ausbildungsinstitution dem dringenden Bedarf an ausgebildetem Kleinkinderschul-Personal abgeholfen und die Ausbreitung der christlich-evangelischen Kleinkinderschulen vorangetrieben werden.

Nach dem Vorbild der Kaiserswerther Anstalt wurden in den nächsten Jahrzehnten mehrere Diakonissenhäuser in Deutschland gegründet und dadurch die Arbeit einer Kleinkinderschul-Lehrerin als weiblich-sozialer Beruf, wenn auch zumeist noch in der Form des geistlichen Diakonissenamtes, geschaffen (s. den Beitrag „Personal: Entwicklung der Ausbildung und der Personalstruktur im Kindergarten“ in Band II).

4.3. Die Pädagogik des Kindergartens: Die Konzeption Friedrich Fröbels

Eine grundlegende Neugestaltung der Beschäftigungsweise kleiner Kinder, die nicht mehr sich am schulischen Vorbild orientierte und auf kleinkindliches Maß reduzierte Schulübungen als Inhalt der Arbeit ansah, gelang jedoch erst Friedrich Fröbel (1782 – 1852). 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.

Weniger die sozialpolitische Notwendigkeit von Betreuungsinstitutionen für kleine Kinder war der Ausgangspunkt von Fröbels pädagogischen Überlegungen als vielmehr die Frage nach einer bildenden Einwirkung auf kleine Kinder, unabhängig von jeder familienfürsorgerischen Betreuungssituation. Doch seine Antworten „paßten“ auch auf die Fragen der anderen Angebote öffentlicher Kleinkindererziehung: die primär unter armenpflegerischen Zielsetzungen begründeten

Kleinkinderschulen und Bewahranstalten hatten nämlich die Träger und Leiter häufig vor das Problem gestellt, womit sie die Kinder den ganzen Tag über sinnvoll, und das hieß: entsprechend ihren Lebensumständen beschäftigen (lassen) sollten. Fröbels genuine Leistung lag nun in der Entwicklung einer Theorie der Kleinkindpädagogik (s. den Beitrag „Erziehungskonzepte der Klassiker der Frühpädagogik“ in Band II), die – unabhängig von und vor jeder sekundären standes- oder klassenpolitischen Zwecksetzung – die Bildung des Menschen zum Thema hatte. Im „Spiel des Kindes“ sah Fröbel das Fundament einer bildenden Auseinandersetzung mit der Welt und dem eigenen Ich gegeben. Die Entdeckung des Spiels als der spezifisch kindlichen Aneignungs- und Durchdringungsweise der Welt führte zur Forderung nach einer „Spielpflege“. Diese verstand Fröbel nicht als isolierte Spielanregung des einzelnen Kindes, sondern in der Rückbindung an die soziale Situation des Spielumgangs von Mutter und Kind als Mittelpunkt der „Lebenseinigung“, als Bildungsmöglichkeit des Kindes und des Erwachsenen.

Im Blick auf diesen Spielumgang entwickelte Fröbel die „Mutter- und Koselieder“ (1844) für die Phase der Kleinstkinder und für die folgende Altersgruppe der Kleinkinder eine Ordnung von „Spielgaben“, die – nach Prinzipien einer romantischen Naturphilosophie konstruiert –, vom Ball ausgehend, über Kugel, Walze und den mehrfach geteilten Würfel sich differenzierten 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“ aufschließen, und zwar unter Anleitung und Mittun der Mutter.

Anders als bei seinen Schülern, die die Spielgaben weiter systematisierten, in fester Kursform anboten und sie damit als Spielaufgaben, als Beschäftigungsmittel, verstanden, war bei Fröbel die vorgeschlagene Ordnung 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 Lebenssinn des kindlichen Spiels erschließen sollte. Neben die Spielgaben stellte Fröbel noch Reigenspiele, für die er eigene, manchmal symbolhaft überfrachtete Liedtexte schuf sowie die Arbeit im Garten, in dem die Kinder an eigenen Beeten, die ihnen zur Bepflanzung und Betreuung überantwortet waren, das Wachstum und Werden der Natur als Spiegelbild der eigenen Selbstwerdung erfahren sollten.

Seine als Spielpflege konkretisierte Bildungstheorie und die von ihm fabrikmäßig hergestellten Spielgaben suchte Fröbel seit 1836 zu-

nächst auf zahlreichen Reisen und durch sog. „Spielführer“ zu verbreiten, die den Familien den Umgang mit diesen Gaben erläutern sollten. Erste Ausbildungskurse für diese Spielführer hielt Fröbel ab dem Jahre 1839 ab.

1840 rief er zur Gründung eines „Allgemeinen Deutschen Kindergartens“ auf, worunter Fröbel jedoch zunächst eine Musteranstalt verstand, an der Spielführer und -führerinnen ausgebildet werden sollten, die im familialen Bereich ihre Wirksamkeit entfalten sollten (s. den Beitrag „Namen und Formen in der Geschichte des Kindergartens“ in Band II). Als Zentrum der Ausbildung geplant, sollten hier geeignete Spielgaben entwickelt und durch eine eigene Zeitschrift einem größeren Publikum bekannt gemacht werden. Dieser Plan konnte jedoch nicht realisiert werden.

Ab 1843 wurde die ursprünglich nur auf den Bereich der Familie abgestellte Spielpflegekonzeption auch für die außerfamiliale Betreuungssituation der Bewahranstalten von Fröbel empfohlen und die Ausbildung von Kindergärtnerinnen aufgenommen (s. dazu den Beitrag „Personal: Entwicklung der Ausbildung und der Personalstruktur“ in Band II).

Die auf dieser konzeptionellen Basis in den nächsten Jahren gegründeten Kindergärten leisteten zwar ebenfalls eine Betreuung der Kinder wie die Kleinkinderschulen und Bewahranstalten, sie führten aber in den darauffolgenden Jahren zu einer von Fröbel unbeabsichtigten Trennung von Kindergärten, die von bürgerlichen Kindern besucht wurden, auf der einen Seite und von Kleinkinderschulen für die Kinder der Unterschichten auf der anderen Seite (s. dazu die Beiträge „Aufgaben und Ziele in der Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung“ und „Kinder und Eltern: Schichtspezifisch-historische Hintergründe für die Funktion und Aufgabenstellung öffentlicher Kleinkindererziehung“ in Band II). Die Gründe für diese Entwicklung lagen z.T. darin, daß diese neuen Kindergärten zunächst in der Art von Spielkreisen nur einen Teil des Tages geöffnet waren und somit den Bedürfnissen der ärmeren Schichten nach einer ganztägigen Unterbringung nicht Rechnung tragen konnten. Wichtiger aber war der Umstand, daß die von Fröbel ausgebildeten Kindergärtnerinnen in den meist von konfessionellen Vereinen getragenen Kleinkinderschulen und Bewahranstalten gerade wegen ihrer spezifischen Ausbildung keine Anstellung fanden und deswegen ihren Lebensunterhalt von den Einkünften des Kindergartens, dem Betreuungsgeld, bestreiten mußten. Damit waren sie mit ihrem pädagogischen Betreuungsangebot auf eine wohlhabende bürgerliche Schicht angewiesen, die in der Lage und willens war, für ihre Kinder

einen höheren Kindergartenbeitrag zu entrichten (s. dazu den Beitrag „Entwicklung und Formen der Finanzierung und Kostentragung öffentlicher Kleinkindererziehung“ in Band II).

Ab 1845 und den darauffolgenden Jahren wurden Fröbels Bestrebungen auch von verschiedenen Lehrervereinen aufgenommen, die in seiner Bildungstheorie einen Ansatz zu einer demokratischen Umgestaltung des gesamten Bildungswesens erkannten. In der Hoffnung auf eine „politische Neugestaltung, welche jedem Staatsbürger politische Rechte einräumt“, plädierte die Rudolstädter Lehrerversammlung in ihrer „Bitte an die deutschen Regierungen und den Reichstag zu Frankfurt“ 1848 für „ein bis in die untersten Schichten gleichmäßig gebildetes Volk“, da „Volksfreiheit nur auf dem festen Grunde allseitiger, sittlicher und geistiger Volksbildung aufgebaut werden“ könne. Als Voraussetzung einer derartigen Volksbildung jenseits von standespolitischen Erwägungen wurde unter Hinweis auf Fröbels Vorarbeiten „die allgemeine Einführung von Kindergärten für Stadt und Land, für alle Stände, obschon ohne Schulzwang“ empfohlen, um die „bei Reich und Arm, bei Hoch und Niedrig so ganz unvollkommene häusliche Erziehung der noch nicht schulpflichtigen Kinder durch öffentl. Anstalten hier zu unterstützen, dort zu ergänzen“ (Allgemeine Schulzeitung, zitiert nach Erning 1976, 111 ff.).

Nach der gewaltsamen Zerschlagung der ersten demokratischen Revolutionsversuche in Deutschland in den Jahren 1848/49 verbot die preußische Regierung 1851 die Fröbelschen Kindergärten. Sie wurden als „Teil des Fröbelschen sozialistischen Systems, das auf Heranbildung der Jugend zum Atheismus berechnet ist“, eingeschätzt (Abdruck in / zitiert nach Dammann/Prüser 1981, 142). Dieses Verbot beruhte einmal auf einer Gleichsetzung der Bestrebungen Friedrich Fröbels mit denen seines Neffen Karl Fröbel, auf die der Vorwurf des „Sozialismus“ aus der Sicht der konservativ-reaktionären preußischen Regierung zutreffen mochte, zum anderen hing sie damit zusammen, daß liberal-freikirchliche Gemeinden und Kreise die konfessionell nicht gebundene Kindergartenidee übernommen und sich damit dem Staatskirchentum entfremdet hatten. Von Vertretern der staatsloyalen evangelischen Kleinkinderschulbewegung wurde das Verbot der Fröbelschen Kindergärten begrüßt, da auch aus ihrer Sicht der Vorwurf des „Atheismus“ der Fröbelschen Bildungstheorie gegenüber zutreffend war; die aus dem Offenbarungsglauben sich herleitende Erlösungsbedürftigkeit der verderbten menschlichen Natur, der die Kirche den Weg zu weisen als ihre Aufgabe ansah, hatte in dem Bildungsdenken von Fröbel keinen Platz.

Das Verbot blieb bis 1860 in Kraft und hatte unmittelbar nur zur Folge, daß die Kindergarteneidee und Spieltheorie Fröbels dadurch stärker als bislang bekannt und diskutiert wurde.

Die konzeptionellen Ausgestaltungen verschiedener Formen der öffentlichen Kleinkindererziehung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, die hier exemplarisch mit den Namen Johann Georg Wirth, Theodor Fliedner und Friedrich Fröbel beschrieben wurden, führten in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu einer sich zunächst verschärfenden Gegenüberstellung des Systems der christlichen Kleinkinderschule auf der einen und der Kindergärten Fröbelscher Prägung auf der anderen Seite (s. dazu die Beiträge „Raum und Ausstattung der Einrichtungen im geschichtlichen Wandel“ und „Praxis im Alltag: Kontinuitäten, Veränderungen, Entwicklungen“ in Band II). Demgegenüber fielen die Vorstellungen einer Pädagogik der Bewahranstalten, wie sie von Wirth formuliert worden waren, nicht mehr ins Gewicht.

Weit dürftiger als die Konzeptionsdebatten sind die belegbaren Daten zur Trägerstruktur und zum *Angebotsumfang* der öffentlichen Kleinkindererziehung. Für die Zeit bis 1871 ist das einschlägige Zahlenmaterial recht gering. So sind für das Großherzogtum Baden 1871 191 Einrichtungen mit 12993 Plätzen belegt, was einem geschätzten Versorgungsgrad von ca. 12% entspricht, im Königreich Bayern 1871 227 Einrichtungen mit 21678 Plätzen (Versorgungsgrad ca. 6%) und im Königreich Preußen, dem flächenmäßig größten Mitglied des Deutschen Bundes, weist die statistische Behörde im Jahre 1864/65 insgesamt 457 Einrichtungen mit 32772 Plätzen aus, was einem Versorgungsgrad von nur ca. 2% entspricht (Erning 1983, 325 ff.). In Süddeutschland war somit das Angebot erheblich umfassender als in Norddeutschland (s. dazu den Beitrag „Quantitative Entwicklung der Angebote öffentlicher Kleinkindererziehung“ in Band II). Ähnliche Schwierigkeiten bereitet der Versuch, zur Trägerstruktur in dieser Zeit genauere Angaben zu machen. Mit einiger Sicherheit läßt sich von einer Trägerlandschaft sprechen, die mit dem Begriff der „Privatwohlthätigkeit“ bzw. der „Vereinswohlthätigkeit“ zwar zutreffend umschrieben, aber in einer spezifischen Weise doch als „öffentlich“ bzw. „staatlich kontrolliert“ anzusehen ist. Durch Recherchen konnte für 223 im Zeitraum zwischen 1825 und 1848 gegründete Einrichtungen in 74% der Fälle eine durch Vereine erfolgte Gründung festgestellt werden, 20% wurden durch Einzelpersonen, 4% von kommunalen Behörden und 1% von Kirchengemeinden gegründet. Noch deutlicher wird diese von Trägervereinen bestimmte

Struktur bei Betrachtung der Betriebsträgerschaft: 88% der eben genannten Einrichtungen wurden von Vereinen, 6% von Kommunen, 4% von Kirchengemeinden und 2% von Einzelpersonen getragen und unterhalten (s. den Beitrag „Entwicklung der Trägerstruktur in der öffentlichen Kleinkindererziehung“ in Band II).

Angesichts der sozialen Lage breiter Bevölkerungsschichten muß das zurückhaltende Engagement des Staates in der öffentlichen Kleinkindererziehung auf der einen Seite als gering bezeichnet werden. Auf der anderen Seite erklärt sich dieser Sachverhalt aus mehreren Faktoren: Die feudalen Reste obrigkeitstaatlichen Regierens waren noch zu wirkmächtig, die Entwicklung demokratischer Strukturen wurde noch gewaltsam zurückgedrängt, das heißt, die Bürger aus den unteren Schichten konnten noch nicht über Wahlen z. B. „soziale Leistungen“ des Staates für sich einfordern. Außerdem befand sich die öffentliche Kleinkindererziehung im öffentlichen Bewußtsein des 19. Jahrhunderts unter noch kaum überwindbaren Begründungszwängen; die Erziehung der Kleinkinder wurde unabdingbar der Familie als Aufgabe zugeschrieben (s. den Beitrag „Kindheit zwischen privater Lebenswelt und öffentlich veranstalteter Kleinkindererziehung“ in Band II). Angesichts der mit dem Ausbau des Volksschulwesens verbundenen Kosten hätten sich die Bundesstaaten im Deutschen Bund wohl auch kaum in der Lage gesehen, ein flächendeckendes und bedarfsgerechtes Angebot öffentlicher Kleinkindererziehung bereitzustellen, d. h. zu finanzieren (s. den Beitrag „Entwicklung und Formen der Finanzierung und Kostentragung öffentlicher Kleinkindererziehung“ in Band II). Und schließlich: Die spezifische vereinsrechtliche Verfassung der „Privatwohlthätigkeit“ mochte die Regierenden glauben machen, den Bedürftigen würde man die notwendigen Hilfen in Kleinkinderschulen und Bewahranstalten öffentlich, quasi in staatlichem Auftrag, angedeihen lassen (s. den Beitrag „Entwicklung der Trägerstruktur in der öffentlichen Kleinkindererziehung“ in Band II).