

Günter Erning

Spielzeug und Spielzeuggebrauch im Kindergarten des 19. Jahrhunderts

Kleinkinderschule: eine Spielschule ohne Spielzeug?



Die Kindergärten des 19. Jahrhunderts waren bei weitem nicht so reichlich mit Spielzeug ausgestattet wie dieses bürgerliche Kinderzimmer.

(Johann Michael Voltz: Spielzimmer für Knaben, 1823.)

Seit gut 150 Jahren, seit der deutschen Übersetzung von S. Wilderspains: „On the Importance of educating the Infant Poor...“ – „Über die frühzeitige Erziehung der Kinder...“, Wien 1826, besteht in Deutschland eine breite Diskussion über die Notwendigkeit einer öffentlichen Kleinkindererziehung. Die steigende Pauperisierung und Proletarisierung breiter Bevölkerungskreise in der Zeit der Frühindustrialisierung erfordert eine soziale Fürsorge besonders für die Kinder, deren Eltern beide erwerbstätig waren und damit die Pflege und Aufsicht ihrer Kinder nicht genügend leisten konnten.

Staatliche Anregungen (z. B. in Preußen 1827) und das Engagement von Kirchen, Wohltätigkeitsvereinen und privaten Personen führten in der Folge zu einer großen Zahl von Gründungen, die aber den Bedarf lange Zeit noch nicht befriedigen konnten.

16 **Spielmittel**

Das Hauptproblem dieser neuartigen Institution der öffentlichen Kleinkindererziehung war die Entwicklung eines Curriculum. Der Rückgriff auf schulische Inhalte und schulische Formen der Methode und Zeitorganisation lag zuerst nahe: Elemente des Lesens, Schreibens und Rechnens, religiöser Unterricht waren, wenn auch in reduzierter Form, die ersten Inhalte für Curricula.

Das in Deutschland bestehende Pflichtschulsystem betonte demgegenüber sehr schnell seinen Monopolanspruch auf „schulische“ Inhalte und „Lernen“: staatliche Verordnungen untersagen (z. B. Bayern 1839) die Beschäftigung mit „eigentlich schulischen“ Unterrichtsinhalten. Die strukturelle Abgrenzung von Schule und Kleinkinderschule zieht sich wie ein roter Faden durch die Diskussion des ganzen 19. Jahrhunderts: Schule und Kleinkinderschule trennen sich durch die Begriffe Spielen und Lernen – im allgemeinen Sprachgebrauch wird „Spielschule“ zu einer gebräuchlichen Bezeichnung für die Institution der öffentlichen Kleinkindererziehung.

Der Curriculumsdiskussion war damit die Aufgabe gesetzt, wie bestimmte Lernsequenzen und Lernziele in das kindliche Spiel eingebettet werden können: Lernen im Spiel, Lernen durch Spielen ist

in der Folge das Hauptthema dieser fruchtbaren (und bislang nicht erforschten) Diskussion.

Da die Materialausstattung und die darauf aufbauende und davon abhängige praktische Arbeit in Einrichtungen der öffentlichen Kleinkindererziehung bislang nicht systematisch erforscht worden ist, sind wir bei der Behandlung des Themas auf zeitgenössische Praxisanleitungen und Handbücher als Quellen verwiesen. Diese Handbücher geben in der Regel das Ideal, das Optimum als Ausstattung an; ein Rückschluß auf die allgemeine Praxis ist nicht möglich und würde eine aufwendige Analyse von „Praxisberichten“ erfordern, die in den großen Kindergartenzeitschriften des 19. Jahrhunderts von Zeit zu Zeit publiziert worden sind.

Beginnen wir mit einigen wenigen Zitaten:

Das erste Handbuch, das dem Spielzeug in der Kleinkinderschule eine größere Beachtung schenkt und die Benutzung von Spielzeugen reflektiert, ist Johann Georg Wirths „Über Kleinkinderbewahranstalten. Eine Anleitung zur Errichtung solcher Anstalten...“, Augsburg 1838. Den Spielzeugen ist in diesem Werk nach den umfangreichen Kapiteln über „Lehrgegenstände“ und „Handarbeiten“ ein eigener kleinerer Abschnitt gewidmet: „Unterhaltungen mit Spielsachen“. In diesem Abschnitt gibt Wirth einen Katalog von Spielzeugen, die er unterteilt für Mädchen, für Jungen und für beide Geschlechter gemeinsam.

Spielsachen für Mädchen:

Puppen, Puppenkleider, Puppenmöbel (-betten), Puppenwiegen, Puppenwagen, Puppenzimmer, Puppenküche mit Einrichtung, Kaufladen, verschiedene kleine Figuren aus Holz, Lehm und Knochen.

Spielsachen für Jungen:

Wiegenpferde (Schaukel- oder Steckenpferde), Soldaten aus Blei oder Holz, kleine und große Wagen, Maßstäbe zum Messen, Trommel, Fahne, Säbel, Holzgewehre, Patronentaschen.

Für beide Geschlechter:

Gärtchen mit Moos und beweglichen Figuren, Männchen, Tiere aus Lehm oder

Holz, Bäume aus Holz, Schubkarren, Bauhölzer.

Angaben über die Menge der benötigten Spielsachen werden von Wirth nicht gemacht.

Ein zweites Beispiel von Johann Friedrich Ranke, dem maßgeblichen Organisator und spiritus rector der konfessionell gebundenen „christlichen“ Kleinkinderschule. Sein Werk: „Die Erziehung und Beschäftigung kleiner Kinder in Kleinkinderschulen und Familien...“, 2. Aufl. Düsseldorf 1853, handelt das „Spielen“ auf knapp 10 Seiten ab und zählt anschließend einen Katalog von Spielsachen auf:

Für die Kleinkinderschule:

Bausteine und Brettchen von verschiedener Größe und Form, Maße zum Sandmessen, kleine Fahnen zum Exerzieren, kleine Kugeln aus Ton (im Winter in der Stube zu gebrauchen), Bälle, Puppen für die Mädchen, eine „schottische“ Schaukel.

Für einzelne Kinder (in der Familie):

Peitschen, Steckenpferde, Reifen, Flöten, Säbel, Trommeln, Soldatenhüte, kleine Bögen, Puppenbetten, kleine Eimer, Besen, Schüppe, Teller, Schüsseln, Töpfe, kleine Schränke, Puppenstuben.

Mengenangaben werden auch von Ranke nicht gemacht.

Ein drittes Beispiel. A. S. Fischer: „Der Kindergarten. Theoretisch-praktisches Handbuch“, 4. Aufl. Wien 1895. In diesem Werk, das zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen bestimmt war, werden nur das System der Spielgaben Friedrich Fröbels und ihm angeschlossene Beschäftigungsmittel behandelt. Spielzeug wird in diesem Handbuch nicht einmal dem Wort nach erwähnt – mit einer Ausnahme: ausdrücklich heißt es, „daß die Spielgaben (Fröbels) nicht als Spielzeug zu verwenden seien; darauf muß die Kindergärtnerin bestehen...“ Arbeitet die Kindergärtnerin als Gouvernante in einer Familie, so muß sie „das Spielzeug nehmen, wie sie es findet“, sie darf es „aber nicht aus dem Spielwinkel entfernen, sowohl aus Rücksicht für die Geber als auch um das Dankgefühl im Kinde nicht zu ersticken.“

Ein letztes Beispiel. Ernst Weyher: „Die Kleinkinderschule. Ein methodisches Handbuch unter besonderer Berücksichtigung der zweisprachigen Verhältnisse“, 2. Auflage Breslau 1917, gibt einen Ausstattungskatalog über Lehrmittel und Spielgeräte. Hier werden aufgezählt:

Verschiedene Bilder für Anschauungsübungen, Fröbels Spielgaben, einiges Material für die „Handbetätigung“: Schiefertafeln, Holzabfälle, Ton, Stroh, Stoffe und auch:

Wagen, Schubkarre, Schaukel, Harke, Helm, Säbel, Gewehr, Trommel, Trompete, Gießkanne, Eimer, Puppe, Puppenstube, Puppenküche, Puppenwäsche, Hampelmann, Pferd, Kuh, Ziege, Hund, Katze, Taube, Henne, Ente, Gans usw.

„wie sie in jeder Spielwarenhandlung zu haben sind“. Die Überschrift über diesen letzten Abschnitt gibt jedoch klare Verwendungshinweise: alle diese Sachen sind ausdrücklich „für die Sprechübungen“ bestimmt.

Diese Beispiele mögen genügen. Nach Durchsicht der speziellen Literatur zur Praxis der Kleinkinderschule und des Kindergartens läßt sich feststellen, daß Erwähnungen von Spielzeug – gemessen an der Ausführlichkeit der Diskussion über das Spielen, Lernen und über Beschäftigungsmittel insgesamt – nur sehr selten vorkommen.

Der geringe Bestand an Spielzeug in den Kleinkinderschulen ist nicht ein zufälliges Faktum, das sich aus einer Unaufmerksamkeit gegenüber den kindlichen Wünschen und Bedürfnissen erklären ließe, sondern ist bedingt durch drei Faktoren, die ineinander verschränkt sind und die sich gegenseitig verstärken. Diese Faktoren sind ökonomischer, standespolitischer und pädagogischer Art.

a) Der ökonomische Faktor

Zunächst einmal, auf der untersten Ebene, verhinderten ökonomische Beschränkungen eine reichhaltige Ausstattung mit Spielzeug. Kleinkinderschulen wurden in Deutschland überwiegend von sogenannten privaten oder freien Trägern, d. h. nichtstaatlichen oder nichtkommunalen Finanzgebern unterhalten. Diese gemeinnützigen Vereine waren bei der Finanzierung der Kosten auf regelmäßig einkommende Gelder durch Mitgliedsbeiträge, Elternbeiträge und Spenden angewiesen.

Gewöhnlich reichte das Geldaufkommen gerade aus, um die jährlichen Unkosten zu decken. Neben den Ausgaben für die Miete des Lokales, den Kosten für das Personal, für die grundlegende Raumausstattung mit Bänken, Tischen und Tafel, für Heizung, Beleuchtung und den Zuschüssen für das Mittagessen der Kinder blieb nur wenig für Beschäftigungsmittel oder Spielzeug übrig. Die von Jahr zu Jahr ungesicherte Finanzierung hatte eine große Fluktuation zur Folge: Viele Anstalten schlossen ebenso schnell wieder ihre Tore, wie sie eröffnet hatten.

Die verschiedenen Versuche, die Kleinkinderschulen und Kindergärten von Seiten des Staates als unterste Bildungsstufe anerkennen zu lassen und damit obligatorisch an das Pflichtschulsystem anzubinden, schlugen fehl, da der Staat die damit verbundenen Kosten scheute. Trotz teilweiser Anerkennung der pädagogischen Argumente beschränkte sich der Staat auf das Recht der Konzessionierung (unter Einschluß von Rahmenbestimmungen zur Abgrenzung von Schule) und das Recht der (auch politischen) Aufsicht. Gelegentliche fi-

nanzielle Zuschüsse waren nicht ausgeschlossen, doch finanzielle Garantien wurden nie ausgesprochen. (Dies hat sich in Deutschland erst in jüngster Zeit seit den 60/70er Jahren im Zusammenhang mit der allgemeinen Bildungsreform positiv geändert).

Neben den finanziellen Restriktionen ist auch die vertriebstechnische Seite der Spielzeugproduktion zu erwähnen. Bis weit in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts waren Spielzeuggeschäfte meist nur in größeren Städten vorhanden. Auf dem Lande und in kleineren Städten gab es oft nur die Verkaufsstände auf den seltenen Jahrmärkten oder gelegentlich durchziehende Wanderhändler die Möglichkeit, Spielzeug zu erwerben.

b) Der standespolitische Faktor

Der Aufbruch in das Zeitalter der Industrialisierung, von vielen Hoffnungen begleitet, hatte seine Schattenseite in der für uns kaum noch vorstellbaren Proletarisierung, die bei den besitzenden Klassen, den ersten Gewinnern der modernen Entwicklung, massive Ängste auslöste. Diese Ängste äußerten sich auch in Vorbehalten gegenüber einer Verbesserung von Unterricht und Bildung für die unteren Volksschichten, da man befürchtete, dadurch den arbeitswilligen Nachwuchs für die Fabriken zu verlieren. Die Einwände gegenüber der Einführung eines Pflichtschulsystems wiederholten sich mutatis mutandis auch gegenüber den Kleinkinderschulen.

Bereits Wertheimer versuchte 1826 in seinen Kommentaren zur Schrift Wilderspains der Kritik zu begegnen, „... man wolle die Kinder aus den unteren Volksschichten über ihren Stand erziehen und lege dadurch den Keim der Unzufriedenheit und Ungenügsamkeit in ihnen.“ Wertheimer führte aus, daß gerade die Erfahrung frühzeitiger und unaufhörlicher Subordination bei den Kindern in den Kleinkinderschulen eine tiefe Achtung für die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse bewirke.

Die Befürchtung einer Entfremdung von der Herkunftsschicht nährte die bei vielen Zeitgenossen latent oder offen vorhandene Revolutionsfurcht. Vorschläge zur Entschärfung oder Brechung von schicht- oder klassenspezifischen Bewußtseinsinhalten zielten dementsprechend auf ein Programm „proletarischer Sittlichkeit“ (Reyer), das in Gehorsam, Dankbarkeit, Arbeitsamkeit, Selbstgenügsamkeit und religiöser Unterweisung („Allianz von Thron und Altar“) seine Inhalte fand.

Unmißverständlich äußerte der angesehene Schulmann Zerrenner 1839 in seinen Bemerkungen zur Notwendigkeit der Kleinkinderschulen: „Die Kinder, für

welche die Bewahranstalten und Kleinkinderschulen bestimmt sind, gehören den untersten Klassen des Volkes an... Wenn nun diese Kinder in den Kleinkinderschulen in schönen Lokalen die Tage zubringen, an eine so zarte Behandlung gewöhnt werden, wie sie in den unteren Ständen nicht vorkommt, bei ihren kleinen Bedürfnissen Bedienung finden, eine Menge Spielsachen um sich haben, ... wie sollte das nicht eine höchst gefährliche Verwöhnung bewirken? ... Die Jugend des Volkes muß abgehärtet werden, und zwar nicht bloß körperlich.“ Dementsprechend plädierte Zerrenner für eine kärgliche, ärmliche Ausstattung, die sich auf das Notwendigste



Piltz: Im Kinderheim, 1901.

beschränken sollte, um der Verführung zu Luxus und Verweichlichung vorzubeugen.

Diese Klassendoktrin „von oben“, geboren aus der Angst vor dem „Vulkan der sozialen Revolution“, führte in Deutschland zu einer Spaltung der Kleinkinderschulbewegung in bezug auf die Herkunft der Kinder: Noch gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurde über die Notwendigkeit diskutiert, getrennte Anstalten für Kinder aus den unteren Schichten und für Kinder aus dem Bürgertum einzurichten.

Eine kärgliche Ausstattung, beengte Raumverhältnisse, große Kinderzahlen, wenig Personal mit oft schlechter Ausbildung kennzeichneten die Kleinkinderschulen für die niederen Stände, denen die sogenannten „Kindergärten“ für die Kinder des Bürgertums gegenüberstehen: Hier gab es kleinere Kindergruppen, eine bessere Ausstattung mit speziellen Beschäftigungsmitteln, den Fröbelschen Spielgaben, mehr und besser qualifiziertes Personal.

Die von der Struktur der wohlthätigen Vereine bedingte Knappheit der finanziellen Mittel, die oft nur eine ärmliche Ausstattung der Kleinkinderschulen ermöglichte, wurde auf diese Weise nachdrücklich auch standes- und klassenpolitisch legitimiert.

c) Das pädagogische Argument

Neben der Kärglichkeit der Ausstattung ist weiter hinzuweisen auf die beengten Raumverhältnisse in den Kleinkinderschulen, auf die in der Regel sehr großen Gruppen der betreuten Kinder und auf die sehr ungünstige Relation Perso-

nal:Kinder von ca. 1:60/70. Unsere empirischen Daten belegen, daß sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts insbesondere die Gruppengröße und die Personalrelation weiter verschlechtern.

Diese ökonomisch und standespolitisch bedingten Grundstrukturen erzwingen bestimmte Formen des Umgangs mit den betreuten Kindern, als deren Konsequenz wir auch das Nichtvorhandensein von Spielzeug in den Kleinkinderschulen verstehen können.

Um dies auszuführen, müssen wir an dieser Stelle unser Verständnis von Spielzeug erläutern. Ich will mich hier nicht der Gefahr aussetzen, eine weitere Definition von „Spielzeug“ zu liefern, sondern nur auf einige Handlungskomponenten hinweisen, die mir im Zusammenhang mit dem Thema wichtig erscheinen:

Spielzeuge sind in der Regel für das Spiel gemachte Dinge, die Handlungen der Kinder herausfordern und diese – mehr und minder breit – vorstrukturieren. Auch wenn man die prinzipielle

Möglichkeit zur Verfremdung im Spiel eingestuft, so gibt es doch eine Bandbreite von richtigen Handlungen mit dem Spielzeug – beim Ball eben andere „richtige“ als bei einem Modellauto oder einem Modelltier.

Spielzeuge sind weiterhin isolierte Gegenstände mit einfachen, offenen Handlungsstrukturierungen (z. B. der Ball) bis hin zu differenziert-engen Strukturierungen (z. B. die Modelleisenbahn); isolierte Gegenstände (wie verstreute Inseln im Ozean), die nicht systematisch aufeinander bezogen sind im Sinne einer entwicklungspsychologischen Kette.

Kinder wählen nach ihren (zufälligen) Bedürfnissen und Vorlieben ihr Spielzeug und sie wählen es für sich: Spielzeug strukturiert Einzelhandlungen oder doch nur Handlungen in sehr kleinen Gruppen, die Zahl der Akteure ist begrenzt. Ich kenne kein Spielzeug, das für eine Gruppe von 20 Kindern geeignet wäre.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß Spielzeug einzelne Handlungsräume oder -folgen vorstrukturiert, die von Kindern nach eigener Wahl, unter eigener Bestimmung der Spielpartner, des Spielortes und der Spielzeit (wann und wie lange) aufgesucht werden.

Akzeptiert man dieses Verständnis von Spielzeug samt seinen Handlungskomponenten, so leuchtet unmittelbar ein, daß die Strukturbedingungen der Kleinkinderschule im 19. Jahrhundert für Spielzeug keinen Platz ließen. Die Notwendigkeit der Betreuung großer Kindergruppen in beengten Räumen durch eine Person erzwang eine gleichmäßige und gleichartige Beschäftigung aller Kinder und verhinderte somit unterschiedliche Handlungsfolgen, unterschiedliche Freiräume für einzelne Kinder oder kleinere Gruppen. Angeordnete, gemeinsame Beschäftigung aller Kinder mit dem gleichen Thema oder Inhalt kennzeichnet die Kleinkinderschule des 19. Jahrhunderts. Die Stundentafel, der nach kleinen Zeiteinheiten von etwa 30 Minuten Dauer gegliederte „Beschäftigungsplan“ dirigierte den täglichen Ablauf und machte das Tun der Kinder von Anordnungen abhängig: Beginn und Ende der Handlungen wurden von außen, durch das Personal, gesetzt.

Aber haben die Kinder nicht gespielt? Haben die Kindergartenpädagogen nicht gerade das Spiel des Kindes entdeckt und „Spielpflege“ zum Mittelpunkt ihrer Arbeit gemacht?

Sicherlich, aber diese Spieltheorien kommen ohne Spielzeug aus, die Spielpflege schließt keine Spielzeugpflege ein.

Wie eingangs erwähnt, war (und ist) neben der sozialen Fürsorge die Curriculumsdiskussion der rote Faden der Kleinkinderschulpädagogik: Die Frage, womit Kinder sinnvoll, und das heißt erzieherisch, zu beschäftigen seien.

Von der Beantwortung dieser Frage hing der Stellenwert der Kleinkinderschule ab, ob diese nur als Maßnahme sozialer Fürsorge oder als Erziehungsinstitution eingeschätzt werden könne. Da die Möglichkeit des Rückgriffs auf schulische Formen des Lernens eingeschränkt war, wurde eine positive Lösung der Frage in der Antwort gefunden, daß in Spielen das für diese Altersstufe besonders didaktische Instrumentarium zu sehen sei.

Da hier nicht der Platz ist, die Entwicklung und auch Widersprüchlichkeit einzelner Spieltheorien zu diskutieren, sollen nur einige Hauptlinien skizziert werden, die m. E. auf sämtliche Spieltheorien zutreffen.

Spieltheorien sind implizite Bildungstheorien, die in pragmatischer Anwendung zu der Frage führen, mit welchen Spielen welche erzieherische Beeinflussung möglich sei. Das spielende Handeln des Kindes wird auf seine immanenten Ziele untersucht und – im zweiten Schritt – von den Zielen her präscriptiv didaktisch konstruiert. Das Ergebnis ist eine (ideale) Folge von Spielhandlungen, ein Kursus von aufeinander aufbauenden Spiel-Arrangements als Methode erzieherischer Beeinflussung.

Diese didaktische Überlegung ist das kritische Raster, mit dem der Einsatz von Dingen als „Spielanlaß“ beurteilt wird.

Entsprechend der jeweiligen Spieltheorie werden nur jene Dinge als Mittel des Spielens zugelassen, denen im jeweiligen System der „Spielerziehungsdidaktik“ ein klarer Stellenwert, eine eindeutige Spielfunktion zugemessen werden kann. Das sind paradoxerweise entweder einfache, oft wertlose Materialien: Steine, Muscheln, Perlen, Bauhölzer usw., die keine Eigenstrukturierung vorgeben und somit beliebig eingesetzt, eingeplant, auch gegen anderes Material eingetauscht werden können, oder besondere Konstruktionen von Materialsammlungen, die nur eine didaktisch vorgeschriebene Handlungsmöglichkeit offen lassen. Als besondere Beispiele wären hier der Kursus der Spielgaben Fröbels oder, im 20. Jahrhundert, das Arbeitsmaterial Maria Montessoris zu nennen.

Diese eindimensional hochstrukturierten Materialien werden als „Beschäftigungsmittel“ zielgerichtet eingesetzt; eine spielerische Verfremdung ist oft ausdrücklich untersagt. Das Spielzeug ist gegenüber diesen Beschäftigungsmitteln, die als Erziehungsmittel legitimiert werden, offensichtlich sekundär und kann damit praktisch aus der Ausstattung der Kleinkinderschulen ausgeschlossen werden – allerdings mit einer generellen Ausnahme, wenn es sich um geschlechtsspezifisches Spielzeug handelt, Puppe und Puppenküche, Säbel und Trommel, deren einübende Funktion für die traditionelle Trennung der Geschlechter eindeutig bestimmt werden konnte.

Ökonomische Faktoren, standespolitische Vorurteile und pädagogische Spieldidaktik verstärken sich auf diese Weise gegenseitig und schaffen eine didaktisch arrangierte Spielschule, die weitgehend ohne frei verfügbares Spielzeug auskommt.

An dessen Stelle tritt das „Beschäftigungsmaterial“, dessen Theorie, Entwicklung und praktische Handhabung eine genuine Leistung der Kindergartenpädagogik darstellt.

Literatur:

Wilderspin, Samuel: Über die frühzeitige Erziehung der Kinder und die englischen Kleinkinderschulen oder Bemerkungen über die Wichtigkeit, die kleinen Kinder der Armen im Alter von anderthalb bis sieben Jahren zu erziehen ... Übers. von Joseph Wertheimer, Wien 1826

Wirth, Johann Georg: Über Kleinkinderbewahr-Anstalten. Eine Anleitung zur Errichtung solcher Anstalten sowie zur Behandlung der in denselben vorkommenden Lehrgegenstände, Handarbeiten, Spiele und sonstigen Vorgänge ... Augsburg 1838

Zerrenner, C. C. G.: Einige Worte über Kleinkinderbewahr-anstalten oder Kleinkinderschulen. Bedenken und Winke. In: Mittheilungen über Erziehung und Unterricht ... Hg. v. Zerrenner, Halle 1839, 1. Bd., 1. H.

Ranke, Johann Friedrich: Die Erziehung und Beschäftigung kleiner Kinder in Kleinkinderschulen und Familien, oder: Anleitung, Kinder in den ersten Lebensjahren zu erziehen, durch Spielen, Arbeiten und vorbereitenden Unterricht zu beschäftigen, mit besonderer Berücksichtigung der Kleinkinderschule, nach der Erfahrung bearbeitet. 2. Aufl. Düsseldorf 1853

Fischer, A. S.: Der Kindergarten. Theoretisch-praktisches Handbuch. 4. Aufl. Wien 1895

Weyher, Ernst: Die Kleinkinderschule. Ein methodisches Handbuch unter besonderer Berücksichtigung der zweisprachigen Verhältnisse. 2. Aufl. Breslau 1917

Erning, Günter: Abriss der quantitativen Entwicklung von Einrichtungen der öffentlichen Kleinkindererziehung (Bewahranstalten, Kleinkinderschulen und Kindergärten) in Deutschland bis ca. 1914. In: Pädagogische Rundschau, 1983, S. 325 ff.

Reyer, Jürgen: Wenn die Mütter arbeiten gingen ... Eine sozialhistorische Studie zur Entstehung der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland im 19. Jahrhundert. Köln 1983

Anschrift des Verfassers

Dr. Günter Erning, Universität Bamberg, Fakultät Pädagogik, Philosophie, Psychologie, Steinertstr., 8600 Bamberg.