



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Menschen- oder Volkserziehung?“

Die Entwicklung des Kindergartenwesens –
mit besonderer Betrachtung der Ursprünge der
Kindergartenpädagogik und ihres Wandels in der Zeit des
Nationalsozialismus

Verfasserin

Gabriela Schuh

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin:

Univ.-Prof. Dr. Barbara Schneider-Taylor

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre mit meiner Unterschrift,

- dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbständig verfasst habe,
- dass ich keine unerlaubten Mittel verwendet, sondern nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe,
- dass ich diese Diplomarbeit bisher weder im In- oder Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Ort, Datum

Gabriela Schuh

Dankesworte

Ich möchte mich bei allen, auch wenn namentlich nicht genannten, Personen bedanken, die mich während des Studiums und der Erstellung der vorliegenden Diplomarbeit begleitet und unterstützt haben.

Ein besonderer Dank gilt Frau Univ.-Prof. Dr. Barbara Schneider-Taylor, die sich trotz der enormen Auslastung sofort bereit erklärte, meine Arbeit zu betreuen, und mich in schwierigen Phasen des Schreibens begleitete. Frau Mag. Michaela Schretzmayer war mir zu Beginn meiner Arbeit durch ihre fachliche Rückmeldung eine wertvolle Hilfe.

Meiner Freundin Erika danke ich vielmals für das Korrekturlesen, für ihre fachlichen und wertvollen Anregungen sowie die motivierenden Gedanken, die mich durchhalten ließen. Lena bin ich für die Endkorrektur sehr zu Dank verpflichtet.

Ohne meine Familie hätte ich das Studium und diese Arbeit nicht geschafft. Meine Tochter Pia hat mich moralisch unterstützt, besonders wenn ich an der Fertigstellung dieser Arbeit zweifelte – Danke! Zu guter Letzt ist ein „Dankeschön“ an meinen Mann Karl im Grunde zu wenig für die vielen Jahre des Lernens und der Belastungen, die ich ohne seine Unterstützung nicht geschafft hätte und die er mit viel Ruhe, unendlicher Geduld und großem Verständnis mitgetragen hat.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	13
1.1 Zielsetzung der vorliegenden Arbeit.....	14
1.2 Die Forschungsfragen	15
1.3 Forschungsmethode und Quellenmaterial	16
1.3.1 Die Hermeneutik.....	16
1.3.2 Quellenmaterial und Literaturrecherche	17
1.4 Aufbau der Arbeit	18
2 Begriffsklärung	20
2.1 Menschenbild.....	20
2.2 Bildung.....	22
2.3 Erziehung	24
2.4 Vergleich von Bildung und Erziehung	26
3 Die Geschichte des Kindergartens – ein Überblick	27
3.1 Die Entwicklung	27
3.2 Erste Einrichtungen im 17. und 18. Jahrhundert	28
3.3 Die institutionelle Erziehung – Begriffsbestimmung	28
3.3.1 Bewahranstalten.....	29
3.3.2 Kleinkinderschulen	29
4 Institutsgründungen im deutschsprachigen Raum.....	31
4.1 Der Beginn einer institutionellen Erziehung für Kleinkinder.....	31
4.2 Pauline von Lippe-Detmold.....	32
4.3 Theresia Brunsvik von Korompa	32
4.4 Josef Wertheimer	33
4.5 Johann Georg Wirth.....	33
4.6 Theodor Fliedner.....	34
4.7 Julius Fölsing	34
5 Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852)	36
5.1 Der zeit- und geistesgeschichtliche Hintergrund	37
5.2 Das Menschenbild.....	38
5.3 Das Frauen- und Mutterbild.....	39
5.4 Die Kindergartenpädagogik – das Konzept	40
5.4.1 Die Erziehungsziele und Aufgaben des Kindergartens	42

5.4.2 Die Methodik	43
5.4.2.1 Mutter- und Koselieder	44
5.4.2.2 Spielgaben und Beschäftigung	46
5.5 Auswirkungen auf die Institutionen der Kleinkinderziehung	48
5.6 Kritische Betrachtung	49
6 Der Aufbau des Kindergartenwesens im Sinne Fröbels	52
6.1 Ida Seele-Vogeler	52
6.2 Adolph Diesterweg	53
6.3 Bertha von Marenholtz-Bülow	53
6.4 Georg Hendel	54
6.5 Henriette Goldschmidt	55
6.6 Henriette Schrader-Breymann	56
6.7 Weitere Entwicklungen	57
6.7.1 Deutschland	58
6.7.1.1 Organisationen nach der Konzeption Fröbels	58
6.7.1.2 Konfessionelle Verbände	59
6.7.1.3 Gesetzliche Bestimmungen	60
6.7.2 Österreich	61
6.7.2.1 Einrichtungen in Wien	61
6.7.2.2 Einrichtungen in den Bundesländern	61
6.7.2.3 Gesetzliche Bestimmungen	62
7 Der Nationalsozialismus (1933-1945)	64
7.1 Der zeitgeschichtliche Hintergrund	64
7.2 Das Menschenbild	66
7.3 Das Frauen- und Mutterbild	69
7.4 Die Kindergartenpädagogik – das Konzept	70
7.4.1 Die Erziehungsziele und Erziehungsaufgaben	73
7.4.1.1 Die körperliche Erziehung des Kleinkindes	77
7.4.1.2 Die geistige Erziehung des Kleinkindes	78
7.4.1.3 Die geschlechtsspezifische Erziehung	79
7.4.2 Die Methodik	80
7.4.2.1 Der Tagesablauf und die Vermittlungsformen	80
7.4.2.2 Der Führerkult	82
7.5 Auswirkungen auf die Institution Kindergarten	84

7.5.1 Die Nationalsozialistische Volkswohlfahrt als Trägerschaft.....	84
7.5.1.1 Deutschland	85
7.5.1.2 Österreich.....	86
7.5.2 Ernte-, Landjahr-, Hilfs- und Betriebskindergärten.....	87
8 Resümee und Ausblick	90
Abkürzungsverzeichnis	97
Literaturverzeichnis	99
Anhang.....	111
Kurzfassung	111
Abstract.....	112
Lebenslauf.....	113

Vorwort

*Jene, die sich nicht
der Vergangenheit
erinnern,
sind dazu verurteilt,
sie zu wiederholen.*

George Santayana¹

Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und der Zeitgeschichte war stets eine anregende und aufschlussreiche Aufgabe für mich. Mein besonderes Interesse gilt, bedingt durch mein berufliches Arbeitsfeld, der Entwicklung des Kindergartens, seiner Pädagogik und den damit verbundenen Umgestaltungen. Dies führte in der vorliegenden Arbeit zur vertieften Beschäftigung mit den schon im Titel angeführten Ursprüngen der institutionellen Kleinkinderziehung und dem Wandel in der nationalsozialistischen Ära.

¹ “Those who cannot remember the past are condemned to repeat it” (Santayana 1932, S. 284).

1 Einleitung

Im Mittelpunkt der Auseinandersetzung steht der Wandel des Menschenbildes, das in zwei Epochen untersucht wird und sehr unterschiedlichen kontroversen Kontexten zugeordnet werden kann. Jedes dieser Paradigmen war an eine Überzeugung gebunden und sollte das Individuum in seiner Entwicklung und in seinem Handeln prägen. Den Hintergrund bildet die besondere Betrachtung der Kindergartenpädagogik im 19. Jahrhundert, da es im deutschsprachigen Raum in dieser Zeitspanne zu verstärkten Gründungen von Betreuungseinrichtungen kam. Die ersten außerhäuslichen Anstalten für Kinder zeigten aber ein noch sehr begrenztes Bild vom Menschen und somit unzulängliche und bruchstückhafte methodische Handlungsweisen für den Umgang mit dem Kind.

Um die erheblichen Veränderungen der einzelnen Perioden darzustellen, wird auf der einen Seite das Konzept Fröbels beispielhaft ins Bild gerückt, da sein Menschenbild wegweisend für die weitere pädagogische Entwicklung von Institutionen war. Auf der anderen Seite existierte unter der Herrschaft des Nationalsozialismus ein Menschenbild, das die Grundlage für die autoritären Erziehungsziele und Erziehungsideale bildete und eine einschneidende Umgestaltung in der Geschichte des Kindergartens bewirkte. Trotz der bisher erfolgten historischen Forschungen ist es auch weiterhin erforderlich, sich dieser Thematik zu nähern. Berger weist dazu darauf hin, dass die Zeit des Nationalsozialismus „[...] hinsichtlich der wissenschaftlichen Aufarbeitung des Kindergartenwesens in Österreich noch einen weißen Fleck darstellt“ (Berger 2005, o.S.).

Die vorliegende Arbeit zeigt des Weiteren die Ideologien, Entwicklungen sowie die Reformen der Vorschulpädagogik, auch als Vorschulerziehung bezeichnet, in den genannten Epochen auf. Der Begriff Vorschulpädagogik umfasst nach Tietze die Erziehung drei- bis sechsjähriger Kinder im Kindergarten, welcher einen eigenständigen Bildungsauftrag hat. Ferner bezieht sich die Vorschulerziehung auf pädagogische Fragen und kindliche Handlungsfelder und „[...] erstreckt sich in diesem Sinne auf die familiäre Erziehung ebenso wie auf alle institutionellen und semi-institutionellen (Tagespflege) Formen der Erziehung“ (Tietze 2006, S. 478). Dieser Bereich schließt sowohl die Bildsamkeit des Kindes, die Bildungspläne und die

Gestaltung der Umwelt als auch die gesellschaftlichen und rechtlichen Rahmenbedingungen für die Erziehung des Kleinkindes mit ein (vgl. ebd., S. 478f). „Vorschulpädagogik stellt in diesem umfassenden Sinne eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaft dar, in der die Fragen und Themen der Erziehungswissenschaft für eine bestimmte Altersphase ausgelegt werden“ (ebd., S. 479).

Der Kindergarten als Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungseinrichtung im Elementarbereich ist bildungspolitisch betrachtet für Kleinkinder im Alter von drei bis sechs Jahren und deren Eltern von großer Bedeutung. Dabei stellt sich die Frage, was unter dem Erziehungs- beziehungsweise Bildungsbegriff letztlich verstanden wird. Allgemein zielt Erziehung auf eine Begleitung des Menschen in seiner Entwicklung ab und bei Bildung kann von einem Erwerb des Wissens und der Kulturtechniken gesprochen werden. Beide Begriffe sind untrennbar mit der Vorstellung eines bestimmten Menschenbildes verbunden, das je nach politischen und gesellschaftspolitischen Strömungen auch innerhalb der Institution Kindergarten immer wieder zu Veränderungen hinsichtlich der Konzepte und der Erziehungsziele sowie Erziehungsaufgaben führt.

1.1 Zielsetzung der vorliegenden Arbeit

Ziel der Arbeit ist, die zwei unterschiedlich geprägten Menschenbilder und die daraus resultierenden Kindergartenkonzepte zu betrachten, um die Veränderung der Erziehungsziele, Aufgaben und Methoden darstellen zu können. Die Grundlagen dazu bilden einerseits das humanistisch beeinflusste Menschenbild Fröbels und seine pädagogischen Ansätze, andererseits wird das Bild des Menschen im Nationalsozialismus aufgezeigt und den faschistischen Erziehungszielen und deren Instrumentalisierung im Kindergarten nachgegangen.

Es soll mit diesen Ausführungen dargelegt werden, wie politische und methodische Veränderungen die Erziehungsvorstellungen und den Bereich der Vorschulpädagogik beeinflussten und welche wesentlichen Auswirkungen damit verbunden waren. Das Ziel liegt auch darin, die Texte durch hermeneutische Methoden vergleichend zu analysieren und zu interpretieren, um mit dieser Forschungsmethode die historischen Sichtweisen beleuchten zu können.

Die Untersuchung kann nur eine Darstellung der normativen Grundsätze von Erziehung und Bildung, die in den betreffenden Zeiträumen vorgelegen sind, leisten, nicht aber die Erziehungswirklichkeit aufzeigen.

Gewonnene Erkenntnisse aus dieser Arbeit können das Geschichtsverständnis hinsichtlich der Institution Kindergarten erweitern und insbesondere dazu beitragen, innerhalb der Profession eine kritische und reflektierende Haltung gegenüber dem diktatorischen Gedankengut des Nationalsozialismus einzunehmen. Die Vertiefung in diese Thematik vermag die Sichtweise der erzieherisch Handelnden zu ergänzen und soll vor allem dazu führen, als Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen in dem Bewusstsein zu arbeiten, die Würde jedes Kindes zu achten und zu respektieren und es im Sinne Fröbels in seiner Individualität zu unterstützen und zu fördern.

1.2 Die Forschungsfragen

Das Anliegen dieser Diplomarbeit ist, wie schon beschrieben, das Bild des Menschen nach Fröbel sowie in der Ideologie des Nationalsozialismus darzulegen. Dabei wird das Augenmerk auf den Wandel der daraus hervorgegangenen pädagogischen Konzepte und deren Auswirkungen auf die Institutionen der Kleinkinderziehung gerichtet. Die leitende Fragestellung lautet somit:

Welchen Veränderungen unterliegt das Menschenbild der jeweiligen Epoche und wie wirkt sich das auf die pädagogischen Konzeptionen aus?

Zur Konkretisierung der Forschungsfrage und um die Grundzüge der jeweils vorliegenden pädagogischen Überlegungen für den Kindergartenbereich zum Ausdruck zu bringen, liegt das Augenmerk auf folgenden Subfragen:

Welche ersten Einrichtungen bildeten die Grundlagen für nachfolgende Institutsgründungen der Kinderbetreuung?

Welche Intentionen verfolgt Friedrich Fröbels Bildungs- und Erziehungskonzept?

Inwieweit hatte Fröbels Konzept Geltung auf das spätere Gründungsgeschehen von Kindergärten?

Inwiefern fanden Leitsätze der nationalsozialistisch geprägten „Menschenführung“ Eingang in die Kleinkindpädagogik?

Auf welche Art und Weise lassen sich durch die nationalsozialistisch geprägte Bildungspolitik Auswirkungen im Kindergartenwesen erkennen?

1.3 Forschungsmethode und Quellenmaterial

Die vorliegende historische Untersuchung wurde unter Bezugnahme auf gegenwärtig zugängliche Texte erstellt. Daher sind Textanalyse und Interpretation als Vorgehen der Hermeneutik die methodischen Grundlagen.

1.3.1 Die Hermeneutik

In der Hermeneutik wird „[...] die Erziehungswissenschaft als eine ‚verstehende‘ Wissenschaft konzipiert“ (König, Zedler 1998, S. 84). Die Hermeneutik ist das Bemühen, Texten und deren Verfasserinnen und Verfassern und ihrem historischen Umfeld nachzugehen (vgl. Rittelmeyer, Parmentier 2007, S. 1).

„Eine qualitative Ausrichtung erziehungswissenschaftlicher Forschung wurde im deutschsprachigen Raum in dem von Dilthey Anfang der 1880er-Jahre formulierten Anspruch der geisteswissenschaftlichen Pädagogik begründet, Erziehungswirklichkeit als normativ ausgerichtete und sinnhaft strukturierte Realität zu verstehen. Diesem Anspruch liegt die Annahme zugrunde, dass einzeln zugängliche Sinnelemente nur durch die Einordnung in ein Sinn Ganzes verstanden werden können, das Verstehen des Sinn Ganzes jedoch die Erschließung einzelner Sinnelemente voraussetzt.“ (Böhme 2006, S. 304)

Durch die Erhebung von historischen Quellen und Datenmaterial und der Analyse als Auswertungsverfahren werden Sinnzusammenhänge dargelegt, deskriptive und normative Aussagen beleuchtet sowie Erkenntnisse im Hinblick auf die Bedeutung von Texten durch das Interpretieren gewonnen. Die Hermeneutik als Ansatz „[...] geht davon aus, dass die den Geistes- und Sozialwissenschaften zukommende methodische Grundorientierung das Verstehen ist“ (Koller 2008, S. 200f). Durch das Verstehen als Grundoperation einer geisteswissenschaftlichen Disziplin und das Auslegen der Texte wird über diesen Zugang sowohl die historische als auch die aktuelle Sichtweise verdeutlicht (vgl. ebd., S. 201). Im Gegensatz zu den Naturwissenschaften, die sich auf objektive Gegebenheiten beziehen, geht es bei Sachverhalten in der Pädagogik „[...] um Phänomene, denen Bedeutungen zugeschrieben werden und die ohne Kenntnis dieser Bedeutungen gar nicht angemessen zu begreifen sind“ (ebd., S. 203). Das heißt,

dass die Zuschreibung der Bedeutung der Sachverhalte durch den Menschen erfolgt. Es stellt sich hier die Aufgabe, die Texte im Hinblick auf die Intentionen zu deuten, denen die Autorinnen und Autoren folgen, und aus welchem Kontext diese begründet werden. Beim Recherchieren und Auswerten der Texte ist es erforderlich, ein Bewusstsein über methodische Grundsätze zu haben (vgl. Rittelmeyer, Parmentier 2007, S. 42).

Nach Klafki ist eine Auslegung von Schriften unter bestimmten Fragestellungen und dem darin enthaltenen Vorverständnis möglich. Aber nur unter der Grunderkenntnis, sich des Vorverständnisses bewusst zu sein, es zu formulieren und zu reflektieren sowie die Fragestellung zu überprüfen, ist eine Interpretation durchführbar. Der weiterführende Arbeitsschritt dieses Verfahrens ist der „hermeneutische Zirkel“. Beim Auslegen von Texten und dem Hinzuziehen von mehreren Quellen werden neue Fragen für das nachfolgende Vorgehen entwickelt, zugleich aber verändert sich das bisherige Verständnis – es wird ergänzt und gegebenenfalls korrigiert. Da diese Schritte nicht als eine Bewegung im Kreis zu betrachten sind, sondern einen durchdringenden Prozess darstellen, der zu einem immer nur vorläufigen tieferen inhaltlichen Verständnis führt, spricht Klafki von der „hermeneutischen Spirale“. Ein nächster methodischer Grundsatz der Hermeneutik ist die Quellen- beziehungsweise Textkritik in Bezug auf historische Dokumente. Das Beachten der gesellschaftlichen Situation, politischen Einstellung oder Position der Verfasserin oder des Verfassers eines Textes soll der weiteren Untersuchung dienen, um ideologiekritisch an eine Interpretation heranzugehen. Intentionen, Grundsätze sowie Argumentationsstränge in einem Text werden hierbei im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen der gesellschaftlichen Lage und dem Bewusstsein der Autorin oder des Autors hinterfragt. Dazu werden auch andere Texte derselben und Sekundärliteratur herangezogen. Zu beachten sind auch Semantik, Syntax oder Formen eines Textes. (Vgl. Klafki 1971, S. 135-153)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Hermeneutik die methodische Basis und ein überprüfbarer Vorgang für die Analyse jeder Art von Quellen ist.

1.3.2 Quellenmaterial und Literaturrecherche

Nach Lingelbach ist es erforderlich, dass die vorgefunden Quellen „zur Bestimmung ihres Erkenntniswertes“ unter den Kriterien der Echtheit, der Glaubwürdigkeit, des Aussagewertes, der chronologischen Einordnung sowie der Vollständigkeit geprüft

werden (vgl. Lingelbach 1971, S. 163). Um die Entstehungsgeschichte des Kindergartens und auch den historischen Hintergrund aufzuzeigen, wurde für die vorliegende Arbeit gegenwärtige Literatur verwendet und mit historischen Werken verglichen.

Im Rahmen der Literaturrecherche wurden zu den Themenfeldern „Menschenbild und Kindergartenpädagogik“ vor allem Monographien und Sammelwerke der jeweiligen Epoche, aber auch aktuelle Publikationen vorgefunden, welche die Grundzüge der Sichtweisen, Konzepte sowie die Gegebenheiten beschreiben.

1.4 Aufbau der Arbeit

Der einleitende Teil dieser Arbeit widmet sich einer Hinführung zum Thema sowie den theoretischen Grundlagen, die den Ausgangspunkt darstellen.

Anschließend beinhaltet das zweite Kapitel eine allgemeine Erläuterung sowie eine Bestimmung der Begriffe „Menschenbild“, „Bildung“ und „Erziehung“.

Die Geschichte der institutionellen Kleinkindbetreuung und ihre Entwicklung stehen im nächsten Kapitel dieser Arbeit im Zentrum. Dabei wird die Unterscheidung zwischen Bewahranstalten und Kleinkinderschulen hervorgehoben.

Darauf folgend beschäftigt sich Kapitel vier mit dem Beginn der institutionellen Kindererziehung im deutschsprachigen Raum, wobei einzelne Akteurinnen und Akteure des pädagogischen Geschehens im zeit- und geistesgeschichtlichen Kontext des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts vorgestellt werden.

Die Thematik der ersten Kindergartenkonzeption durch Friedrich Fröbel im 19. Jahrhundert wird im fünften Kapitel dargelegt. Neben seinen Überlegungen zum Bild des Menschen finden das Konzept sowie die Methodik seiner Kindergartenpädagogik Beachtung. Es wird festgehalten, wie diese pädagogischen Impulse Veränderungen im Kindergartenwesen herbeiführten. Eine kritische Betrachtung gegenüber dem Reformpädagogen und seiner Gesinnung bilden den Abschluss dieses Abschnitts.

Im sechsten Kapitel werden Institutsgründungen beschrieben, die sich nach Friedrich Fröbels Konzept im deutschsprachigen Raum entwickelten. Daran anschließend werden

jene Pädagoginnen und Pädagogen vorgestellt, die sich für die Verbreitung des Fröbelschen Gedankenguts einsetzten und seine Ideen bekannt machten.

Das siebente Kapitel gibt einen Einblick in das Menschheitsideal des Nationalsozialismus und zeigt die Veränderungen der Kindergartenpädagogik auf. Anschließend werden die Auswirkungen auf die institutionelle Erziehung beleuchtet.

Den Abschluss der Diplomarbeit bilden ein Resümee und ein kurzer Ausblick.

2 Begriffsklärung

In diesem Kapitel werden zentrale Begriffe der vorliegenden Arbeit erläutert. Um die Wortbedeutungen „Menschenbild“, „Bildung“ und „Erziehung“ im Kontext der beschriebenen historischen Zeiträume erfassen zu können, ist es in der Folge notwendig, die genannten Begriffe eingehend darzulegen. Diese wurden aus verschiedenen Fachdisziplinen und gesellschaftlichen Bereichen gewählt, um so ihre kulturelle Vielfalt widerzuspiegeln und ihre Wandelbarkeit zum Ausdruck zu bringen.

Im alltäglichen Sprachgebrauch findet sich häufig eine Überschneidung des Bildungsbegriffs mit dem Erziehungsbegriff. Die Grenzen sind unscharf und fließen ineinander. So werden in der englischen Sprache beispielsweise beide Begriffe als „education“ benannt. Um eine klare Unterscheidung sicher zu stellen, ist es notwendig, sich näher mit diesen Bestimmungen auseinander zu setzen. Jede Definition vermag jedoch nur den normativen Charakter aufzuzeigen und dabei die Bedeutung von Bildung und Erziehung darzustellen, wie sie sein sollte. Der jeweils vorliegenden Bildungs- und Erziehungswirklichkeit kann dadurch nicht entsprochen werden.

2.1 Menschenbild

Das Bild des Menschen ist Teil des Weltbildes einer Epoche, Kultur, Ideologie sowie Profession und damit an bestimmte Sichtweisen, Überzeugungen und Lehren gebunden. Jedem Menschen ist ein solches Bild zuzuschreiben, das bewusst oder unbewusst sein Tun und das gesellschaftliche Zusammenleben beeinflusst. Die Umwelt trifft darüber hinaus subjektive Annahmen über die Eigenschaften des Individuums.

Gablers Wirtschaftslexikon definiert das Menschenbild als „[...] Vorstellungen über grundlegende Wesensmerkmale des Menschen“ (Maier, Haas 2012, o.S.). Kirchler et al. erklären expliziter und beziehen die wissenschaftliche Diskussion sowie die Wandlung des Begriffes mit ein: „Menschenbilder sind individuelle und soziale Konstruktionen, die im wissenschaftlichen Diskurs entwickelt, akzeptiert, kritisiert und im Laufe der Zeit verändert werden“ (Kirchler, Meier-Pesti, Hoffmann 2004, S. 12).

Oerter verdeutlicht dazu auch die Intention: „Menschenbilder sind Konstruktionen oder Konstrukte, die von Laien und Wissenschaftlern als Teil ihres Weltbilds implizit oder

explizit entworfen werden, um eine Gesamtorientierung des Urteilens und Handelns zu ermöglichen“ (Oerter 1999, S. 1).

Menschenbilder sind nicht nur „deskriptive Abbilder“, sondern auch normative Vorbilder – der Mensch wird intentional so beschrieben wie man ihn gerne hätte (vgl. Rauer 2011, o.S.). Für die pädagogische Disziplin hält Hentig fest, dass Kinder und Jugendliche durch Bildung und Erziehung und die darin enthaltenen gesellschaftlichen Vorstellungen, Erfahrungen sowie Kenntnisse, Vorgaben erhalten, um für sich ein Bild des Menschen zu entwerfen. Diese Absicht ist mit dem subjektiven Menschenbild der tätigen Pädagoginnen und Pädagogen verbunden. Es bildet für sie die Grundlage jedes methodischen Handelns. Nach Hentig kann eine Aufgabe in der Erziehung darin gesehen werden, autonom entscheiden zu können, welches Bild ein Mensch von sich haben will. Wird ihm ein vorgefertigtes Modell als Ideal aufgedrängt, nehmen die freie Selbstbestimmung und die Individualisierung des Menschen nicht die Rolle ein, um sich zu einer frei entscheidenden Persönlichkeit entfalten zu können. Dabei müssen jedoch Umweltbedingungen beachtet und eine Möglichkeit zur Orientierung an Vor- und Leitbildern ermöglicht werden. Hentig verdeutlicht in seinem Aufsatz, dass ein Mensch der sich bildet, im Laufe seines Lebens sein ganz persönliches Menschenbild selbständig erlangt. (Vgl. Hentig 1999, S. 143-146) Er differenziert demnach zwischen den einzelnen Bildern und regt in seinen Schlussworten zum Nachdenken an:

„Vorbilder, Leitbilder, Menschenbilder sind sorgfältig zu unterscheiden. Die ersteren wählen wir für uns und unsere Nöte, Schwächen, Hoffnungen; die zweiten gelten für allgemein anzunehmende erkennbare Lagen; die dritten bestimmen uns – es gibt für jeden und alle seine Lagen nur ein Menschenbild im Singular.“ (Ebd., S. 149)

Menschenbilder und Weltanschauung stehen im Zusammenhang. Die Weltanschauung versucht nicht nur Erklärungen über Funktionen und Strukturen der Welt zu vermitteln, sondern gibt auch Auskunft darüber, welches Menschenbild je nach Orientierung, Bedarfslage sowie Zielsetzung für eine Gesellschaft konstruiert wird. Bedeutsam für diese Arbeit ist die Auseinandersetzung mit der philosophisch-anthropologischen Betrachtung des Menschenbildes, die diese Sichtweise auf religiösem Hintergrund basierend und den Menschen als die Summe seiner Teile betrachtet. Als weitere Definition kann der soziologische Begriff herangezogen werden, der betont, dass der

Mensch ein Wesen ist, der in einer Gesellschaft agiert. (Vgl. u.a. Oerter 1999, S. 1; Kirchler, Meier-Pesti, Hoffmann 2004, S. 12)

Im Sinne der Verständigung und des Diskurses zwischen gesellschaftlichen Gruppierungen und unterschiedlichen Positionen ist es von Relevanz, die mannigfachen Menschenbilder als offene, veränderbare Konstruktionen zu betrachten und die Zuschreibungen nicht als absolut gültig und unverrückbar zu manifestieren (vgl. Oerter 1999, S.1).

2.2 Bildung

Bildung wurde im Laufe der Zeit und je nach gesellschaftlichen Strukturen eine komplexe Bedeutung zugewiesen. Durch Veränderungen und mehrere Konnotationen lässt sich daher dem Bildungsbegriff keine feste Bestimmung zuschreiben. Grundsätzlich kann gesagt werden, dass unter dem Begriff Bildung die reflexive Anwendung von Wissen, also eine Bewusstseinsbildung, verstanden wird. Für die Betrachtung des vorliegenden Themas ist es zunächst notwendig, den Merkmalen des Bildungsbegriffes nachzugehen.

Der Bildungstheoretiker und Schulreformer Wilhelm von Humboldt hielt die Kerngedanken seiner Bildungskonzeption in einer seiner Schriften zur Anthropologie und Geschichte vom Jahr 1792, den „Ideen zu einem Versuch, die Gränzen[!] der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“, fest: „Der wahre Zweck[!] des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste[!] Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt 1792/1960, S. 64).

Bildung wurde von Humboldt als „wahrer Zweck“ bezeichnet und andere Bestrebungen, wie beispielsweise das eigene Glück, sollten in den Hintergrund treten. Mit den „Kräften“ – Intellekt, Einbildung, Empfindung, Wahrnehmung sowie das Vermögen zu handeln und zu urteilen – sollte ein „Ganzes“ entstehen, das die Spannungen zwischen den Kräften aushält und den Menschen zu Erkenntnissen und zu Selbstbildung führt. (Vgl. Dörpinghaus, Poenitsch, Wigger 2008, S. 68f) Demnach beschrieb Humboldt Bildung als „[...] die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt o.J./1960, S. 235f). In den Prozess der Bildung bezog er die Individualität und die Autonomie des

Menschen mit ein: „Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste, und unerlassliche[!] Bedingung“ (Humboldt 1792/1960, S. 64).

”Für Wilhelm von Humboldt hieß Bildung vollkommene Entfaltung der individuellen Möglichkeiten eines Menschen, nicht Erziehung zu äußeren Zwecken. Der Staat habe dafür Voraussetzungen zu schaffen, dürfe sie aber nicht durch seine Institutionen steuern, sondern müsse Freiheit gewähren.“ (Engelbrecht 1986, S. 38)

Erziehung und Bildung wurden von Humboldt unterschieden. Erziehung ist fremdbestimmt – Bildung ist selbstbestimmt. Er betrachtete den Bildungsprozess als Mittel zur Menschwerdung und individuellen Selbstentfaltung.

Ähnlich sieht Hartmut von Hentig den Bildungsbegriff: Bildung soll „[...] den Menschen gegenüber den Verhältnissen, in denen er lebt, frei [zu] machen“ (Hentig 2007, S. 14). Durch Bildung erhält damit der Mensch eine Ausstattung für geistige und sittliche Fähigkeiten (vgl. ebd.). Dem Begriff werden drei Bestimmungen zugeordnet – die persönliche, die praktische sowie die politische Bildung. Die „persönliche Bildung“ wird durch den Kulturkreis, in dem das Individuum aufwächst, unterstützt. Der sich bildende Mensch versucht sich jedoch auch unabhängig von der Gesellschaft zu entfalten. Um sich in der Welt zu orientieren und das Arbeitsleben bewältigen zu können, bedarf es Verhaltensweisen und Fertigkeiten, die der „praktischen Bildung“ zugeschrieben werden. Die dritte Bestimmung bezeichnet Hentig als „politische Bildung“. Sie schließt das Zusammenleben in einer Gemeinschaft, die Einhaltung von Rechten und Pflichten durch den Einzelnen sowie die Verteidigung der individuellen Freiheit mit ein. (Vgl. ebd., S. 15)

Im Gegensatz meint Menze dazu, dass eine Definition von Bildung inhaltlich nicht festgelegt werden kann:

„Lediglich eine formale Kennzeichnung ist möglich, der zufolge sich Bildung als ein komplexer Prozeß begreifen läßt, in dem eine als wünschenswert ausgegebene Persönlichkeitsstruktur hervorgebracht werden soll. Der Prozeß selbst unterliegt gesellschaftlichen, ökonomischen, auch institutionellen Bedingungen, die auf die Bereiche verweisen, von denen her sich das Werden des jungen Menschen bestimmt.“ (Menze 1983, S. 350f)

Bildung solle zweckfrei sein und zu Selbstbildung sowie weiterfolgend zu Selbstbestimmung führen (vgl. ebd., S. 351f).

In der aktuell praktizierten Kindergartenpädagogik wird Bildung als „[...] lebenslanger Prozess der aktiven Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst und mit der Welt verstanden“ (Hartmann et al. 2009, S. 5). Kleinkinder werden im Rahmen dieses Vorganges durch Anregungen aus der sozialen und materialen Umwelt, befähigt, Kompetenzen auszubilden, um individuell und selbständig handeln und so selbst zu ihrer Bildung beitragen zu können (vgl. ebd.). Dieser Entwicklungsverlauf verhilft zur Gestaltung der Gesamtpersönlichkeit eines Individuums.

2.3 Erziehung

Mit dem Begriff Erziehung sind je nach Ziel unterschiedliche Felder und Persönlichkeitsbereiche verbunden. Im Allgemeinen versucht erzieherisches Handeln, Normen und Werte, dem sozial-gesellschaftlichen Kontext entsprechend, weiterzugeben. Nicht alle Erziehungsmodelle waren darauf ausgerichtet, mündige und moralisch eigenständig handelnde Personen heranzubilden. Es zeigt sich in der Literatur, dass es keine einheitliche Begriffsbestimmung gibt. Nachfolgend wird Schleiermacher herangezogen, der die Forderung einer Erziehungslehre für die Professionalisierung der Lehrer erhebt. Im Anschluss daran werden exemplarisch einige Definitionen von Erziehung vorgestellt.

Friedrich Schleiermacher begann seine Vorlesungen des Jahres 1826 mit den Worten: „Was man im allgemeinen unter Erziehung versteht, ist als bekannt vorauszusetzen[!]. [...] Ursprünglich erziehen die Aeltern[!], und zwar, wie allgemein anerkannt ist, nicht nach einer Theorie.“ (Schleiermacher 1826/1849, S. 3) Der Philosoph warf in seinen weiteren Ausführungen die Problematik auf, dass das Erziehungsgeschehen differenziert betrachtet werden müsse. Eltern erziehen ursprünglich, aus den Lebenszusammenhängen heraus. Da auch noch Haus- und Schullehrer an der Erziehung mitwirken, sollten diese Professionen im Gegensatz zu den erziehenden Eltern einer Theorie folgen (vgl. ebd.). Dieser Theorie müssen Vorstellungen menschlicher Tätigkeit und Überlegungen zum Verhältnis der älteren zur jüngeren Generation zugrunde gelegt werden, die das erzieherische Handeln nicht zufällig erscheinen lassen. Sie soll den Charakter der Kunst aufweisen, die ebenfalls einer Lehre unterliegt (vgl. ebd., S. 5ff).

Eine Definition des Begriffs „Erziehung“ legte Fellner 1897 in seinem Werk „Der Kindergarten“ dar. „Diese absichtliche und planmäßige Einwirkung eines erzogenen Menschen auf den unerzogenen, damit dieser eine der menschlichen Bestimmung entsprechende selbständige Ausgestaltung erreicht, nennt man Erziehung“ (Fellner 1897, S. 1). Die Erziehung soll sowohl den Körper als auch den Geist umfassen, sodass der Zögling in die menschliche Gesellschaft eingegliedert werden kann (vgl. ebd.).

Simonic definierte 1932 in seinem Werk „Kindergartenpädagogik“ den Begriff Erziehung ähnlich, als „[...] die lange und verantwortungsreiche Tätigkeit des älteren Geschlechtes um die Vervollkommnung des Nachwuchses“ (Simonic 1932/II, S. 95).² In seinen weiteren Ausführungen beschrieb er die Zucht als eine „Erziehung in engerer Bedeutung“, um auf die Kinder und ihre Handlungen einzuwirken. „Einen Menschen erziehen heißt also, auf ihn so einwirken, daß gewisse erwünschte Seiten seines Wesens entfaltet, andere hingegen unterdrückt werden“ (ebd., S. 96). Die soziale Eingliederung in sogenannte „Menschenverbände“, wie den Kindergarten, die Schule, die Kirche sowie den Staat, sind Aufgabe der Erziehung, um die Nachkommen zu befähigen, die materiellen und geistigen Werte der Eltern, der Gemeinschaft und Gesellschaft zu übernehmen (vgl. ebd., S. 98).

Brezinka schreibt dem Erziehungsbegriff auch die oben genannte Bedeutung zu:

„Unter Erziehung werden Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Bestandteile zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten“ (Brezinka 1990, S. 95).

Diese Definition, in eine kürzere Form gebracht, heißt Brezinka zufolge: „Als Erziehung werden Handlungen bezeichnet, durch die Menschen versuchen, die Persönlichkeit anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht zu fördern“ (ebd.). Erziehung ist demnach soziales Handeln in Förderungsabsicht und ist abhängig vom „[...] Zweck, d.h. von der Absicht, der Intention des Handelnden und damit von der *Interpretation*

² Simonic gliedert sein Buch „Kindergartenpädagogik“ in drei Teile: I = Körperlehre, II = Seelenkunde und Erziehungslehre, III = Kindergartenlehre. Die Seitennummerierung dieser Kapitel ist nicht fortlaufend, dies erklärt eine womöglich vorkommende idente Seitenangabe.

dieser Handlung im Kontext der gesamten Situation [...]“ (ebd., S. 97; Hervorhebungen im Original).

Kinder sollten durch Erziehung und ohne Zwang, vorgegebene Normen und Werte übernehmen können und sich ihrer Rolle in der Gesellschaft bewusst werden. Erziehung muss aber auch zum kritischen Hinterfragen des eigenen Verhaltens und zur Auseinandersetzung mit den Vorgaben der Gesellschaft befähigen sowie zu Entscheidungsfreiheit und Eigenverantwortung führen. Dann wird sie Hilfe zur Menschwerdung. (Vgl. Textor 1999, o.S.) Diese Zuschreibung verweist nun, aus der daraus zu interpretierenden Selbstbestimmung, auf den Vorgang der Bildung.

2.4 Vergleich von Bildung und Erziehung

Bildung und Erziehung sind eng miteinander verwoben, denn Bildung geht aus der Erziehung hervor und bleibt daher lebenslang mit ihr verbunden. Bildung wird als eine selbstbestimmte Handlung gesehen, während Erziehung als ein von außen wirkender, bewusst Einfluss nehmender Prozess betrachtet wird. Dessen ungeachtet liefert jedoch die Erziehung die Grundlage für die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen. Durch die Bildung hat das Individuum die Möglichkeit, seine Persönlichkeit durch aktive, bewusste und geistige Auseinandersetzung mit der Umwelt weiter zu entfalten. Sowohl Bildung als auch Erziehung sind notwendig, um das Bestehen einer Gesellschaft zu sichern. (Vgl. Fürstenberg Erziehungswissenschaften 2010, o.S.) „Das Ziel von Erziehung und Bildung ist der autonome Mensch, der seinen Platz in der Gesellschaft einnimmt“ (Magistratsabteilung/10 2006, S. 17).

3 Die Geschichte des Kindergartens – ein Überblick

Diesem Kapitel ist zu entnehmen, welche pädagogischen und fürsorgerischen Gedanken zu ersten vorschulischen Anstaltsgründungen führten und welche Bezeichnungen der Angebotsformen sich allmählich ausdifferenzierten.

3.1 Die Entwicklung

Historisch betrachtet ist die Entstehung der institutionellen Kleinkinderziehung, der die Erziehung im Kindergarten zuzurechnen ist, eng mit den politischen und gesellschaftlichen Gegebenheiten und Ideologien der jeweiligen Epoche verbunden. Die Aufgaben dieser Institutionen orientierten sich in den einzelnen Zeiträumen daran, ob der sozialfürsorgerische Aspekt oder der Bildungs- und Erziehungsauftrag in den Vordergrund gestellt wurde. Wappelshammer erläutert die Entwicklung des Kindergartenwesens wie folgt:

„Die Geschichte des Kindergartens formt sich aus der Geschichte seiner Träger und Organisationsformen, verbindet sich mit den pädagogischen Konzepten des 18. und 19. Jahrhunderts. [...] Wie alle Institutionen, deren Wurzeln ins 18. Jahrhundert zurückreichen, ist der Kindergarten nicht zuletzt Ausdruck staatlicher Ordnungs- und Disziplinierungsvorstellungen.“ (Wappelshammer 1994, S. 15)

Die Autorin geht in ihren Ausführungen davon aus, dass der Staat und die Trägerschaften über eine öffentliche Erziehung Einfluss auf seine Bürgerinnen und Bürger nimmt.

Die Entwicklung der institutionellen Erziehung und die Geschichte des Kindergartens von den Anfängen bis zur Gegenwart umfassen einen Zeitraum von mehr als zweihundert Jahren. Der Gedanke, Kleinkinder außerhalb der Familie unterzubringen, sie zu schützen und zu bewahren, hatte zu Beginn der außerfamilialen Erziehung soziale Hintergründe. Der fortschreitende Industrialisierungsprozess brachte massive Veränderungen im gesellschaftlichen Bereich mit sich. Durch die Erwerbstätigkeit beider Elternteile kam es zu Versäumnissen in der familiären Kinderbetreuung. Es wurden erste Kinderbewahranstalten geschaffen, deren wesentliche Aufgaben die Beaufsichtigung, Pflege und Ernährung hilfsbedürftiger Kinder waren, da die Familien dies nicht mehr leisten konnten. Pädagogische Aspekte nahmen in dieser Phase einen

geringen Stellenwert ein. Erst am Anfang des 19. Jahrhunderts gewann die Thematik der pädagogischen Unterweisung an Bedeutung.

3.2 Erste Einrichtungen im 17. und 18. Jahrhundert

Im 17. und 18. Jahrhundert setzten sich viele bedeutende Pädagogen und Philosophen wie Comenius, Locke, Rousseau und die Philanthropen mit Fragen der Erziehung und Bildung auseinander. Ihre pädagogischen Schriften und ihre Philosophie über die Erziehung führten zu einem Wandel des Bildes vom Kind. In dieser Reformbewegung kamen unterschiedliche Ansätze zum Ausdruck, jedoch finden sich in diesen Abhandlungen keine Hinweise auf eine institutionelle Erziehung des Kleinkindes.

Ein weiterer Pädagoge, Johann Heinrich Pestalozzi, gründete schon Ende des 18. Jahrhunderts „Anstalten für arme Kinder“, in denen er eine Erziehung im heutigen Sinne der Ganzheitlichkeit³ vertrat. „Verstand und Gefühl und Wille oder Kopf, Herz und Hand müssen in der Erziehung und Bildung gleichermaßen berücksichtigt werden“ (vgl. Simonis 1932/II, S. 133). Pestalozzi hat deutlich gemacht, dass die frühkindliche Erziehung eine wesentliche Grundlage zur Förderung der Vernunft und Entfaltung der individuellen Fähigkeiten ist. Die Beziehung zur Mutter und die Liebe der Eltern in der „Wohnstube“ sollte Grundlage für alle weiteren Erziehungsmaßnahmen sein. Niemand wurde von ihm ausgeschlossen, auch nicht geistig beeinträchtigte Kinder. Ebenso war dem Pädagogen die Begabungsförderung ein zentrales Anliegen. (Vgl. u.a. Simonis 1932/II, S. 133ff; Heiland 1987, S. 160ff)

3.3 Die institutionelle Erziehung – Begriffsbestimmung

Am Anfang des 19. Jahrhunderts kam es in Deutschland und in Österreich zu den ersten Gründungen von außerhäuslichen Betreuungsstätten für Kleinkinder. Nach Dammann und Pruser gab es eine Vielzahl von Begriffen für Einrichtungen der institutionellen Kinderbetreuung wie etwa „Strick- und Warteschulen“, „Hüteschulen“, „Verwahr- und Bewahrschulen“. Inhaltliche Unterschiede in der Konzeption lassen sich nur bedingt

³ Eine Orientierung an einem ganzheitlichen Bildungs- und Erziehungskonzept für den Vorschulbereich umschließt nach heutiger Sicht eine ausgewogene Förderung der kognitiven, emotional-sozialen, motorischen und kreativen Fähigkeiten eines Kindes. Es werden dem Kind Erlebnis-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten eröffnet, auf denen späteres Lernen aufbauen kann und die zum Erwerb von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz führen. (Vgl. Niederle 2005, S. 16)

aufschlüsseln, da einerseits weitere Benennungen wie „Kleinkinderbewahranstalten“, „Kleinkinderschulen“ und „Kleinkinderpflegen“ in mancher Hinsicht synonym verwendet wurden, andererseits aber auch örtliche Besonderheiten bei der Verwendung dieser Bezeichnungen beachtet werden müssen. Durch die Weiterentwicklung der Einrichtungen im Laufe der Jahre entwickelten sich in Bezug auf die Ziele und Aufgaben drei Angebotsformen und Namensgebungen der außerfamilialen Kleinkindererziehung – die Bewahranstalt, die Kleinkinderschule und der auf Fröbel begründete Kindergarten.⁴ (Vgl. Dammann, Prüser 1987, S. 18f)

3.3.1 Bewahranstalten

Grundsätzlich kann mit der Errichtung von Bewahranstalten von einer institutionellen Kinderbetreuung gesprochen werden. In diesen Kleinkinderbewahranstalten wurden Kinder aus ärmeren Familien, deren Mütter erwerbstätig waren, von unausgebildeten Frauen beaufsichtigt und während des Tages betreut. Die Absicht dahinter war, dass Kleinkinder nicht zu Hause eingesperrt wurden oder auf der Straße spielen mussten und somit einer sozialen und ökonomischen Verwahrlosung ausgesetzt waren. Sie beschäftigten sich mit Handarbeiten und Spielen, erhielten aber auch Mahlzeiten, Kleidung und Pflege. (Vgl. Dammann, Prüser 1987, S. 20) Als weiteres Ziel kann die Förderung zur Selbständigkeit gesehen werden, sodass sich die Proletarierkinder später selbst ihren Lebensunterhalt verdienen konnten und nicht in die Kriminalität abglitten. Ferner wurden sie zu Gehorsam, Fleiß und Frömmigkeit erzogen. (Vgl. Haas 1995, S. 36) Auf die individuellen Bedürfnisse der Zöglinge konnte in dieser Betreuungsform keine Rücksicht genommen werden.

3.3.2 Kleinkinderschulen

Die Kleinkinderschulen waren christlich orientiert und sollten für Kinder aller Stände zugänglich sein. Ob die Sprösslinge von erwerbstätigen Eltern auch in diesen Institutionen betreut werden konnten, war abhängig von den Betriebszeiten des Hauses, da viele nicht den ganzen Tag über geöffnet waren. Auch wenn die Bezeichnung „Kleinkinderschule“ den Namen „Schule“ in sich trug, gab es zwar eine Vorbereitung

⁴ Auf die Begründung des Kindergartens und seinen Namensgeber Friedrich Fröbel wird an anderer Stelle der vorliegenden Arbeit eingegangen.

darauf, aber keinen schulmäßigen Unterricht im engeren Sinn. Das Bestreben der ausgebildeten Kleinkinderschullehrerin lag in der spielerischen, körperlichen und geistigen Förderung der Kinder sowie einer sittlich religiösen Erziehung. Die Ausbildung zur Kleinkinderschullehrerin dauerte Mitte des 19. Jahrhunderts ein Jahr und setzte sich aus theoretischen und musischen Fächern und der praktischen Arbeit zusammen. (Vgl. u.a. Dammann, Prüser 1987, S. 20f; Wappelshammer 1994, S. 17) An die Erzieherpersönlichkeit wurden hohe Anforderungen gestellt:

„Moralität auf wahrer Gottesfurcht gegründet, ein sanftmüthiger[!] Charakter, [...] ein liebeiches, heiteres, aufgewecktes Benehmen, innige Liebe zur Berufspflicht; ein gesunder Körper, [...] kein widriges Aeüßeres[!], eine angenehme Gesichtsbildung, eine gute Haltung, gesunde Sinne; Aufmerksamkeit, gesunder Menschenverstand, früher gehabter Umgang mit Kindern, Kenntniss des kindlichen Gemüths[!], Reinlichkeit, Anständigkeit im äußeren Benehmen“ (Wertheimer 1826, S. 224).

Diese Vorgaben verlangten sowohl bestimmte Haltungen wie ethisches und empathisches Handeln, intellektuelle und emotionale Fähigkeiten sowie ein positives Erscheinungsbild der zukünftigen Erzieherinnen als auch Vorkenntnisse in der Beschäftigung mit Kindern und eine förderliche berufliche Einstellung.

Diese ersten nebenfamilialen Betreuungseinrichtungen gingen aus unterschiedlichen Kontexten ihrer Entstehung hervor und gaben nach und nach der weiteren Entwicklung eine prägende Richtung. Generell können sie als die Gründungsstätten der öffentlichen Kinderbetreuung betrachtet werden.

4 Institutsgründungen im deutschsprachigen Raum

In diesem Abschnitt werden in chronologischer Reihenfolge die institutionelle Entwicklung der außerhäuslichen Betreuung von jungen Kindern sowie die damit verbundenen zentralen Persönlichkeiten, die Institutsgründungen bewirkten, aufgezeigt. Unter dem deutschsprachigen Raum werden hier überwiegend die Länder Österreich und Deutschland verstanden, da bedingt durch die vielfältige gemeinsame Vorgeschichte ebenso die Entstehung der Kleinkindererziehung eng miteinander verwoben ist.

4.1 Der Beginn einer institutionellen Erziehung für Kleinkinder

Die Gründung eines Vorläufermodells des Kindergartens erfolgte jedoch nicht in Deutschland, sondern in Waldersbach im Elsass. Dort gründete um 1770 der evangelische Pastor Johann Friedrich Oberlin mit seiner Mitarbeiterin Luise Scheppler eine sogenannte „Strickstube“, in der Klein- und Schulkinder von Frauen gemeinsam betreut und beschäftigt wurden. Dabei lag der Schwerpunkt auf dem Erlernen des Strickens. (Vgl. u.a. Rahner 1934, S. 90; Reyer 2006a, S. 48) Die Strickschulen⁵ entwickelten sich zu einem regelmäßigen Betreuungsangebot für die Kinder. Ausgehend von dieser Erziehungsstätte verbreitete sich die Idee der außerhäuslichen Verwahrung und Erziehung von Kleinkindern in vielen Ländern. Erning zeigt auf, dass es im 18. Jahrhundert in Europa verbreitet Vorformen von Spiel- und Warteschulen gab. Auch in Deutschland kam es durch wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Veränderungen zur Errichtung von Institutionen außerfamilialer und öffentlicher Kleinkindererziehung. Einerseits war das Ziel die erwerbstätigen Mütter zu entlasten und andererseits die Kinder zu Sittlichkeit und Selbstgenügsamkeit zu erziehen. (Vgl. Erning 1987a, S. 15f)

⁵ In diesen Strickschulen wurden textile Techniken vermittelt, die dazu dienten Bekleidungen herstellen zu können, wobei das Erlernen des Strickens im Vordergrund stand. Oberlin sah darin eine praktische, handwerkliche Tätigkeit, mit der in der aufkommenden Textilindustrie die Möglichkeit bestand Geld zu verdienen, um damit die Lebensverhältnisse zu verbessern. (Vgl. u.a. Konrad 2004, S. 28f; Dollase 2011, S. 50)

4.2 Pauline von Lippe-Detmold

Die Ehefrauen der adeligen Landesherren engagierten sich im Bereich der Armen- und Krankenfürsorge und schließlich auch in der Kleinkindererziehung. Besonders hervorgetreten ist hier Fürstin Pauline von Lippe-Detmold, da sie nicht nur materielle Unterstützung bot, sondern selbst Ideen zur Konzeption solcher Einrichtungen entwickelte (vgl. Konrad 2004, S. 50). Die Fürstin gründete im Jahre 1802 nach französischem Vorbild eine „Aufbewahrungsanstalt für kleine Kinder“ in Detmold. In der Literatur wird darauf hingewiesen, dass diese „Anstalten“ ein Angebot für arbeitende Mütter waren, um ihre Kinder versorgt zu wissen. Sie erhielten Nahrung, Pflege und Bekleidung. Die angebotenen Aktivitäten beschränkten sich auf gemeinsames Spielen und Singen. Außerdem sollte diese Form von Betreuung auch ein Anreiz für Eltern sein, ihre fürsorgerischen Pflichten zu erfüllen und auf die Gesundheit und Pflege ihrer Nachkommen zu achten. (Vgl. Erning 1987a, S. 21ff) In den folgenden Jahren wurden mehrere Bewahranstalten von engagierten Privatpersonen gegründet. Ihr spezifischer Auftrag lag in der Erbringung von Hilfe- und Fürsorgeleistungen für Familien mit Kindern. Da das Personal keinerlei Ausbildung hatte, wurden die Kinder vorwiegend zum Stillsitzen und Ruhigsein angehalten. Das Auswendiglernen frommer Sprüche war die Beschäftigung in diesen Einrichtungen. (Vgl. ebd.)

4.3 Theresia Brunsvik von Korompa

Beeinflusst durch das Werk des Engländers Samuel Wilderspin „Über die frühzeitige Erziehung der Kinder und die englischen Klein-Kinder-Schulen“ entstanden Überlegungen zu Zielen und Methoden der Erziehung. Wilderspins Arbeit war bahnbrechend und regte zu Gründungen von öffentlichen Kleinkinderschulen an, die in Abgrenzung zu Schule und Unterricht standen. (Vgl. Erning 1987a, S. 24) Als Vorreiterin der Frauen- und Kleinkinderbildung in der Donaumonarchie kann die ungarische Gräfin Theresia Brunsvik bezeichnet werden. Die Veröffentlichung Wilderspins Schriften bewegte sie zur Gründung einer Kleinkinderbewahranstalt. Am 1. Juni 1828 eröffnete sie in der Christinenstadt zu Ofen den ersten Kindergarten der österreichisch-ungarischen Monarchie. Sie bezeichnete ihre Institution als „Engels-garten“, dem weitere Einrichtungen folgten, beispielsweise in Augsburg und München. (Vgl. Berger 2004a, S. 2) Brunsviks methodische Vorstellungen beruhten anfänglich darauf, dass „[...] Charakter und Gemüt erstarken und der Verstand gepflegt wird“ (ebd.). Der Unterricht war von systematischen Lehrmethoden gezeichnet. Nach ihrem

Aufenthalt in der Schweiz und Kontakt mit Fröbel stellte sie das kindliche Spiel ins Zentrum ihrer Pädagogik. (Vgl. ebd.)

4.4 Josef Wertheimer

Der Erfolg in Ungarn führte auch zu Gründungsbestrebungen in Wien. Der Übersetzer des englischen Werkes von Wilderspin, Ritter Joseph von Wertheimer, ein Wiener Großkaufmann, gründete 1830 mit dem Pfarrer Johann Lindner eine erste Bewahranstalt in Wien-Landstraße und 1843 eine Erziehungsstätte für israelitische Kinder (vgl. u.a. Fellner 1897, S. 178; Wappelshammer 1994, S. 15). Beeinflusst von der hohen Kindersterblichkeit in den Armenvierteln Wiens forderte er für diese Kinder die Schaffung von Einrichtungen, in denen sie versorgt und gefördert werden konnten (vgl. Berger 2004a, S. 3). Zum Erhalt der ersten Bewahranstalt und zur Gründung anderer entstand der „Centralverein[!] für Kinderwart-Anstalten in Wien“. Oberste Schutzfrau und Förderin war Kaiserin Karoline Auguste, die durch ihre Verdienste einen Ausbau des Betreuungswesens ermöglichte. (Vgl. Fellner 1897, S. 178) Noch im Jahr 1830 kam es zur Errichtung von weiteren Anstalten in den Stadtteilen Wieden und Margarethen (vgl. Engelbrecht 1986, S. 99). Diesen Beispielen folgend wurden in der Zeit von 1831-1862 in der Steiermark, Tirol, Niederösterreich, Kärnten und in anderen Ländern der Monarchie Institutionen für die Erziehung von Kleinkindern eingerichtet (vgl. Wappelshammer 1994, S. 16). Dem Anspruch Wertheimers, die körperliche und seelische Entwicklung des Kindes zu fördern, wurde nicht immer nachgegangen. Als Erklärung kann dabei herangezogen werden, dass vorwiegend unausgebildetes Personal zur Betreuung eingestellt wurde.

4.5 Johann Georg Wirth

Der Lehrer Johann Georg Wirth bekam vom Magistrat der Stadt Augsburg den Auftrag eine Bewahranstalt zu errichten, welcher im Jahr 1834 verwirklicht wurde. Aufgrund der großen Nachfrage konnten im Folgejahr zwei weitere Kleinkinderbewahranstalten ihre Pforten öffnen. Wirths Ziel war, die Anstalten von einer Verschulung fernzuhalten. Seine Intention lag auf dem freitätigen Spiel des Kindes. „Aufgabe der Kleinkinderziehung sei es vielmehr, sich an den Bedürfnissen des Kindes auszurichten und seine Kräfte und Anlagen auf natürliche Weise zur Entfaltung kommen zu lassen“ (Konrad 2004, S. 61). Er veröffentlichte ein Handbuch mit seinen praktischen Erfahrungen und übernahm in sein Konzept Gedanken aus unterschiedlicher

pädagogischer Fachliteratur. Dadurch war es ihm möglich, einen Überblick über Methodik und Didaktik der Kleinkindererziehung zu geben. In seinem Buch finden sich beispielsweise Vorschläge zu Lehrgegenständen mit themenspezifischen Übungen sowie zu Spielen und Beschäftigungsmitteln, wobei Bezugspunkte, Feste und Ereignisse im Leben des Kindes in die Arbeit mit einbezogen wurden. (Vgl. Erning 1987a, S. 30ff)

4.6 Theodor Fliedner

Großen Einfluss auf die Entwicklung der öffentlichen Kleinkindererziehung hatte der evangelische Pfarrer Theodor Fliedner, dessen Vorstellungen und Leitsätze ebenfalls durch Wilderspains Gedankengut inspiriert wurden. Die Kinder sollten in der in Kaiserswerth bei Düsseldorf im Jahre 1835 gegründeten Kleinkinderschule zu Reinlichkeit, Ordnung und Gehorsam herangebildet werden. Die religiöse Erziehung wurde in den Mittelpunkt seines Konzeptes gestellt. Durch die Frömmigkeit der Kinder wollte Fliedner auch die Eltern überzeugen und zur „Rückbesinnung auf den christlichen Glauben führen“. (Vgl. Erning 1987a, S. 33ff) Neben dieser Kleinkinderschule erwirkte Fliedner mit seiner Frau nachkommend die Errichtung unterschiedlicher Diakonissenanstalten zur Ausbildung für Krankenpflege, Jugendfürsorge und Kleinkinderschullehrerinnen (vgl. Konrad 2004, S. 64).

4.7 Julius Fölsing

Der Lehrer Julius Fölsing gründete 1843 in Darmstadt eine Kleinkinderschule, die von Kindern des Bürgertums vormittags und nachmittags für jeweils zwei Stunden besucht werden konnte (vgl. Aden-Grossmann 2002, S. 27). In dieser Stätte wurden sie mittels schulmäßiger Übungen wie Zählen und Malen von Buchstaben unterwiesen. Ein weiterer Teil der Beschäftigung gestaltete sich durch Spiel und Gartenarbeit. Erst einige Jahre später besaßen Kinder aus armen Familien die Möglichkeit, auch diese Einrichtung in Anspruch zu nehmen. (Vgl. Konrad 2004, S. 63)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass ab dem 17. Jahrhundert Einrichtungen existierten, die grundsätzlich Maßnahmen der Fürsorge und Beschäftigung, der schulischen Belehrung und der pädagogischen Zielsetzung verfolgten. Die Geisteshaltung, die in den unterschiedlichen Formen dieser Kleinkindereinrichtungen zum Tragen kam, wurde von politischen, ökonomischen und

sozialen Verhältnisse beeinflusst. Sie war von den Initiativen sowie Interessen der einzelnen Personen geprägt und hat in ihrer Entwicklungsgeschichte immer wieder neue Impulse erfahren.

Der sozialfürsorgerische Aspekt der Anstalten war eine Reaktion auf gesellschaftliche Prozesse. Der Auftrag wurde in der Unterstützung von Familien in Notsituationen, nützlicher Beschäftigung und in der Bewahrung der Kinder vor körperlicher und sittlicher Verwahrlosung gesehen. Diese Prinzipien der sozialen Verantwortung vertraten Pauline von Lippe-Detmold und Josef Wertheimer.

Vor Einführung der Schulpflicht war der Besuch von Einrichtungen mit schulischen Anweisungen für Kinder oft die einzige Möglichkeit, Grundkenntnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen zu erwerben. Bildung und Erziehung als Pfeiler der Gesellschaft, mehrfach mit religiösem Hintergrund, waren die vorrangigen Intentionen dieser Stätten. Vertreter und Vertreterinnen dieser Richtung waren Johann Friedrich Oberlin, Theresia Brunsvik von Korompa, Julius Fölsing und Theodor Fliedner, der das kirchliche Engagement in den Mittelpunkt seiner Arbeit stellte.

Im Gegensatz dazu standen Einrichtungen mit pädagogischen Überlegungen. Sie orientierten sich an den Bedürfnissen des Kindes. Es stand nicht das frühzeitige Lernen im Zentrum, sondern die spielerische Förderung der kindlichen Fähigkeiten. Johann Georg Wirth sah in der Verwirklichung dieser Richtlinien seinen Aufgabenbereich.

War in der Entstehungszeit der Kinderbetreuungsstätten keine klare Trennung von familienunterstützenden Aspekten und schulischen Maßnahmen zu erkennen, fand erst ab Mitte des 19. Jahrhunderts nach Fröbels pädagogischen Ansätzen eine Entflechtung von familienbezogenen und schulischen Aufgaben der Institutionen statt. In der weiteren geschichtlichen Entwicklung der Kleinkindererziehung konnte sich danach der Kindergarten als eigenständige Bildungsinstitution für Kleinkinder etablieren.

5 Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852)

Der zeit- und geistesgeschichtliche Hintergrund – der Durchbruch der Industrialisierung und die Epoche der Romantik – bildet den Anfang dieses Kapitels. Im Anschluss daran werden Fröbels Anschauungen zur „Menschenerziehung“ und das in Folge daraus entstandene Bild vom Menschen sowie sein Frauen- und Mutterbild dargelegt. Die weiterführenden Abschnitte zeigen auf, dass der Pädagoge eine Konzeption für den Kindergarten mit entsprechenden Zielen und Aufgaben entwickelte, in der er der Spielpflege eine wesentliche Bedeutung zuwies. Im nächsten Schritt wird die Methodik Fröbels beleuchtet, wobei auf die „Mutter- und Koselieder“ sowie auf die Spielmaterialien Bezug genommen wird. Danach werden die Auswirkungen auf die Institutionen der Kleinkinderziehung erläutert. Das Ende des Kapitels bildet eine kritische Betrachtung der Fröbelschen Ausführungen.

Im 19. und 20. Jahrhundert entwickelten viele Pädagogen und Pädagoginnen wie beispielsweise Maria Montessori, Rudolf Steiner und auch die Psychoanalytikerin Anna Freud, pädagogische Konzeptionen für das Kleinkind. Als einer der ersten Elementarpädagogen, der in seiner Erziehungslehre die Selbstentfaltung und das kindliche Spiel in den Mittelpunkt stellte, kann Friedrich Fröbel⁶ genannt werden. Er prägte die Bezeichnung „Kindergarten“ und gilt als Gründer der ersten Institution mit diesem Namen. Dieser umfassende Begriff ist in Österreich nach wie vor für Einrichtungen der institutionellen Kleinkinderziehung gültig. Fröbels Konzeption wird

⁶ Friedrich Wilhelm August Fröbel wurde am 21. April 1782 in Oberweißbach, im Thüringer Wald, als sechstes Kind des Pfarrers Johann Jacob Fröbel geboren. Seine Mutter starb, als er neun Monate alt war. Der Vater heiratete 1785 erneut. Friedrichs Kindheit war überschattet durch die Lieblosigkeit seiner Stiefmutter sowie die dogmatisch christliche Gläubigkeit seines Vaters. Mit elf Jahren zog er zu seinem Onkel nach Stadtilm und hier erst erlebte er eine frohe und abwechslungsreiche Zeit, die ihn körperlich und seelisch stärkte. In seinen weiteren Lebensjahren ergriff Fröbel den Beruf des Erziehers und Hauslehrers, verbrachte einige Jahre bei dem Schweizer Pädagogen Johann Heinrich Pestalozzi und nahm immer wieder ein Studium für mehrere Semester auf, wie beispielsweise Naturwissenschaften. Er übernahm die Erziehung seiner drei Neffen, bis er schließlich eine Erziehungsanstalt für Knaben gründete. Fröbel hielt seine Gedanken zur sphärephilosophisch begründeten Erziehung zunächst in Form von Tagebuchnotizen fest, dann in einer Schrift „Durchgreifende Erziehung“ und schlussendlich in der „Menschenerziehung“. Der Kleinkinderziehung widmete er sich in seinen letzten zwei Lebensjahrzehnten. (Vgl. u.a. Berger 2000a, S. 31f; Heiland 2002, S. 3-9; Wasmuth 2011, S. 114)

nun in dieser Arbeit als exemplarisches Modell einer Pädagogik für den Kindergarten herangezogen.

5.1 Der zeit- und geistesgeschichtliche Hintergrund

In die Zeitspanne vom Ende des 18. Jahrhunderts bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts sind einerseits der Prozess der Industrialisierung und andererseits die Epoche der Romantik einzuordnen.

Die „industrielle Revolution“ brachte eine Veränderung in Wirtschaft und Gesellschaft mit sich. Es kam zu einer Modernisierung des wirtschaftlichen Systems, die als ein Wandel von der Agrargesellschaft zur Industriegesellschaft gesehen werden kann. Der Ausbau von Fabriken bewirkte eine Steigerung der Produktion und eine neue Wirtschaftsform, der Kapitalismus, entstand. In den neuen Industriezentren kam es zu einem vermehrten Angebot an Arbeitsplätzen. Es erfolgte eine Trennung von der traditionellen Hausgemeinschaft und der Arbeitsstelle und die werktätigen Personen mussten den Familienverband verlassen, um außerhalb den Lebensunterhalt zu verdienen. Die zusätzlich notwendige Erwerbstätigkeit der Frauen und die damit verbundene Verwahrlosung der Kinder war einer der Anlässe, dass Institutionen der öffentlichen Kleinkinderziehung eingerichtet wurden. (Vgl. Wasmuth 2011, S. 36f)

Die romantische Strömung, von Deutschland ausgehend, erfasste das gesamte Geistesleben und wirkte sich in der Dichtung, Musik und Malerei sowie den Wissenschaften aus (vgl. Bollnow 1977, S. 13). Charakteristisch für diesen Zeitraum waren die Betonung des Gefühls sowie die Sehnsucht nach Weltharmonie und Vollkommenheit, da die Gegenwart als unzulänglich empfunden wurde. Das Nützlichkeitsdenken und Streben nach Gewinn im Industriezeitalter erschien den Romantikern als zu „prosaisch“. (Vgl. Pohl 2011, o.S.) Nach dem rational geprägten Zeitalter der Aufklärung wurde der Mensch in der Romantik als ein in die Natur, Geschichte und Gemeinschaft eingebundenes Individuum gesehen. Diese romantischen Vorstellungen beeinflussten auch die Erwachsenen hinsichtlich des Blickwinkels auf die Kinder. (Vgl. Liegle 2003, S. 42) „Der ‚romantische Blick‘ sieht im Kind das Ursprüngliche, die Nähe zur Schöpfung und zum Schöpfer, die Einbildungskraft, die Chance des Neuanfangs des Menschseins und der Menschheit. Das Kind selber gilt als

schöpferisch.“ (Ebd.) Die Hinwendung zum Kleinkind entspricht dem Denken der Romantik.

Bollnow sieht in Friedrich Fröbel einen herausragenden Vertreter der Romantik, er betitelt ihn als „die Blüte der romantischen Pädagogik“, deren Merkmale und Sichtweise sich in seinen Ausführungen widerspiegeln (Bollnow 1977, S. 91). Heiland hingegen reiht ihn noch in die Tradition der Aufklärungspädagogik ein, da Fröbel das denkende und bewusst handelnde Individuum in den Mittelpunkt rückt. Der Vergleich mit Kants Forderung, dass sich der Mensch seines Verstandes bedienen soll, sei ein weiterer Anhaltspunkt für Fröbels Denkart im Sinne der Aufklärung. (Vgl. Heiland 2002, S. 18f)

5.2 Das Menschenbild

Friedrich Fröbel thematisierte in seinem pädagogischen Hauptwerk „Die Menschenerziehung“ aus dem Jahre 1826, seine sphärische Welt- und Lebensauffassung.

„In allem ruht, wirkt und herrscht ein ewiges Gesetz; [...]. Diesem allwaltenden Gesetze liegt notwendig eine allwirkende, sich selbst klare, lebendige, sich selbst wissende, darum ewig seiende Einheit zum Grunde; [...]. Diese Einheit ist Gott. Alles ist hervorgegangen aus dem Göttlichen, aus Gott, und durch das Göttliche, durch Gott einzig bedingt; in Gott ist der einzige Grund aller Dinge. In allem ruht, wirkt, herrscht Göttliches, Gott. Alles ruht, lebt, besteht in dem Göttlichen, in Gott durch dasselbe, durch Gott. Alle Dinge sind nur dadurch, dass Göttliches in ihnen wirkt. Das in jedem Dinge wirkende Göttliche ist das Wesen jedes Dinges.“ (Fröbel 1826/1982, S. 7)

Fröbel macht deutlich, dass Gott für ihn der Ursprung allen Lebens und Seins ist. Alles Irdische kann als Symbol des Göttlichen gesehen und verstanden werden. Die Lebensaufgabe des Menschen sieht er darin, das Göttliche, das jedem Individuum innewohnt, zu gestalten und auszuformen.

„Das Göttliche also in dem Menschen, sein Wesen, soll und muß durch die Erziehung in demselben entwickelt, dargestellt, zum Bewußtsein, und er, der Mensch, so zum freien bewußten Nachleben nach diesem, zur freien Darstellung dieses in ihm wirkenden Göttlichen erhoben werden“ (ebd., S. 9).

Nach Fröbel soll auch Erziehung zur Einigung mit Gott führen und im freien Leben der göttliche Grundgedanke sichtbar gemacht werden. Religion und Erziehung sind damit eng miteinander verbunden.

Das Menschenbild Fröbels gründete auf einer humanistischen Geisteshaltung. Wie Rousseau verfocht er die These, dass der Mensch vom Ursprung her gut sei (Vgl. Berger 2000b, S. 10). Fröbel vertrat eine ganzheitliche Erziehung des Menschen, wobei das Geschöpf Teil der Natur ist und von Geburt an als Individuum geachtet werden soll. Sein philosophisch-anthropologisches Menschen- und Weltbild war dogmatisch an religiösen Vorstellungen orientiert. (Vgl. Günther 2009, S. 3-5) Das Göttliche ist nicht nur in der Person erkennbar, sondern auch in der Natur. Die harmonische Verbindung des menschlichen Geistes mit Gott und der Natur wurde von Fröbel als „Lebenseinigung“ bezeichnet. Durch diese „Einigung“ werde das Ziel der Erziehung „Die Darstellung des Göttlichen im Menschen und die Erkenntnis des Göttlichen in der Natur [...]“ erreicht. (Vgl. Simonic 1932/II, S. 108) Dabei betrachtete er die Denkstruktur des Menschen als Mikrokosmos, die sich im Makrokosmos der realen Welt entwickelt (vgl. Wasmuth 2011, S. 121).

5.3 Das Frauen- und Mutterbild

Die Aufgabe sowie die Rolle der Frau und Mutter in der Familie sei, so Fröbel, die „Liebe“: „[...] das Gemüth[!] des Weibes, als göttliches Gemüth[!], durchliebet und einet Alles, beachtet und pflegt Alles in seiner empfundenen Göttlichkeit; [...]“ (Lange 1863, S. 506).⁷ Eine geglückte Mutter- und Kindbeziehung wurde als das Ideal gesehen, Fröbel maß ihr eine entscheidende Bedeutung für die Entwicklung des Kindes bei. Er vertrat die These, dass durch spielerische Handlungen der Mutter mit dem Kind kognitive und motorische Fähigkeiten angeregt werden und dadurch ebenso einer Förderung im emotionalen Bereich entsprochen wird. (Vgl. Hartmann, Niederle, Stoll 2000, S. 24)

Nach Fröbels Auffassung waren Mutterliebe und erzieherisches Gespür in der Natur der Frau grundgelegt. Um diese Gaben und das Erziehungsgeschehen zu professionalisieren, bedurfte es einer sachkompetenten Ausbildung der Erziehenden. Diese erfolgte in der „Bildungsanstalt für Kinderpflegerinnen und Erzieherinnen“ in Keilhau. Später benannte Fröbel seine Ausbildungsstätte „Anstalt für allseitige

⁷ Der Mann in der Familie wurde von Fröbel als das „Licht“ interpretiert, das mit seinem Geist alles durchleuchtet. Das Kind ist das „Leben“. (Vgl. Lange 1863, S. 506)

Lebenseinigung durch entwickelnd-erziehende Menschenbildung“. (Berger 2000b, S. 19f)

„Mit der Gründung der Kindergärten hatte Fröbel eine neue Einrichtung der Kleinkindererziehung und zugleich einen neuen Frauenberuf geschaffen, für den eine eigene Ausbildung erforderlich war. Fröbel hatte schon 1839 in Blankenburg Kurse für Mädchen und Frauen abgehalten und sie zu Kindergärtnerinnen ausgebildet. Später in Keilhau bildete er in Kursen von einem halben Jahr Kinderpflegerinnen und Kindergärtnerinnen aus.“ (Aden-Grossmann 2002, S. 49f)

Ausgebildete Kindergärtnerinnen sollten, dank ihrer mütterlichen Berufung, die Erziehung der Kleinkinder in den Einrichtungen übertragen bekommen, um „[...] den Garten der Kindheit zu hegen und zu pflegen“ (vgl. Berger 1995, S. 11). Fröbel schuf damit auch einen Weg, bürgerlichen Frauen einen Einstieg in einen anerkannten Beruf zu ermöglichen.

5.4 Die Kindergartenpädagogik – das Konzept

Der Name Fröbel ist mit der Pädagogik des Kleinkindes kontinuierlich verbunden. In Fröbels pädagogischem Konzept wurde innerhalb der menschlichen Entwicklung der frühen Kindheit eine besondere Stellung beigemessen. Das Kind sollte nicht als verkleinertes Abbild des Erwachsenen gelten sondern als Kind und eigenständige Person geachtet und behandelt werden. Der Kindergarten hatte die Aufgabe, ihm durch das Spiel die Welt zu eröffnen sowie Raum zur Entwicklung zu bieten. (Vgl. Berger 2000b, S. 11)

Die Einrichtungen wurden, so postulierte ihr Begründer, als „Pflanzstätten der Kindheitspflege“ zu Zentren des Gemeinschaftslebens sowie zu Orten der Anschauung und Orientierung für Mütter (vgl. Berger 1995, S. 11). Der Kindergarten sollte „ein Band zwischen Mutter beziehungsweise Familie und Kind“ knüpfen. Ein besonderes Anliegen war Fröbel eine Verbesserung und Unterstützung der häuslichen Erziehung und familialen Spielpflege, da er die Erziehung in der Familie als unzureichend erachtete. Auch hier stand der Gedanke „Lebenseinigung“ im Vordergrund. Um dieses Ziel zu erreichen, waren nicht nur die pädagogischen Kenntnisse der Erzieherinnen erforderlich, sondern auch das Wissen der Eltern über die kindliche Entwicklung und

das Spiel. Diese Erfahrungen an die Elternschaft weiterzuvermitteln war Aufgabe des Kindergartens und der Erzieherinnen.⁸ (Vgl. Wasmuth 2011, S. 124)

Friedrich Fröbel schuf mit seiner Theorie ein grundlegendes Bildungsverständnis im öffentlichen Raum. Der durch ihn verbreitete Begriff „Kindergarten“ stand im Gegensatz zu den Kleinkinderschulen und Bewahranstalten und war nicht nur auf Fürsorge und Bewahrung ausgerichtet, sondern sollte den Bildungsanspruch zum Wohle des Kindes erfüllen.

„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 neu gestalteten Bildungsschule zu einer Beschäftigung mit der Bildung des Kleinkindes, ja des Säuglings führte.“ (Erning 1987a, S. 36)

Fröbel gelang es trotz des Lerncharakters seiner Methoden, die Kleinkindpädagogik in Abgrenzung zur Schule zu setzen.

Sein Konzept der frühen Kindheit ist Teil seiner „Menschenerziehung“, sie solle „[...] dem Heranwachsenden bei der Einsicht in die eigenen Lebensmöglichkeiten behilflich sein, ihn beim Aufbau einer betrachtenden und handelnden Einstellung unterstützen“ (Heiland 1987, S. 164). Simonis beschrieb das Bild des Kindes wie folgt:

„[...] die intuitive Erkenntnis Fröbels, daß das Kind eine ihm eigentümliche Lebensform habe, die nicht allein vom Standpunkt des Erwachsenen beurteilt und behandelt werden dürfe, ist ebenso bahnbrechend geworden wie die grundsätzliche Anknüpfung aller Erziehungsmaßnahmen an den Tätigkeitstrieb des Kindes“ (Simonis 1932/II, S. 114).

⁸ Das Zusammenwirken von Kindergarten und Elternhaus zum Wohle des Kindes war demzufolge in der Fröbelschen Kindergartenpädagogik ein wichtiger Ansatz. Heute wird im „Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen“ nicht mehr von einer Belehrung der Eltern, sondern von Bildungspartnerschaft gesprochen. Diese ist in den didaktischen Prinzipien festgelegt: „Bildungspartnerschaften sind Kooperationsbeziehungen zwischen elementaren Bildungseinrichtungen und den Familien der Kinder [...]. Vorrangiges Ziel ist der gemeinsame Aufbau einer lern- und entwicklungsförderlichen Umgebung für Kinder. Die Zusammenarbeit zeichnet sich primär durch gegenseitiges Interesse aus und verdeutlicht die gemeinsame Verantwortung für das Kind.“ (Hartmann et al. 2009, S. 4)

Fröbels Theorie war kennzeichnend für die seelisch-geistige Entwicklung des Kleinkindes.

5.4.1 Die Erziehungsziele und Aufgaben des Kindergartens

Der Erziehungsbegriff für den Kindergarten wurde von Fröbel mit den Inhalten „Bildung“ und „Pflege“ erweitert. Er grenzte diese Bereiche nicht voneinander ab. „Für ihn sind Pflege, Erziehung und Bildung die gemeinsame Aufgabe und gehören zusammen [...]“ (Wasmuth 2011, S. 124). Als Auftrag des Kindergartens sah Fröbel nicht mehr in erster Linie eine Beaufsichtigung der vorschulpflichtigen Kinder, sondern sie sollten angehalten werden, durch kindgemäße Betätigungen den Körper zu kräftigen und die Sinne zu schulen. Der Herzensbildung und dem Gemütszustand sollte ebenso entsprochen und die Zöglinge „zum Urgrund allen Lebens, zur Einigkeit mit sich selbst“ geführt werden. (Vgl. Fellner 1897, S. 179) Hierin lässt sich eine Parallele zu Pestalozzis Erziehungskonzept im Sinne der Ganzheitlichkeit⁹ erkennen, das Fröbel aufgegriffen und mit seinen Gedanken vollendet hat.

Fröbel ging, im Sinne der Romantik, davon aus, dass das Kind rein und unverdorben ist. Das vordergründige Ziel war, es zu einem Einklang mit Gott, Mensch und der Natur zu führen.

„[...] der Mensch ist wie ein Samenkorn. Die Kindheit ist die Keimezeit[!]. Das gesunde Hervorkeimen ist es eben, was die Kindheitspflege fördern und schirmen soll. Um dies aber zu können, muß das Wesen des Menschen und das Gesetz seiner Entwicklung erkannt sein. Wie die Frucht uns hinweist auf den Baum, von dem sie stammt und einerlei Art mit ihm ist, da sie den Baum wieder aus sich erstehen lassen kann, so ist auch der Mensch einer Art mit seinem Ursprung, das Geschöpf trägt die Eigenschaften seines Schöpfers an sich: der Mensch ist göttlichen Wesens.“ (Hoffmann 1944, S. 21)

Die Beobachtungen des Pädagogen führten ihn zur Erkenntnis, dass die Erziehung so früh als möglich erfolgen sollte. Er sah es als Aufgabe der Erwachsenen, dem Kind entsprechende Betätigungen anzubieten, um durch das eigene Tun seine Kompetenzen herauszubilden. Dieses sei die Basis, auf der eine weitere Bildung aufbauen kann. Im Sinne der Fröbelschen Welt- und Lebensauffassung wird der Mensch durch die schaffenden Tätigkeiten seinem Schöpfer wesensgleich.

⁹ Vgl. Kapitel 3.2.

Ein weiterer Auftrag in den Kindergärten war, dass Kinder durch Entwicklungsbegleitung sowie Raum zur Entfaltung zu selbstbestimmten Wesen heranwachsen können. Die Erziehung sollte, dem Alter und der Entwicklung entsprechend, das Kind fordern und fördern, aber nicht überfordern. „Verhaltens- und Erziehungsschwierigkeiten interpretiert Fröbel als Folgen einer Verletzung des ursprünglich gesunden Zustandes des Kindes“ (Hartmann, Niederle, Stoll 2000, S. 25).

Der Pädagoge sprach von einer Erziehung, die dem Kind Platz zum eigenständigen Handeln lässt, sodass es seine inneren Kräfte zum Ausdruck bringen kann. Diese Haltung ist aber keineswegs einem Laissez-faire-Führungsstil zuzuschreiben. Für die Kindergärtnerin stellten sich folgende Aufgaben:

„Von der Erzieherin wird ein abwartendes und beobachtendes Verhalten verlangt. Sie sollte behütend und beschützend, nicht aber vorschreibend, eingreifend und bestimmend sein. Fröbel gibt einer ‚nachgehenden‘ Pädagogik, die die natürliche Entwicklung möglichst wenig stört, zwar den Vorrang, schließt aber ‚vorschreibende‘ Erziehungsmaßnahmen für bestimmte Entwicklungsbereiche, wie z.B. die Ausbildung logischer Denkopoperationen, nicht aus.“ (Ebd.)

Fröbel war der Überzeugung, dass die Erziehung keine autoritäre Unterweisung sein sollte, sondern ein achtsames Begleiten in jeder Entwicklungsphase, das hohe Anforderungen an den Erwachsenen stellt. Im Mittelpunkt seiner erzieherischen Überlegungen standen die Förderung des kindlichen Spiels und die daraus hervorgehende gesunde Entwicklung des jungen Menschen. Er erkennt das Spiel als bildende Tätigkeit, die dem Kind Ernsthaftigkeit abverlangt, denn es ist:

„[...] zugleich das Vorbild und Nachbild des gesamten Menschenlebens, des Innern, geheimen Naturerlebens im Menschen und in allen Dingen; es gebietet darum Freude, Freiheit, Zufriedenheit, Ruhe in sich und außer sich, Frieden mit der Welt“ (Fröbel 1826/1982, S. 36).

Er war infolgedessen der erste Pädagoge, der den Symbolcharakter und erzieherischen Wert des Spieles erkannt und umgesetzt hat. Das Handeln des Kindes im Spiel führt zur Aneignung der Welt sowie zur Verarbeitung des Erlebten.

5.4.2 Die Methodik

Friedrich Fröbel entwickelte aufgrund seiner exakten Beobachtungen und seines sinnorientierten Denkens ein ganzheitliches Konzept, das für die Erziehung und Bildung der Kinder wegbereitend war. Er verfasste 1835 eine Niederschrift mit dem

Titel: „Erneuerung des Lebens fordert das neue Jahr 1836“. In diesem Aufsatz wird die Familie ins Zentrum gerückt. Sie sollte die Stätte der gesellschaftlichen Erneuerung sein. Durch die Erziehung sowie das gemeinsame Spiel erfährt die familiäre Gemeinschaft entsprechende Anregungen. (Vgl. Lange 1863, S. 499-561) Fröbel übertrug seine ursprünglich für die Familie gedachten und richtungsweisenden Gedanken zur Spieltheorie weiterführend auf den Kindergarten. Dort forderte er von den Kindergärtnerinnen als professionelle Pädagoginnen, dass sie sich dem Spiel des Kindes achtend und anerkennend zuwenden und als Mitspielerinnen zur Verfügung stehen müssen, in „[...] Ehrfurcht vor der Individualität des Kindes und der Bedingtheit seines augenblicklichen Seins, entsprechend seiner Entwicklungsstufe.“ (Vgl. Berger 2000b, S. 13) Hier wird deutlich, dass für Fröbel das spielerische Handeln, das von kompetenten Erwachsenen befürwortet und begleitet wird, eine zentrale Rolle in seiner Methodik spielt.

5.4.2.1 Mutter- und Koselieder

Eine der letzten großen Publikationen Fröbels ist das Werk „Mutter- und Koselieder“, in dem die Verbindung von ästhetischer und lebenspraktischer Erziehung anschaulich dargestellt wird. Es ist eine Sammlung von Hand- und Fingerspielen, Spielliedern, Texten und Melodien, es kann aber auch zusätzlich als Bilderbuch bezeichnet werden, da Illustrationen von Müttern und spielenden Kindern in der Natur und im Alltag enthalten sind. Seine Intention lag darin, die Ausbildung aller Anlagen und Kräfte des Kindes von seiner Geburt an durch die Mutter zu unterstützen. Die starke emotionale Bindung von Mutter und Kind bildete für Fröbel die Grundlage zur Erziehung. Das Buch sollte unterschiedliche Gruppen von Adressaten ansprechen: den Säugling, das größere Kind, die Mutter, die Familie, aber auch Pädagoginnen und Pädagogen (vgl. Hebenstreit 2003, S. 178).

Inhaltlich sind die „Mutter- und Koselieder“ so aufgebaut, dass sich auf je ein bis zwei Buchseiten anfangs ein Spruch in gereimter Form befindet, der die pädagogische Absicht begründet. Nachfolgend steht der Spiel- und Liedertext und eine dazu passende graphische Abbildung bildet die Umrahmung. Im zweiten Teil des Buches gibt Fröbel zu den Zeichnungen noch genauere Erklärungen sowie zu seinen Versen praktische Anregungen. Der Erwachsene ist gefordert, sich vorab mit dem Werk auseinander zu

setzen, da es Einsichten der Fröbelschen Erziehungslehre enthält und zu pädagogischen Überlegungen bewegt.

Ein Reim sei hier exemplarisch angeführt. Der Beginn zeigt die pädagogische Intention und daran schließt der Spruchtext für das Kind:

„Der kleine Gärtner.
Willst Du des Kindes Sinn für Lebenspflēg‘ entfalten, / So mache, daß es mög‘
für Lebenspflēge walten; / Willst Du Dein Kind für inn’re Lebenspflēg‘ bereiten, /
Verschaff‘ ihm, wo du kannst, der Lebenspflēge Freuden.

Komm, wir wollen in den Garten, / All die Pflänzchen dort zu warten: / Wollen
sie gar schön begießen, / Daß die Knöspchen sich erschließen. / Die Knöspchen
sich entfalten nun; / Sie grüßen Dich mit süßem Duft, / Womit sie durchwürzen
die ganze Luft. / Belohnend ist es, wohlzuthun[!]!“ (Seidel 1883, S. 84)

Im Anhang des Buches geht Fröbel auf die geeignete Finger- und Handhaltung zu jedem Vers ein und weist auf die Freude des Kindes beim Nachahmen hin. Wichtig ist ihm in diesem Werk jedoch, auch die inhaltliche Ebene zu vermitteln, indem er beispielsweise zu dem oben angeführten Fingerspiel die Pflege des Gartens mit der Lebenspflege vergleicht, die schlussendlich im zeitlichen Verlauf in die Pflege der Eltern durch ihre Kinder münden solle. (Vgl. ebd., S. 187)

In seinem Spätwerk griff Fröbel, in Anlehnung an Pestalozzis „Buch der Mütter“, Methoden der elementaren Bildung auf. Für ihn waren, um das Kind ganzheitlich zu fördern, die Anschauung, das Aufgreifen von lebensnahen Situationen sowie das Spiel – statt Übung und Belehrung – wichtige Elemente. (Vgl. Heiland 1998, S. 124ff) Wiederholt wird hier das Bestreben Fröbels, die Verbindung des Menschen mit der Natur und dem Göttlichen hervorgehoben. Die „Lebenseinigung“ wird neben einer intellektuellen Förderung des Kindes ebenso durch das Erfassen von Strukturen, der Natur, durch das Begreifen des menschlichen Lebens und vor allem durch die Liebe der Mutter erreicht (vgl. ebd., S. 126).

„Spielend wendet sich die Mutter ihrem Kinde zu. Zunächst ist das Kleinstkind ein mit sich selbst unmittelbar in Einheit stehendes Wesen. Nun beginnt es mit Hilfe der Mutter sich und seine Umgebung differenzierend zu erfahren und sich von der Umwelt zu unterscheiden. Es erfaßt die Dinge und es begreift sich selbst in seinen Kräften als motorisches Wesen mit Sinnen und dem damit verbundenen Intellekt.“ (Ebd.)

Fröbel sieht in der emotionalen Mutter- und Kindbeziehung die Basis für eine gelungene Bildung und Sozialisation. Die „Mutter- und Koselieder“ sind nicht nur eine Ansammlung von Reimen und Spielanleitungen zur Beschäftigung des Kindes. Fröbel stellte mit dieser Publikation auch ein Konzept frühkindlicher Entwicklung und Erziehung vor.

5.4.2.2 Spielgaben und Beschäftigung

Durch die Annahme, dass das Kind durch sein spielerisches Handeln zu Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung gelangt, stand im Zentrum der Beschäftigung das Spiel.

„Deshalb werden dem Kinde in dem Kindergarten, in der Pflegeanstalt seiner Kindheit, Spiel- und Beschäftigungsstoff und solche Mittel gereicht, welche es zur Erfassung und Ausbildung seiner selbst, zum Verständnis der Umwelt, so zur Einführung in die Natur und zur Ahnung des Urgrundes alles Seienden leiten, darum für das Kind allseitig vermittelnd, ein allseitiges Darstellungsmittel seiner selbst und ein Erkenntnismittel der Außen- wie der Innenwelt sind“ (Hoffmann 1982, S. 157).

Nach Fröbel lässt der spielerische Umgang mit den Objekten das Kind sich selbst als ein strukturiertes Wesen erkennen und hilft ihm, die Außenwelt und die Innenwelt in Übereinstimmung zu bringen. Als Anreiz konnte das von Fröbel entwickelte Spiel- und Beschäftigungsmaterial, die sogenannten Spielgaben, eingesetzt werden. Bewegungsspiele sowie die Arbeit im Garten wurden als weitere ergänzende Bereiche für die Entwicklung der Kinder gesehen. (Vgl. Heiland 1987, S. 169)

Das Spiel des Kindes sollte durch einfache Materialien angeregt werden, die Gesetzmäßigkeiten und Strukturen der Natur aufweisen und autodidaktisches Lernen ermöglichen (vgl. Heiland 2003a, S. 184). Die Spielgaben sind eng mit Fröbels sphärischer Welt- und Lebensauffassung verbunden. Wiederholte geometrische Formen sollen mit den Naturgesetzen vertraut machen. Schlichte Gegenstände und deren logische Gliederung bewegt das Individuum zur freien Tätigkeit sowie zum selbsttätigen Spiel. Dieses System seiner Beschäftigung differenzierte Fröbel in Erfahrungen mit körperhaften, flächenartigen, linienförmigen sowie punktförmigen Materialien. (Vgl. ebd., S. 185) Der Spielaufbau bewegt sich vom Leichten zum Schweren und neue Gaben enthalten bekannte Elemente. Die Gaben eins bis sechs sind zu den körperhaften Materialien zu zählen. Gabe eins besteht aus sechs weichen Bällen

in den Spektralfarben. Als zweite Gruppe folgen die Kugel und der Würfel aus Holz. Gaben drei bis sechs beinhalten je einen Würfel, der durch mehrfache Teilungen zu Quadern wird. Das Kind sollte daran erkennen, dass das Ganze teilbar ist, aber erneut zu einem Ganzen zusammengefügt werden kann. (Vgl. Heiland 2002, S. 64ff) Zu den flächenartigen Gegenständen sind Legeplättchen in geometrischen Formen sowie Papierquadrate einzuordnen. Im Mittelpunkt der zweiten Einheit, den linienförmigen Beschäftigungsmaterialien, stehen Legestäbchen und Papierstreifen. Die Gruppe der punktförmigen Materialien beinhaltet beispielsweise Perlen, kleine Steine und ähnliches. (Vgl. Wasmuth 2011, S. 131) Für Friedrich Fröbel war bei der Ausgestaltung seiner Spiel- und Beschäftigungsmaterialien der Zusammenhang von Einheit und Ganzheitlichkeit bedeutsam. Er hob hervor: „[...]“, dass ein Spielmaterial organisch aus dem anderen hervor wächst und dass ein einheitliches Aufbauprinzip die Vielgestaltigkeit des Materials zusammenhält.“ (Vgl. Hebenstreit 2003, S. 300).

Der zweite Bereich umfasst die Bewegungsspiele, die ohne Spielgegenstände vermittelt werden. Hierbei war die Förderung der Kreativität der Kinder vorrangig, da zu den Lauf-, Tanz- und Darstellungsspielen eigene Gestaltungsformen entworfen wurden. (Vgl. Heiland 2002, S. 63)

Durch die Gartenarbeit erlebt das Kind, wie die von ihm gesetzten Pflanzen gedeihen und wachsen. Fröbel verglich dieses Erleben mit dem Bewusstwerden der eigenen Entwicklung und dem Heranwachsen des Individuums. (Vgl. ebd.)

Die damaligen Spielgaben sind zum Teil heute noch Formen und Werkstoffe in den Kindergärten, an denen sich die Gestaltungskräfte des Kindes entfalten können. Durch die Beschäftigung mit diesen Gaben erfährt das Individuum zugleich die Grundgesetzmäßigkeiten der Natur. Neben Fröbels Bewegungsspielen, die Nachahmung von lebendigen Naturgegenständen und Szenen aus dem Alltag beinhalten, kommt den sogenannten hauswirtschaftlichen Tätigkeiten eine weitere Bedeutung zu. Beispielsweise soll die Pflege des Gartens biologische Kenntnisse vermitteln und die Kinder auf die Folgen ihres Handelns aufmerksam machen.

Fröbels Spielpädagogik kann somit als eine Elementarpädagogik bezeichnet werden, da den Kindern die Welt in grundlegender Form und selbstlehrender Art und Weise eröffnet wird. Die ganzheitliche Erziehung und das bewusste Hinwenden zum Kind

ermöglichen ihm die Entfaltung der motorischen, sensorischen, kognitiven und kreativen Fähigkeiten und die Bildung seiner Gesamtpersönlichkeit.

5.5 Auswirkungen auf die Institutionen der Kleinkinderziehung

Die Benennungen „Spiel- und Beschäftigungsanstalt“ oder „Pflegeanstalt“ für Einrichtungen der Kleinkinderziehung verwendete Friedrich Fröbel bevor er die Bezeichnung „Kindergarten“ prägte (vgl. Reyer 2006a, S. 50). Er schuf zunächst, wie bereits angeführt, eine Ausbildungsstätte für Kinderpflegerinnen, Erzieher und Erzieherinnen und für deren Praxisunterricht den „Allgemeinen Deutschen Kindergarten“ (vgl. Heiland 1987, S.164). Fröbel gründete 1840 in Blankenburg die erstmals als „Kindergarten“ benannte Erziehungseinrichtung für drei- bis sechsjährige Zöglinge. Die Bezeichnung der Anstalt sollte Sinnbild dafür sein, „[...] daß in derselben die Kinder von der Erzieherin (Kindergärtnerin) gleich Pflanzen in einem Garten durch naturgemäße Behandlung in ihrer Entwicklung gefördert werden [...]“ (Fellner 1897, S. 72).

Nicht nur durch die neue Namensgebung, sondern auch durch sein Konzept wollte Fröbel eine Veränderung herbeiführen. In seiner Institution sollte neben fürsorgischen Tätigkeiten, Bildung und Erziehung angeboten werden. Er setzte Methoden ein, die sich von schulischen Vorgehensweisen unterschieden. Wie schon beschrieben, wurde den Kleinkindern Förderung im motorischen, emotionalen und kognitiven Persönlichkeitsbereich zuteil. Durch die Beschäftigung im Spiel und die bereitgestellten Materialien entwickelten die Kinder Phantasie und geistige Schaffenskraft. Diese pädagogischen Überlegungen betonten zum einen die sozialen Aspekte des Zusammenlebens in der Gemeinschaft sowie zum anderen die Erziehung zu einer positiven Lebenseinstellung. Die Umsetzung jener Aspekte sollte unabhängig von der sozialen Herkunft und Konfession des Klientels ermöglicht werden. Das Betreuungsausmaß der verschiedenen Institutionen dieser Zeit war jedoch unterschiedlich geregelt. Die sogenannten „Kindergärten“ mit Fröbels Methodik wurden als familienergänzende Einrichtung des aufgeklärten Bürgertums betrachtet. Sie waren aber nicht täglich und oftmals nur stundenweise geöffnet und konnten daher nur von den Kindern der Mittelschicht besucht werden. Im Gegensatz dazu standen die ganztägig geführten „Kleinkinderschulen“ und „Bewahranstalten“, in denen sich die Intentionen zu denen des Kindergartens unterschieden. In diesen Anstalten sollten die

Kinder vorrangig vor Gefahren geschützt werden. Bedingt durch diese ungleichen Zielvorstellungen und Öffnungszeiten kam es zu einer klassenpolitischen, von Fröbel nicht gewollten Trennung. (Vgl. u.a. Dammann, Prüser 1981, S. 142 und S. 144; Engelbrecht 1986, S. 101; Erning 1987a, S. 36-40)

Politisch und konfessionell begründet wurde im Jahr 1851 in Preußen ein Verbot für Kindergärten ausgesprochen, die sich an der Pädagogik und Methodik Friedrich Fröbels orientierten. Die konservative Politik hielt an der Obrigkeitsgläubigkeit fest und dementsprechend war eine Aufwertung der Bildung sowie eigenständiges und liberales Denken unerwünscht. Eine konfessionelle Begründung des Verbots wurde an der vermeintlichen Erziehung zum Atheismus festgemacht, dem Fröbels „Lebenseinigung“, mit dem Ziel – der Einigkeit mit Gott – widerspricht. Wogegen der Vorschulpädagoge sich jedoch verwehrt, war das Auswendiglernen von Gebeten, denn das Kind sollte durch seine Tätigkeiten und Handlungen das Gefühl für einen Gott erahnen. Ein weiteres Motiv sahen die politischen Vertreter des deutschen Staates möglicherweise in der toleranten Einstellung Fröbels zu den unterschiedlichen Glaubensüberzeugungen, denn viele Fröbelanhänger gehörten freien religiösen Gruppen an. (Vgl. Wasmuth 2011, S. 73ff und S. 129f) „Fröbel selbst vertrat eine religiöse Erziehung, die sich nicht mit den Vorstellungen des Staates und der Kirche deckte. Seine Erziehung war überkonfessionell angelegt, vor allem aber zielte sie nicht auf eine autoritätsgläubige Frömmigkeit ab.“ (Ebd., S. 75)

Diese Hindernisse waren für Fröbel ein schwerer Schicksalsschlag und die Belastung führte zu einer längeren Erkrankung, an der der Pädagoge im Jahr 1852 verstarb. Er erlebte die Aufhebung des Erlasses, im Jahre 1860 sowie die nationale und internationale Verbreitung des Kindergartens nach seinem Konzept nicht mehr. (Vgl. u.a. Engelbrecht 1986, S. 101; Berger 2000a, S. 32)

5.6 Kritische Betrachtung

Vorbehalte gegenüber Fröbels Vorstellungen gab es schon zu seinen Lebzeiten. In einer Lehrer- und Erzieherversammlung im Jahre 1848, die vor allem von seinen Anhängern besucht wurde, meldeten sich auch kritische Stimmen. Ein Redner bemängelte Fröbels Kindergartenpädagogik, da er sie als zu „mathematisch-philosophisch“ und „symbolisierend“ charakterisierte. Er vertrat die Meinung, dass die Methoden zu

schematisch wären und diese Praxis zu vereinfachen sei. Ebenso äußerte ein junger Lehrer, dass das System und die Philosophie Fröbels unklar sei und der Kindergarten einer Modifizierung bedürfe. (Vgl. Prüfer 1927, zit. na. Simonis 1932/II, S. 114f) Fröbel entgegnete den Einwänden, indem er antwortete:

„Sein System sei klar und seine Philosophie einfach für jeden, der den großen Zusammenhang des Weltalls erkannt habe und die Gesetze, auf denen dieser Zusammenhang beruht. Nach diesen Gesetzen aber muß schon das kleinste Kind geleitet werden, denn es ist Teil des großen Ganzen. Den Spielen des Kindergartens liegen Weltwahrheiten zugrunde, darum entsprechen sie der naturgemäßen Entwicklung des Kindes, darum wird das Kind durch diese Spiele auf den rechten Lebensweg geleitet.“ (Ebd., S. 115)

Sein Weltbild spiegelt sich in den Vorstellungen der Spielpflege wieder. Er sah darin einen fundamentalen Beitrag zur Erziehung und Entwicklung des Kindes.

Fröbel und seine Anhänger wollten durch verstärkte Öffentlichkeitsarbeit die Ausbreitung seiner Kindergärten beschleunigen. Bei der Lehrer- und Erzieherversammlung in Rudolstadt wurde eine Petition mit großer Mehrheit beschlossen, um die Kleinkinderziehung als erste Stufe im Bildungswesen zu etablieren, weitere Kindergartengründungen zu fördern sowie mitzufinanzieren und somit Fröbels Pädagogik zu verbreiten. Diese Forderungen fanden jedoch keine staatliche Unterstützung, da sie als revolutionär galten und dem konservativen politischen Gedankengut nicht entsprachen. Weitere Auswirkungen der reaktionären Politik führten in Preußen, wie oben genannt, zu einem Verbot der Fröbelschen Kindergärten. (Wasmuth 2011, S. 72ff)

Wasmuth hält ebenso fest, dass einige Kritiker dem Urheber des Kindergartens nicht vorbehaltlos gegenüberstanden. Fröbels Ausführungen wurde beispielsweise entgegengehalten, dass seine Grundgedanken unklar und in der Praxis widersprüchlich seien. Seine Sprache wäre selbst für Philosophen verworren sowie seine Theorie für Theologen bedenklich, da sie zum Atheismus erziehe. Ein weiterer Vorwurf wurde dahin gehend formuliert, dass die Konzeption immerhin großes Potential aufweise, aber sie in der Praxis des Kindergartenwesens nicht ausgeschöpft würde. Positiv wurden Fröbels Bemühungen gewertet, welche zu vermehrter Aufmerksamkeit in Belangen der Kleinkinderziehung führten. (Vgl. ebd., S. 167)

Im weiteren Verlauf von Bildungseinrichtungen für Kinder kam es immer wieder zu politischen Diskussionen, wobei es nur vereinzelt um pädagogische Prinzipien ging. Baader hält dazu fest, dass die Kritiker reserviert gegenüber institutionellen Einrichtungen für Bürgerkinder standen:

„Eine öffentliche Betreuung von kleinen Kindern wird lediglich als Einrichtung der Fürsorge für Kinder aus armen Familien akzeptiert, bei denen die Mütter ihre Funktionen nicht übernehmen könnten, nicht aber als Bildungseinrichtung für Kinder aus bürgerlichen Familien. Deren Mütter sollten zu Hause bleiben und sich dort um die Kinder kümmern [...].“ (Baader 2009, S. 270)

Diese Aussage steht im Gegensatz zu Fröbels Ansinnen, der den Besuch des Kindergartens als Bildungsinstitution für die Nachkommen aus allen Bevölkerungsschichten als bedeutsam erachtete. Gleichfalls sollte das Konzept Hilfe und Unterstützung der Eltern in Belangen der Erziehung sein.

Festzuhalten ist, dass Friedrich Fröbel aus seinem Menschenbild eine neue Sichtweise auf das Kind entwickelte. Er stellte es in den Mittelpunkt seiner Arbeit, nahm seine wesensgemäßen Lebens- und Ausdrucksformen ernst und verwies auf die Bedeutsamkeit der frühen Kindheit. Der Pädagoge entwarf, ausgehend von seiner „Menschenerziehung“, eine Konzeption für den Kindergarten, in dem das Wohl des Individuums vordergründig beachtet wurde. Ansprüche, die durch die Einflussnahme der Politik und Gesellschaft gestellt wurden, hatten in Fröbels Überlegungen keine Geltung. Als zentrale Ziele und Aufgabe des Erziehungsgeschehens können die Selbstbestimmung des Menschen, die Selbstentfaltung des Kindes im Spiel und eine Förderung im Sinne der Ganzheitlichkeit festgelegt werden. Die Kritiker der Fröbelschen Pädagogik konnten die durch ihn angeregten Umgestaltungen des Kindergartengeschehens nicht aufhalten. Seine Grundsätze und Methoden wurden im In- und Ausland aufgegriffen und sind bis heute noch in adaptierter Form in vielen Betreuungseinrichtungen wirksam.

6 Der Aufbau des Kindergartenwesens im Sinne Fröbels

Fröbel war der Pädagoge, der seiner Institution den Namen „Kindergarten“ gab und eine richtungsweisende pädagogische Konzeption vorlegte. In Folge darauf kam es im deutschsprachigen Raum zu Kindergartengründungen und praktischer Umsetzung der Pädagogik nach Fröbelschem Vorbild. Um 1850 gab es in Deutschland bereits zwischen fünf- und sechshundert Einrichtungen zur Kleinkinderbetreuung (vgl. Reyer 2006a, S. 51). Auch in Österreich erhielt Fröbels Entwurf Anerkennung und wurde in der institutionellen Kleinkinderziehung verwirklicht. Simonic hielt für diese Zeit fest: „Österreich steht [...] mit der Zahl der Kindergärten, der sie besuchenden Kinder und der dort tätigen Kindergärtnerinnen hinter den anderen Weltstaaten nicht zurück“ (Simonic 1932/III, S. 126).

Nachfolgend werden namhafte Pädagoginnen und Pädagogen beschrieben, die das Lebenswerk Friedrich Fröbels weiterführten, Institutionen errichteten und seine Ideen verbreiteten. Die Entwicklung des Kindergartenwesens in Deutschland und Österreich nahm so einen besonderen Aufschwung.

6.1 Ida Seele-Vogeler

Ida Seele folgte 1843 Fröbels Aufruf, dass sich junge Frauen in Blankenburg zu Kindergärtnerinnen schulen lassen sollten. Nach Beendigung der Ausbildung übernahm sie die Leitung des ersten Kindergartens in Deutschland. Von der Richtigkeit des Kindergartengedankens überzeugt, setzte sie sich im Laufe ihres Werdegangs beharrlich für dessen Verwirklichung ein. In weiterer Folge übersiedelte sie nach Darmstadt und arbeitete dort in einer sogenannte Kleinkinderschule, in der sich aber Fröbels Pädagogik nicht manifestieren konnte.

Im Jahr 1860 gelang es Seele den ersten Kindergarten des „Berliner Frauen-Vereins zur Beförderung Fröbelscher Kindergärten“ zu übernehmen und im angeschlossenen Kindergärtnerinnenseminar zu unterrichten. Bedingt durch diese Tätigkeit, entstand ihr erfolgreiches Buch „Erzählungen für Kinder von zwei bis sieben Jahren“. Nachdem die von ihr neu gegründete private „Modelleinrichtung“ eines Kindergartens aus finanziellen Gründen nicht bestehen konnte und auch von der staatlichen Obrigkeit die darin umgesetzten Erziehungsgedanken als zu demokratisch und daher bedenklich eingestuft wurden, zog sich die Pädagogin aus der praktischen Arbeit zurück. Fortan

widmete sich die mittlerweile verheiratete Seeler-Vogeler Vortragstätigkeiten, um das erzieherische Konzept Fröbels zu verbreiten. Nach ihrem Tod standen folgende Worte auf ihrem Grabstein: „Hier ruht die erste Kindergärtnerin der Welt – genannt Fröbels Ida.“ (Vgl. Berger 1995, S. 174-177)

6.2 Adolph Diesterweg

Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg, ein ausgebildeter Gymnasiallehrer und später Leiter eines Lehrerseminars, setzte sich für eine Reformierung des Volksschulwesens ein und prägte maßgeblich die Professionalisierung der Lehrerbildung.

Obwohl Diesterweg als liberaler Denker reformpädagogische Maßnahmen in Erziehung und Bildung vertrat, stand er zunächst Fröbels Theorie ablehnend gegenüber. Erst nach einer persönlichen Kontaktaufnahme 1849 mit Fröbel setzte er sich für die Verbreitung dessen Kindergartenpädagogik ein. Als Herausgeber und Autor der von ihm begründeten Erziehungszeitschrift „Rheinische Blätter“ sowie dem „Pädagogischen Jahrbuch für 1851“ berichtete er über Fröbel als Erzieher, das Kindergartenwesen und die Kindergartenerziehung. Diesterweg gründete noch im selben Jahr mit Bertha von Marenholtz-Bülow den ersten Kindergarten in Berlin. (Vgl. u.a. Fellner 1897, S. 192f; Böhm 2010, S. 109)

6.3 Bertha von Marenholtz-Bülow

Eine Schülerin Fröbels, Baronin Bertha von Marenholtz-Bülow, betrachtete es als ihre Lebensaufgabe, die pädagogische Konzeption ihres Lehrmeisters nach seinem Tod zu verbreiten. Auf Vortragsreisen im In- und Ausland, unter anderem bis Russland und Nordamerika, setzte sie sich für die Fröbelsche Lehre und den Kindergarten ein. In ihrer Heimat Deutschland regte sie ab dem Jahr 1861 nicht nur zur Errichtung von Institutionen an, sondern auch zur Eröffnung von Seminaren für Kindergärtnerinnen sowie zur Gründung von Kindergartenvereinen. Marenholtz-Bülow verfasste Schriften, in denen sie entgegen Fröbels Grundgedanken seine Spielpädagogik als funktionale Erziehung auf jede Art von Arbeit interpretierte und so zu einer Arbeitspädagogik entwickelte, „[...] um namentlich die arbeitenden Klassen zu frühem Erwerb zu befähigen.“ Die Kinder erlernten handwerkliche Techniken wie das Flechten von Matten und Körben oder das Bandweben. Die Beherrschung dieser Fertigkeiten diente

für das spätere Arbeitsleben. (Vgl. u.a. Berger 1995, S. 130; Berger 2007, S. 26f; Berger 2011a, o.S.)

Wie Fröbel trat die Baronin dafür ein, dass sowohl Kinder des Bürgertums als auch des Proletariats den Kindergarten besuchen konnten. Marenholtz-Bülow sah aber dafür getrennte Anstalten vor, denn die Vorstellung einer gemeinsamen Erziehung aller Kinder stieß auch bei der bürgerlichen Bevölkerung auf Widerstand. In Folge darauf wurde versucht, auch in den Bewahranstalten den Ansatz der klassenlosen Bildung umzusetzen. Diese Einrichtungen wurden nun „Volkskindergärten“ genannt, besaßen aber noch häufig den Charakter von Bewahranstalten. Hier konnten die Kinder ganztägig betreut werden und der Kindergarten musste kompensatorische Erziehung leisten. Ab 1860 fand der Volkskindergarten weitgehend Verbreitung. (Vgl. u.a. Aden-Grossmann 2002, S. 46; Berger 2007, S. 26f; Berger 2011a, o.S.)

Durch ihren Einsatz gelang es Marenholtz-Bülow, dass Fröbel zu internationaler Bekanntheit avancierte und seine Pädagogik Anerkennung fand (vgl. Berger 2007, S. 27). Sie selbst schlug jedoch hinsichtlich der Organisation des Kindergartens und des Erziehungsgedankens eine andere Richtung ein, die, auch methodisch gesehen, die Selbsttätigkeit der Kinder einschränkte.

6.4 Georg Hendel

Berger und Engelbrecht verweisen in ihrer Literatur auf Georg Hendel, der für Österreich einen wesentlichen Anteil an der Entstehungsgeschichte von Kindereinrichtungen beigetragen hat. Nach dem Spiel- und Beschäftigungskonzept Friedrich Fröbels wurden zunächst in Wien Liesing geistes- und körperschwache Kinder in der Anstalt von Jan Daniel Georgens und Heinrich Deinhardt betreut. Georg Hendel, einer der Mitarbeiter, griff diesen pädagogischen Ansatz auf und errichtete 1863 den ersten Privatkindergarten in Wien-Landstraße. Diese Einrichtung war vollständig mit Fröbelschen Spielmaterialien ausgestattet. (Vgl. u.a. Engelbrecht 1986, S. 101 und S. 382; Berger 2004a, S. 4)

Hendel zeigt in seiner Schrift „Der erste österreichische Kindergarten in Wien“ den Bedarf einer Kindergartenerziehung für Kinder im Alter von drei bis sieben Jahren auf:

„[...] die modernen Verhältnisse, die sich in großen Städten besonders scharf ausprägen, machen es Eltern immer schwerer, sich selber mit ihren Kindern, welche die Schule noch nicht besuchen, zu beschäftigen, und abgesehen von den mannigfachen, ungünstigen Einflüssen, die sich bei den einmal vorherrschenden Zuständen kaum vermeiden lassen, treten die Kinder entweder unvorbereitet und unentwickelt in die Schule ein, oder der schulmäßige Unterricht wird bei ihnen durch Hauslehrer und anderweitig verfrüht, was eine Entwicklungsstörung bedingt, die viel tiefer greift und viel nachhaltigere Nachteile erzeugt, als gewöhnlich angenommen wird“ (Hendel 1863, zit. na. Heckel 1969, S. 55f).

Hendl war es ein Anliegen, die Kinder, die unter gesellschaftlich ungünstigen Bedingungen aufwuchsen, pädagogisch zu begleiten und ihnen eine vorschulische, zukunftsweisende Bildung zukommen zu lassen.

Als Folge dieser Gründung vollzog sich in zahlreichen Einrichtungen ein Prozess der Umwandlung von den Bewahranstalten zu Kindergärten¹⁰. Es wurden in den nächsten Jahren alleine in Wien sechzehn Vereine zur Erhaltung von Kindergärten gegründet. (Vgl. u.a. Engelbrecht 1986, S. 101 und S. 382; Berger 2004a, S. 4)

6.5 Henriette Goldschmidt

Auch Henriette Goldschmidt war eine jener Frauen, angeregt durch die Pädagogin Marenholtz-Bülow, die sich aktiv am Gründungsgeschehen der Fröbelschen Kindergärten beteiligte. Ausgehend von ihrem Einsatz für die berufliche Emanzipation der Frau, gründete sie in Leipzig den „Allgemeinen Deutschen Frauenverein“, mit dem Ziel für die Verbreitung der Kindergärten zu sorgen. Sie traf Vorkehrungen, qualifizierte Ausbildungen für Erzieherinnen zu ermöglichen. 1872 wurden eine pädagogische Einrichtung und ein angeschlossenes Kindergärtnerinnenseminar eröffnet.

Fortwährend setzte sich die überzeugte Anhängerin Fröbels für seine Erziehungslehre, den Kindergarten sowie für den Zugang der Frauen zu Bildung ein. Mit Auguste Schmidt verfasste sie eine Petition, die unter anderem folgende Forderungen erhob: den

¹⁰ Im Jahre 1868 kam es in Wien zu einer ersten Umwandlung einer Bewahranstalt. Diesem Kindergarten wurde auch eine Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen angeschlossen. Beide Institutionen leitete A. S. Fischer. (Vgl. Simonc 1932/III, S. 126) Auch in der seit 1843 bestehenden israelitischen Bewahranstalt konnten nach der Jahrhundertmitte die Kinder im Sinne der Fröbelschen Pädagogik beschäftigt werden (vgl. Berger 2000a, S. 31).

verpflichtenden Kindergartenbesuch für alle Kinder, die Aufnahme der privaten Ausbildungsseminare in das staatliche Schulwesen sowie eine berufliche Gleichstellung von Lehrern und Kindergärtnerinnen. Diese Ansprüche wurden kritisiert und blieben erfolglos. Goldschmidt gab auch Publikationen heraus, wie beispielsweise eine Interpretation der „Mutter- und Koselieder“ oder „Was ich von Fröbel lernte und lehrte“. (Vgl. u.a. Berger 1995, S. 50-53; Berger 2012, o.S.)

6.6 Henriette Schrader-Breyman

Schrader-Breyman, eine Großnichte Friedrich Fröbels und zunächst Vertreterin seiner Erziehungsgrundsätze, distanzierte sich 1851 von Fröbel und gründete ein „Landerziehungsheim“ für junge Mädchen (vgl. Berger 2004b, S. 28).

„In den Jahren ihrer Tätigkeit als Lehrerin, Erzieherin und Institutsleiterin ist der Pädagogin ‚Mütterlichkeit‘ zum pädagogischen Prinzip geworden, zu einem erlernbaren Beruf auch für diejenigen Frauen, die physisch keine Mütter waren. Doch dazu mussten die Mädchen und Frauen erst erzogen und gebildet werden, d.h. ausgebildet in ‚geistiger Mütterlichkeit‘. Demnach bedarf die jeder Frau innewohnende Mutterliebe einer Vergeistigung.“ (Berger 2011b, o.S.)

Die bürgerliche Frauenbewegung nahm diese Leitgedanken auf und schuf so eine Möglichkeit, Frauen einen Zugang zur Öffentlichkeit zu gestatten. Sie konnten in Beruf und Politik eintreten, auch wenn dabei das Rollenverständnis noch sehr geschlechtsspezifisch gesehen wurde. Dazu kann festgehalten werden, dass darin die Feminisierung im Bereich der Kleinkinderziehung begründet liegt. (Vgl. ebd.)

Schrader-Breyman gründete zur finanziellen Absicherung und Verbesserung der Kindergartenarbeit den „Berliner Verein für Volkserziehung“. Durch ihr Engagement konnte sie in Berlin das „Pestalozzi-Fröbel-Haus“, mit einem Volkskindergarten aufbauen und 1873 eröffnen. Die Namensgebung macht den inhaltlichen Anspruch an ihre Arbeit deutlich. In ihrer Erziehungsarbeit gelang es ihr, Pestalozzis Gedanken über die Grundzüge des Familienlebens mit Fröbels Pädagogik zu vereinen. Die strenge Trennung des Kindergartenbesuchs von bürgerlichen Kindern sowie jenen aus der unteren Volksschicht, wie von Marenholtz-Bülow angeregt, wurde von der Pädagogin gelockert. (Vgl. u.a. Simonis 1932/III, S. 130; Dammann, Prüser 1987, S. 23; Berger 2004b, S. 28f)

Für die geistige Entwicklung des Individuums legte Schrader-Breymann großen Wert auf das aktive Tun. Dies gelang durch Beschäftigungen wie dem freitägigen Spiel und der Arbeit. Solche Aktivitäten orientierten sich an einem Monatsgegenstand, der an die Jahreszeit, die Natur und die Lebenssituation der Kinder angepasst wurde. (Vgl. Berger 2004b, S. 28f) Anzumerken ist, dass dieses fortschrittliche Gedankengut noch lange Zeit in der Kindergartenpädagogik als Monatsthemen und thematische Schwerpunkte eingesetzt wurde. In der aktuellen Praxis werden diese Kerngedanken in Form von Projekten realisiert.

Im Laufe ihres Wirkens setzte sie aktiv den Ausbau ihrer sozialpädagogischen Einrichtung fort und die Gesamtanzahl der Kleinkinderanstalten nahm bis zur Jahrhundertwende konstant zu. Trotz der Vielzahl dieser Einrichtungen konnte nur jedes zehnte Kind einer erwerbstätigen Mutter aufgenommen werden. Für viele andere Betroffene war weiterhin die Straße ihr Lebens- und Beschäftigungsraum. (Vgl. Konrad 2004, S. 125)

6.7 Weitere Entwicklungen

Ab Mitte des 19. Jahrhunderts und nach der Aufhebung des Verbots der Fröbelschen Kindergärten, wurde der Einfluss seines Konzeptes in vielen Einrichtungen spürbar. Es kam zu vermehrten Gründungen von „Volkskindergärten“.¹¹ Diese Institutionen waren nun nicht mehr klassenspezifisch ausgerichtet, sondern standen auch dem Nachwuchs aller sozialen Stände offen. Primäre Kennzeichen dieser Volkskindergärten waren die erweiterten Öffnungszeiten sowie pflegerische Maßnahmen durch die Erzieherinnen. Daneben wurden die Zöglinge von den Frauen durch kindgemäße Methoden der Beschäftigung auf den Eintritt in die Schule vorbereitet. Aden-Grossmann hält dazu fest, dass die Volkskindergärten ihrem Erziehungsauftrag nicht gerecht werden konnten, da sie überfüllt waren und die zum Teil mangelhaft ausgebildeten Erzieherinnen nicht befähigt waren, Fröbels Spielpädagogik umzusetzen (vgl. Aden-Grossmann 2002, S. 48).

¹¹ Vgl. Kapitel 6.3 und 6.6.

6.7.1 Deutschland

Von Deutschland ausgehend verbreitete sich die Institutionalisierung des Kindergartenwesens und setzte bedeutende Akzente für die Erziehung von vorschulpflichtigen Kindern. In zahlreichen Orten entstanden „Fröbelvereine“, die nicht nur die Trägerschaft für Einrichtungen der frühkindlichen Bildung und Erziehung übernahmen, sondern auch Kurse zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen organisierten und bezeichnende Schriften publizierten (vgl. Reyer 2006a, S. 54). Im Gegensatz dazu standen Institutionen mit konfessionellem Hintergrund, die das gängige Rollenbild und ihre religiöse Verpflichtung verteidigten.

6.7.1.1 Organisationen nach der Konzeption Fröbels

Besondere Verdienste für die Entwicklung der deutschen Fröbelbewegung können August Köhler zugeschrieben werden. Er war von Fröbels Ideen überzeugt und eröffnete im Jahre 1854 in Gotha einen privaten Fröbel-Kindergarten, dem er eine Ausbildungsstätte für Kindergärtnerinnen hinzufügte. Er wollte die Bildungsgedanken des Pädagogen stets fortsetzen und erweiterte seine ursprüngliche „Private Anstalt für weibliche Erziehung“ zusehends mit einer Grundschule, einer Anstalt für höhere Töchter sowie einem Lehrerinnenseminar. Da laut Köhler die Pädagogik des Kindergartens und der Schule eng miteinander verbunden sind, waren die Lehrerinnen dazu verpflichtet, auch die Ausbildung zur Kindergärtnerin zu absolvieren. Die enge Zusammenarbeit führte zu einer Vereinigung, den „Thüringer Fröbelfreunden“. Fünf Jahre später gelang es diesem Verband von Lehrern und Kindergärtnerinnen, sogenannte „Wandertagungen“ zu organisieren. Das Ziel bestand darin, die Lehre Fröbels zu verbreiten und die Zeitschrift „Kindergarten, Bewahr-Anstalt und Elementar-Klasse“ herauszugeben. (Vgl. Rudolph 2008, S. 37- 40)

Eine andere Gesellschaft, der „Deutsche Fröbelverein“, auch in Thüringen beheimatet, verfasste 1860 ein Schriftstück zur Anerkennung des Kindergartens als Basis der schulischen Bildung. Die Adressaten waren die Regierung in Österreich und Baden. (Vgl. Damann, Prüser 1981, S. 174)

Die Idee Fröbels dehnte sich auf weitere Städte in Deutschland aus. In München kam es im Jahr 1868 zur Gründung eines Kindergartenvereins, in dessen Institution nach dem Konzept des Pädagogen gearbeitet wurde. Dem Verein war ein großes Anliegen, dass

sowohl Bürgerkinder als auch Arbeiterkinder Zugang zu der Einrichtung hatten. Besondere Beachtung in den pädagogischen Überlegungen fanden der allgemeine Bildungsanspruch sowie die freie Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeit für jedes Kind. Der Verein brachte weitere Institutionen hervor. Innerhalb von zehn Jahren wurden sechs Kindergärten und eine Ausbildungsstätte errichtet. (Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2006, S. 16)

Diese regen Tätigkeiten der zahlreichen Bewegungen setzten sich bis zur Jahrhundertwende und darüber hinaus fort und verhalfen dem Fröbel-Kindergarten zur allgemeinen Anerkennung.

6.7.1.2 Konfessionelle Verbände

Neben den „Fröbelvereinen“ traten auch Verbände mit konfessioneller Prägung als Erhalter von Betreuungseinrichtungen auf. Konzeptionelle und organisatorische Unterschiede führten jedoch zu Kontroversen. Die Anhänger der Fröbelbewegung setzten sich für einen Kindergartenbesuch aller drei- bis sechsjährigen Kinder ohne Standesdünkel oder klassenpolitische Trennung ein. Diese schichtenübergreifende Haltung kam auch den Auffassungen der bürgerlichen Frauenbewegung sowie der sozialdemokratischen Arbeiterbewegung entgegen.

Die Vertreter der evangelischen und katholischen Organisationen sahen in der Fürsorge ihre Hauptaufgabe und beschränkten die Aufnahme auf den Nachwuchs von erwerbstätigen Müttern, die ihre Aufgabe als Erzieherin nicht erfüllen konnten. Eine öffentliche Berufstätigkeit der Frau entsprach nicht dem konservativen Familienbild, das eine strenge Rollenverteilung von Mann und Frau vorsah. Die außerfamiliäre Unterbringung wurde als notwendiges Übel betrachtet, denn die Kinder sollten in der Obhut der Familie bleiben. Auch die religiöse Haltung führte zu Auseinandersetzungen. (Vgl. u.a. Reyer 1987, S. 46ff; Reyer 2006a, S. 97ff) Für die Fröbelschen Kindergärten galt, dass sie überkonfessionell sein sollten.

„Diese [...] Haltung der Fröbelianer trug ihnen von seiten der konfessionellen Träger den Vorwurf der frei-religiösen Unbestimmtheit ein, während umgekehrt die Fröbelianer den ‚religiösen Drill‘ in den evangelischen Kleinkinderschulen und den katholischen Bewahranstalten kritisierten“ (Reyer 1987, S. 49).

Erst um die Jahrhundertwende beruhigten sich die kontroversen Standpunkte und die wechselseitige Kritik. Dies führte zu einer allmählichen Annäherung der Fröbelianer und der kirchlichen Trägerfraktionen.

6.7.1.3 Gesetzliche Bestimmungen

Gesetzliche Regelungen, das deutsche Kindergartenwesen betreffend, wurden 1839 in den „Allgemeinen Bestimmungen über die Errichtung und Beaufsichtigung der Kleinkinderbewahranstalten“ durch König Ludwig I. von Bayern erlassen. Darin wurde unter anderem festgelegt, dass den jungen Kindern Aufenthalt und Pflege gewährt werden sollte, ähnlich der Erziehung gewissenhafter Eltern. Die Beschäftigung der Zöglinge durfte nicht zur Überforderung führen und keineswegs in schulmäßigen Unterricht ausarten, wobei das spielerische Kennenlernen von Zahlen und Buchstaben erlaubt war. Diese Maßnahmen „[...] sind zugleich die ersten deutschen gesetzlichen Bestimmungen, die jedoch ohne Nachfolge in den übrigen deutschen Bundesstaaten blieben.“ Preußen hielt lediglich in den Ausführungen über das Privatschulwesen einen „Wartschulparagraphen“ fest, die anderen Staaten gaben keine Vorschriften für die institutionelle Betreuung von Kleinkindern. Bis zum Jahr 1910 blieben die bayerischen Richtlinien unverändert, dann wurden sie durch die „Allgemeinen Bestimmungen über Einrichtung und Betrieb von Kinderbewahranstalten“ erneuert. (Vgl. Erning 1989, S. 17) Diese enthielten Aufgaben in Hinblick auf die Gesundheitserziehung der Kinder sowie Anordnungen zur Verbesserung der Raum- und Gruppengröße (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2006, S. 12).

Um das Kindergartenwesen zu ordnen, aber nicht zu vereinheitlichen, wurde zu einem späteren Zeitpunkt für Deutschland in der Reichsschulkonferenz 1920 festgehalten, dass der Kindergarten der Jugendwohlfahrt untersteht, es aber zu keiner Verstaatlichung kommt. Die Verantwortung der Familie, vordergründig für die Erziehung und Bildung ihrer Kinder zu sorgen, war nun rechtlich festgelegt. Der Besuch einer Institution sollte freiwillig sein und die Familie in ihren erzieherischen Vorhaben ergänzen. Eine Mehrheit der Verbands- und Vereinsvertreter stimmte diesen Vereinbarungen zu. (Vgl. Erning 2011, o.S.) Die Pluralität der Trägerschaften und der Konzepte blieb aufrecht.

6.7.2 Österreich

In Bezug auf das Gründungsgeschehen der Betreuungsstätten in Österreich lassen sich nicht so umfangreiche Aussagen tätigen. Eine mögliche Erklärung könnte die vergleichende themenspezifische Fachliteratur aus Österreich sein, die in wesentlich geringerem Umfang als in Deutschland publiziert wurde.

6.7.2.1 Einrichtungen in Wien

In Österreichs Hauptstadt Wien erfolgten zunächst Errichtungen von Kindergärten durch private Trägerschaften. Die Ursache ist darin zu sehen, dass zu dieser Zeit die Erhalter der Einrichtungen ausschließlich Vereine und Privatpersonen waren. Für die laufenden Kosten dieser Institutionen musste von den Eltern, neben Spenden der Vereinsmitglieder, ein Beitrag eingehoben werden. (Vgl. Simoncic 1932/III, S. 125ff) Das Ministerium für Kultus und Unterricht forderte jedoch Länder und Gemeinden auf „[...] selbst öffentliche Kindergärten zu errichten und nach Tunlichkeit unentgeltlich zu führen oder vorhandene Anstalten materiell zu unterstützen“ (Engelbrecht 1986, S. 102). In Folge darauf übernahm die Gemeinde Wien Vereinskindergärten und Einrichtungen der Vorstadtgemeinden. Diese vorschulischen Erziehungsstätten wurden nach Fröbels Grundsätzen geführt. (Vgl. Simoncic 1932/III, S. 127ff)

6.7.2.2 Einrichtungen in den Bundesländern

Auch in den anderen Landesteilen Österreichs kam es nun zur Errichtung von Kindergärten, in denen Fröbels Gedankengut umgesetzt wurde, wie beispielsweise in den Jahren 1866 und 1869 in Graz, 1872 in Linz sowie 1873 in Klagenfurt. Der erste Kindergarten in Kufstein, gegründet im Jahre 1870 durch Dekan Matthäus Hörfarter, hatte eine besondere Bedeutung. Nicht nur, dass die Arbeit der Einrichtung auf Fröbels Pädagogik gestützt war, sorgte auch dessen Schülerin Berta von Marenholtz-Bülow durch einen Aufenthalt im Ort für die Weiterentwicklung des Kindergartens. Es war allgemein ein Aufstieg des österreichischen Kindergartenwesens zu verzeichnen. (Vgl. Engelbrecht 1986, S. 101) Die oben genannte ministerielle Forderung wurde schließlich ebenso außerhalb Wiens umgesetzt: „Für die bisher von Klöstern, Vereinen und Privatpersonen erhaltenen Kindergärten zeigte nun auch die Öffentlichkeit Interesse. Gemeinden, Länder und der Staat übernahmen die Erhaltung der Kindergärten.“ (Vgl. Simoncic 1932/III, S. 126)

6.7.2.3 Gesetzliche Bestimmungen

„1872 beschloss Österreich – als einer der ersten Staaten der Welt – das Kindergartenwesen gesetzlich zu verankern und den Kindergarten damit öffentlich anzuerkennen“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2004, S. 14). Dies wurde in der Verordnung des Ministeriums für Kultus und Unterricht vom 22. Juni festgelegt. Der darin enthaltene Erziehungs- und Bildungsauftrag sowie die Methoden der Beschäftigung für den Kindergarten lauteten wie folgt:

„§1. Der Kindergarten hat die Aufgabe, die häusliche Erziehung der Kinder im vorschulpflichtigen Alter zu unterstützen und zu ergänzen, somit die Kinder durch geregelte Uebung[!] des Leibes und der Sinne, sowie durch naturgemäße Bildung des Geistes für den Volksschulunterricht vorzubereiten.

§2. Die Mittel der Kindergarten-Erziehung sind: Beschäftigungen, welche den schaffenden und gestaltenden Thätigkeitstrieb[!] bilden, Bewegungsspiele mit und ohne Gesang, Anschauen und Besprechen von Gegenständen und Bildern, Erzählungen und Gedichtchen, endlich leichte Gartenarbeiten. Aller Unterricht im Sinne der Schule ist streng ausgeschlossen.“ (Reichsgesetzblatt 1872, S. 343)

Neben diesen zentralen Aufgaben des Kindergartens wurden in der Bestimmung durch weitere Paragraphen Anordnungen für die Gründung und Leitung sowie die pädagogische Aufsicht der Institutionen erlassen. Hervorzuheben ist, dass eine straffe Abgrenzung zu schulischen Instruktionen erfolgte.

Ausgehend von Friedrich Fröbel kam es verstärkt zu Gründungen von Kindergärten, die sich von den bestehenden Bewahranstalten unterschieden. Zahlreiche humanistisch gesinnte Nachfolgerinnen und Nachfolger, Förderinnen und Förderer haben sich für die Verbreitung seines reformpädagogischen Konzepts der Kleinkinderziehung eingesetzt. Fellner hielt damals fest:

„Gegenwärtig dürfte es kaum einen Culturstaat[!] geben, in dem Fröbels Kindergarten nicht zu finden wäre; der Kampf für und wider denselben, der eine zeitlang so heftig war, daß er Fröbels Schöpfung gefährlich zu werden drohte, ist ausgefochten. Kein hervorragender Pädagoge der Gegenwart bekämpft die Grundgedanken des Fröbel'schen Kindergartens; jene aber, welche die Art der Durchführung desselben, insbesondere einzelne Spiel- und Beschäftigungsmittel angreifen, arbeiten absichtlich oder unabsichtlich für die gedeihliche Fortentwicklung dessen, was Fröbel geschaffen.“ (Fellner 1897, S. 180f)

Fröbels bahnbrechende Konzeption wurde im deutschsprachigen Raum sowie im Ausland, in öffentlichen und privaten Einrichtungen aufgenommen und trug so zu einer Aufwertung und einer wesentlichen Weiterentwicklung des Bildungs- und Erziehungsgeschehens im Kindergarten bei.

7 Der Nationalsozialismus (1933-1945)

Der erste Beitrag dieses Kapitels richtet den Blick auf den historischen Hintergrund in der Ära des Nationalsozialismus. Des Weiteren wird das Menschenbild dieser Bewegung beschrieben, um darauffolgend das Bild der Frau und Mutter darzustellen. Vorwiegend in diesem Zeitraum war das Kindergartenwesen von massiven diktatorischen Veränderungen betroffen. Die praktizierte Pädagogik in den Einrichtungen erfuhr starke Zäsuren, indem beispielsweise deren Ideologien, Erziehungsgrundsätze sowie die Methodik dem nationalsozialistischen Gedankengut angepasst wurden. Diese normativen Prinzipien und die richtunggebende Veränderung des Geschehens werden im weiteren Verlauf des Abschnittes behandelt, ehe auf die Auswirkungen des totalitären Systems für die Institutionen der Kleinkindbetreuung hingewiesen wird.

7.1 Der zeitgeschichtliche Hintergrund

Die von Amerika ausgehende Weltwirtschaftskrise, hervorgerufen durch den Zusammenbruch des Aktienmarktes, erreichte zu Beginn der dreißiger Jahre auch Europa. In der Weimarer Republik führten die Sparpolitik und das Auseinanderbrechen der Koalitionsregierung zu einer Verschlechterung der wirtschaftlichen Lage, die einen Anstieg der Arbeitslosigkeit mit sich brachte. Dieser Umstand begünstigte eine politische Radikalisierung und verstärkte autoritäre, irrationale sowie rassistische Einstellungen, die schon in den Jahren davor erkennbar waren. (Vgl. Keim 1995, S. 55) In Österreich mussten Banken gestützt werden, die Produktion verringerte sich und die Beschäftigungsmöglichkeit für Erwerbstätige sank. Zur anhaltenden politischen Krise, ausgehend vom Brand des Justizpalastes¹² im Jahr 1927, kam die ökonomische. Der Faschismus lebte auf und der Ruf nach einem „starken Mann“ wurde lauter. (Vgl. Achs, Scheuch, Tesar 2005, S. 44) Hitlers Weg zur Machtergreifung war egalisiert.

¹² Im Burgenland, im Ort Schattendorf, schossen Frontkämpfer auf einen Demonstrationszug und töteten einen Mann und ein Kind. Die Angeklagten wurden im anschließenden Prozess von einem Geschworenengericht freigesprochen. Daraufhin versammelten sich Demonstranten am 15. Juli 1927 vor dem Justizpalast, drangen in die Räumlichkeiten ein und setzten sie in Brand. (Vgl. Achs, Scheuch, Tesar 2005, S. 44)

Der Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiterpartei gelang es mit den Wahlen im Juli 1932 zur stärksten Partei Deutschlands zu werden. Auf Drängen der Großagrarier und Industriellen wurde Adolf Hitler¹³ am 30. Jänner 1933 zum Reichskanzler ernannt. Mit dem „Ermächtigungsgesetz“ – die Regierung kann ohne Zustimmung des Parlaments Gesetze erlassen – konnte der Reichstag ausgeschaltet werden. Durch ein weiteres Reichsgesetz wurde die NSDAP zur einzigen Partei erklärt. Die parlamentarische Demokratie war zerstört und Hitler übernahm die Rolle des Staatsoberhauptes, Kanzlers sowie obersten Befehlshabers der deutschen Wehrmacht in einer Person. Das Ziel, die Macht zu ergreifen, war erreicht. Durch Maßnahmen wie Hitlers Rüstungspolitik, Aufträge für die Bauindustrie im Straßen- und Brückenbau sowie Steuererleichterungen ging die Arbeitslosigkeit zurück. Dieses Vorgehen brachte Hitler große Zustimmung in der Bevölkerung, die sich eine bessere politische und wirtschaftliche Zukunft erhoffte. (Vgl. ebd., S. 64f) Hitler gelang es allmählich, eine diktatorische Staatsführung zu etablieren und sich zum „Führer“ zu ernennen.

In den Jahren 1934-1938 wurde Österreich als „austrofaschistischer Ständestaat“ geführt. Es kam zur Ausschaltung des Parlaments sowie zur Auflösung der Parteien durch den christlich-sozialen Bundeskanzler Engelbert Dollfuß. Er lehnte sich außenpolitisch an die faschistoide Staatsführung Mussolinis und innenpolitisch an den „Landbund“ und die „Heimwehr“ an. Die sozialdemokratische Partei und die Gewerkschaften wurden zensuriert sowie deren Rechte eingeschränkt und es kam zum Generalstreik und Bürgerkrieg. Die vorgesehene berufsständische Verfassung konnte nicht durchgesetzt werden, da eine funktionierende Organisation misslang und ein Einparteiensystem mit der „Vaterländischen Front“ installiert wurde. (Vgl. u.a. Zentner,

¹³ Adolf Hitler wurde am 20. April 1889 in Braunau am Inn geboren. Bedingt durch die Spannungen, die zwischen dem autoritären Vater und seinem Sohn entstanden, entwickelte Hitler eine starke Bindung an die Mutter. Nach dem Abbruch der Schule versuchte er ein Studium an der Kunstakademie, wurde aber nicht aufgenommen. Er begann sich für Politik zu interessieren und entschloss sich nach der Teilnahme am Ersten Weltkrieg für eine Politikerlaufbahn. Hitler trat der „Deutschen Arbeiterpartei“ – später benannt als „Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei“ – bei und engagierte sich für deren Öffentlichkeitsarbeit sowie als Redner. Im November 1923 scheiterte ein Putschversuch gegen die bayrische Regierung, infolgedessen wurde Hitler verhaftet. Im Gefängnis entstand der erste Band seiner Schrift „Mein Kampf“. Aus der Haft entlassen gründete er die zerfallene Partei neu, stieg zum Kanzler und Staatsoberhaupt auf und ergriff die Macht. Dem diktatorischen Regime war Deutschland zwölf und Österreich sieben Jahre ausgesetzt. Durch Selbstmord beendete Hitler am 30. April 1945 sein Leben. (Vgl. Zentner, Bedürftig 1985, S. 260f)

Bedürftig 1985, S. 559; Zöllner, Schüssel 1995, S. 242; Achs, Scheuch, Tesar 2005, S. 45) Auch die christlich-soziale Partei löste sich auf. Nach der Ermordung des Bundeskanzlers durch den „Juliputsch“ 1934 folgte ihm der Justizminister Kurt Schuschnigg nach, der die Wirtschafts- und Sozialpolitik fortsetzte. (Vgl. Achs, Scheuch, Tesar 2005, S. 48f) „In Hinblick auf das Nationalbewusstsein vertrat der Austrofaschismus die Ansicht von Österreich als dem ‚zweiten [...] deutschen Staat‘, wodurch man den deutschnationalen Vorstellungen eng verbunden blieb“ (ebd., S. 48).

Am 12. März 1938 überschritten deutsche Wehrmachtstruppen die österreichische Grenze. Das hatte zur Folge, dass dieses Land aufhörte als eigenständiger Staat zu existieren. Zwei Tage später verlautbarte Hitler am Wiener Heldenplatz „den Eintritt meiner Heimat in das Dt. Reich“. Zugleich trat das „Wiedervereinigungsgesetz“ in Kraft. (Vgl. Zentner, Bedürftig 1985, S. 27) Die Annexion Österreichs konnte im April desselben Jahres durch eine Volksabstimmung bestätigt werden, die jedoch durch eine offene Stimmabgabe und der Androhung von Repressalien beeinflusst wurde. (Vgl. Achs, Scheuch, Tesar 2005, S. 68) Der Erfolg war auch zu einem Teil auf die wachsende Anhängerschar Hitlers zurückzuführen (vgl. Bruckmüller 1985, S. 512). Die Maßnahmen der Nationalsozialisten reichten von der Übernahme der Regierungsämter bis zur Aneignung von Besitztümern, besonders von jenen der jüdischen Bevölkerung. Auch durch die Eingliederung der „Ostmark“, wie Österreich nun benannt wurde, kam es zu einem Aufschwung der Wirtschaft und infolgedessen zu einer Verringerung der Anzahl an Arbeitslosen. (Vgl. Achs, Scheuch, Tesar 2005, S. 69)

Der Zweite Weltkrieg, ausgelöst durch einen deutschen Überfall auf Polen, begann am 1. September 1939 und endete für Europa im Mai 1945 (vgl. ebd., S. 76f). Die Entwicklung des Bildungswesens war vom politischen Geschehen beeinflusst und gelenkt.

7.2 Das Menschenbild

Hitlers Ideologie basierte auf einem Menschenbild, „[...] welches allein die konkrete Erscheinungsform eines bestimmten Menschentums gelten lässt [...]“ (Schneider 2000, S. 449). Das von den Nationalsozialisten übernommene Menschheitsideal ist infolgedessen mit dem Begriff der Rasse verbunden. Der Mensch ist entsprechend dieser Gesinnung und ohne dies autonom entscheiden zu können von Geburt an einer

Gruppe durch „Rasse“ oder „Blut“ zugehörig und entwickelt sich nach deren Wesensmerkmalen. (Vgl. ebd., S. 105 und S. 109f) Träger der menschlichen Kultur sowie der daraus hervorgehenden Konsequenzen konnte nach Hitlers sozialdarwinistischer¹⁴ Weltanschauung ausschließlich die Rasse der Arier¹⁵ sein (vgl. Berger 1986, S. 21). Hitler postulierte in seiner 1924 in der Haft verfassten, zum Teil autobiografischen, aber auch programmatischen Schrift „Mein Kampf“ über den Arier: „Gerade diese Tatsache aber läßt den nicht unbegründeten Rückschluß zu, daß er allein der Begründer höheren Menschentums überhaupt war, mithin den Urtyp dessen darstellt, was wir unter dem Worte ‚Mensch‘ verstehen“ (Hitler 1944, S. 317). Dieser Geisteshaltung folgend erachtete Hitler es als eine Verpflichtung des Staates „[...] das von Natur aus ersichtlich befähigte Menschenmaterial herauszusieben und im Dienste der Allgemeinheit zu verwenden“ (ebd., S. 481f).

Durch Propaganda, Autorität und Auslese sollte von staatlicher Seite ein Ideal von rassebewussten Volksgenossen herangebildet werden. *„Es ist im übrigen die Aufgabe eines völkischen Staates, dafür zu sorgen, daß endlich eine Weltgeschichte geschrieben wird, in der die Rassenfrage zur dominierenden Stellung erhoben wird“* (ebd., S. 468; kursiv nach Sperrung im Original). Hitlers Ziel und somit auch das der NSDAP, sollte durch seine Vorstellungen und Botschaften in Bezug auf die arische Rasse realisiert werden (vgl. ebd., S.782). Die übersteigerten Vorstellungen der Macht umfassten nicht nur das Deutsche Reich: „Ein Staat, der im Zeitalter der Rassenvergiftung sich der Pflege seiner besten rassischen Elemente widmet, muß eines Tages zum Herrn der Erde werden“ (ebd.). Sein Menschenbild war geprägt von einer „naturbedingten Ungleichheit“ des Individuums (vgl. Giesecke 1993, S. 26). Er griff das Volk der Juden an, die an eine „Theorie von der *Gleichheit der Menschen*“ glaubten, und nannte diese

¹⁴ Im Sozialdarwinismus wurde Charles Darwins Evolutionstheorie – die natürliche Selektion im Tier- und Pflanzenreich – auf den Menschen und die Gesellschaft übertragen. Hitler orientierte sich aber vor allem an Houston Stewart Chamberlains Rassenlehre, in der die Germanen den kulturtragenden Herrenvölkern zugeordnet werden und die Gruppen der Slawen, Neger, Indianer sowie Juden kulturunfähigen Sklavenrassen angehören. (Vgl. Keim 1995, S. 11)

¹⁵ Als „Arier“ wurden ursprünglich indogermanische Einwanderer in Persien und Indien bezeichnet. Graf Arthur Gobineau nahm im 19. Jahrhundert eine Wertung des Begriffs vor, indem die Arier als höchststehende weiße Rasse galten, zu der das germanische Volk zu zählen ist. Im Nationalsozialismus übernahm das Regime diese Definition, um die Volksgruppe der Juden auszugrenzen. Die Bezeichnung „arisch“ wurde zunehmend durch Menschen „deutschen oder artverwandten Blutes“ sowie „deutschblütig“ ersetzt. (Vgl. Zentner, Bedürftig 1985, S. 38)

einen „verbrecherischen Wahnwitz“ (vgl. Hitler 1944, S. 478f; kursiv nach Sperrung im Original). Es sei gegen jegliche Vernunft:

„[...] einen geborenen Halbaffen so lange zu dressieren, bis man glaubt, aus ihm einen Advokaten gemacht zu haben, während Millionen Angehörige der höchsten Kulturrasse in vollkommen unwürdigen Stellungen verbleiben müssen; [...] wenn man Hunderttausende [...] seiner begabtesten Wesen im heutigen proletarischen Sumpf verkommen läßt, während man Hottentotten und Zulus zu geistigen Berufen hinaufdressiert“ (ebd., S. 479).

Hitler prangerte die Rassenmischung und das Fallen der „Rassenschranken“ an. Er verwies auf die Verpflichtung der Menschen, ihr Blut rein zu halten „[...] *um durch die Bewahrung des besten Menschentums die Möglichkeit einer edleren Entwicklung dieser Wesen zu geben*“ sowie „[...] *Ebenbilder des Herren zu zeugen und nicht Mißgeburten zwischen Mensch und Affe*“ (ebd., S. 444f; kursiv nach Sperrung im Original). Alle Werte, die Denkungsart und das Handeln wurden den Dogmen „Blut“ und „Rasse“ untergeordnet (vgl. Schneider 2000, S.143). Hitler gab in seinem Werk „Mein Kampf“ vor, nur gesunde Paare, die ohne Mängel behaftet sind, sollten Kinder zeugen und den Fortbestand des „völkischen Staates“ sichern, körperlich sowie geistig kranke Personen darauf verzichten (vgl. Hitler 1944, S. 446f). Das Menschheitsideal des Nationalsozialismus war von den Begriffen „Rassenreinheit“ und „Rassenhygiene“ durchwirkt.

„Denn hat erst ein Volk und ein Staat diesen Weg einmal beschritten, dann wird sich auch von selbst das Augenmerk darauf richten, gerade den rassisch wertvollsten Kern des Volkes und gerade seine Fruchtbarkeit zu steigern, um endlich das gesamte Volkstum des Segens eines hochgezüchteten Rassengutes teilhaftig werden zu lassen“ (ebd., S. 448).

Lingelbach bezeichnet die nationalsozialistische Weltanschauung als „Ideen-konglomerat“:

„[...] das Vorstellungen, Leitbilder und Ressentiments des deutschen nationalen Bürgertums vereinigte. Geschickt verstanden es die Propagandisten der Partei, diese Vorstellungsmassen auf griffige Formeln zu bringen und sie zur Durchsetzung machtpolitischer Ziele einzusetzen. (Lingelbach 1970, S. 27)

Begründet auf einer menschenverachtenden Gesinnung und entgegen jeglicher Menschenwürde und Humanität entstanden ferner die Euthanasie, der Holocaust sowie

die Zwangsarbeit als zentrale Verbrechen gegen die Menschen. Dieses Menschenbild war auch Grundlage für die Erziehungsziele der nationalsozialistischen Zeit.

7.3 Das Frauen- und Mutterbild

Der deutschen Frau wurde als erstrebenswertes Ziel die Rolle der Hausfrau und Mutter zugeschrieben, da nach der nationalsozialistischen Ideologie die Pflege und Erziehung der Kinder ihrem Charakter entspricht und sie sich darin selbst verwirklichen kann (vgl. Metzinger 2006, S. 348).

„Der Nationalsozialismus entrechtete die Frauen als Gruppe. Sie sollten der sozialdarwinistischen Rassenpolitik unterworfen werden. Die Situation der Frauen ist jedoch [...] widersprüchlich: Einerseits will die Partei die Frau auf ihre Funktion als Gebälerin beschränken, andererseits drängt sie zu verstärkter Erwerbstätigkeit gerade in den unteren Berufspositionen.“ (Flessau, Nyssen, Pätzold 1987, S. 4)

Der Begriff „Emanzipation“ war für Hitler ein Wort des jüdischen Intellekts und Sprachgebrauchs und daher abzulehnen. Was für die Welt des Mannes der Staat bedeutete, war, Hitler zufolge, für die Frau der Ehemann, die Familie, das Haus und die Kinder. Der Mann setzte sich für die Gemeinschaft ein und bewies Heldentum am Schlachtfeld. Die Frau und Mutter lebte in Hingabe und ertrug geduldig das Leid, das ihr widerfuhr. (Vgl. Domarus 1962, S. 450f) Das Bild der Frau und Mutter wurde aufgewertet und verherrlicht. „Jedes Kind, das sie zur Welt bringt, ist eine Schlacht, die sie besteht für das Sein oder Nichtsein ihres Volkes“ (ebd., S. 451). Mütter mit vielen Kindern leisteten demgemäß auch ihren Beitrag im Sinne des Nationalsozialismus. Für diesen Verdienst wurden sie durch die Verleihung des „Mutterkreuzes“¹⁶ geehrt (vgl. Kuchar, Niegl, Wurst 1997, S. 52). In Selbstlosigkeit war die Frau für das Wohlergehen der Familie zuständig. Die Ehe und Mutterschaft wurde dem Pflichtgedanken der Volksgemeinschaft, wie der Zeugung und Geburt sowie dem Heranziehen erbgesunder, arischer Kinder unterworfen. Die Mutter war verantwortlich für das geistige und biologische Bestehen des Volkes, wenngleich dem Vater die Obsorge über die Kinder

¹⁶ Das „Ehrenkreuz der Deutschen Mutter“ wurde am Muttertag verliehen. Es war ein Hakenkreuz mit den eingepprägten Worten: „Das Kind adelt die Mutter.“ Den Orden in Gold erhielten Frauen für acht oder mehr Kinder. Für sechs oder sieben Nachkommen wurden sie mit dem silbernen Kreuz ausgezeichnet und in Bronze erhielten sie die Ehrung, wenn sie vier oder fünf Sprösslinge zu versorgen hatten. (Vgl. Zentner, Bedürftig 1985, S. 139)

zugesprochen wurde. Unverheiratete, kinderlose Frauen sollten jedoch ihre mütterlichen Gefühle und Instinkte in einem ihrem Geschlecht entsprechenden Beruf ausleben können, beispielsweise in der Tätigkeit als Kindergärtnerin. (Vgl. Zentner, Bedürftig 1985, S. 187f)

Je länger der Krieg andauerte, umso mehr Frauen mussten die im Krieg dienenden oder vermissten Männer als Arbeitskraft vertreten und sie wurden daher in der Industrie sowie der Landwirtschaft eingesetzt. Die steigende Geburtenrate dieser Jahre und der Arbeitseinsatz der Frauen hatte zur Folge, dass der Bedarf an Kindergartenplätzen stieg. (Vgl. Kuchar, Niegl, Wurst 1997, S. 52) So konnte der nationalsozialistische Grundsatz, dass das Kind in der Familie aufwachsen sollte, nicht eingehalten werden.

7.4 Die Kindergartenpädagogik – das Konzept

In der Zeit des Nationalsozialismus erwirkten die Maßnahmen der „Gleichschaltung“¹⁷ des politischen und gesellschaftlichen Lebens eine Zentralisierung der gesamten Bildungs- und Erziehungspolitik. Nicht nur der Bereich der Schule sondern auch die Einrichtungen der Kleinkindbetreuung waren davon betroffen. Benze beschrieb den Kindergarten als eine Institution, die die Erziehung, Betreuung und Pflege der zwei- bis sechsjährigen Kinder übernahm, sofern dies der Familie durch die Berufstätigkeit der Mutter nicht möglich war (Benze 1943, S. 24). Eine außerhäusliche Versorgung der Sprösslinge widersprach der nationalsozialistischen Ideologie, doch die Praxis erforderte im Laufe der Kriegsjahre durch den Arbeitseinsatz der Frau einen vermehrten Bedarf an Kindergartenplätzen (vgl. Höltershinken 1987, S. 51).

Die bis jetzt praktizierte Kindergartenpädagogik wurde von Hitlers programmatischen Aussagen zur Erziehung beeinflusst. Gehorsam und Unterordnung statt Eigenständigkeit und Individualität waren die Menschen missachtenden Merkmale der vorherrschenden Konzeption. (Vgl. Klattenhoff 1987, S. 113). Der Gauleiter und Reichswalter des Nationalsozialistischen Lehrerbundes Fritz Wächtler wies im Geleit der „Festschrift zur Hundertjahrfeier des Deutschen Kindergartens“ auf die Aufgabe der

¹⁷ „Gleichschaltung“ ist ein Begriff aus der Elektrotechnik. Das faschistische Regime versuchte mittels Propaganda eine gleiche Orientierung der Parteien, Organisationen und Vereinigungen zu erreichen sowie durch Einflussnahme auf die Bürger die Ziele der nationalsozialistischen Politik zu verwirklichen. (Vgl. Zentner, Bedürftig 1985, S. 216)

Einrichtung hin, insbesondere ein „Faktor deutscher Volkserziehung“ zu sein: „Wie die Erziehung im nationalsozialistischen Deutschland selbst, so ist auch der Kindergarten ein wesentlich politisches Erziehungsmittel geworden, in dem alle Grundsätze nationalsozialistischer Menschenführung ihre Verwirklichung finden“ (Wächtler 1940, S.3).

Friedrich Fröbel wurde in diesem Werk mit dem Aufsatz „Der Kindergarten in der deutschen Erziehung“ als Begründer des Kindergartens gewürdigt und seine Lehre als verbindendes Glied zwischen privaten und staatlichen Einrichtungen, aber auch zwischen Kindergarten und Schule gesehen. Auch die unterschiedlichen Entwicklungen der Institutionen, bedingt durch die verschiedenen Trägerschaften, sollten in Anlehnung an Fröbels Konzept vereinheitlicht und zusammengefasst werden. (Vgl. Arnold-Dinkler 1940, S. 5ff) Das nationalsozialistische Regime erwies der Person Fröbel Anerkennung, da er als Kriegsfreiwilliger der Königlich Preußischen Armee am Feldzug gegen Frankreich teilgenommen hatte. Die ursprüngliche Verteidigung menschlicher Grundrechte gegenüber Napoleon wurde vom System als „Haltung eines disziplinierten Kämpfers“ uminterpretiert, der für das „deutsche Wesen“ und Volk in den Krieg zog. (Vgl. Heiland 2003b, S. 222)

Fröbels Konzeption diene als „Vorläufer völkischer Erziehung“ und wurde im Sinne nationalsozialistischer Ziele missbraucht, indem beispielsweise Themen wie „Gemeingefühl“ oder „Leibeserziehung“ spezifische Relevanz erlangten. Fröbels Pädagogik der Kleinkinderziehung war mittlerweile so anerkannt, dass die Nationalsozialisten darauf zurückgriffen, um die Umsetzung ihrer Grundsätze kindgemäßer erscheinen zu lassen und sie zu legitimieren. (Vgl. u.a. Aden-Grossmann 2002, S. 118; Heiland 2003b, S. 215; Wasmuth 2011, S. 449f)

Der nationalsozialistische Mediziner Benzing zollte zwar dem Pädagogen sowie dessen ganzheitlicher Sicht auf das Kind Anerkennung, meinte jedoch zum einen, dass die Stärkung des Körpers in diesem System vernachlässigt werde, und zum anderen, dass jedes Konzept im zeitlichen Verlauf Strömungen unterliege und infolgedessen der Fröbelsche Kindergarten nicht mehr den Anforderungen entspreche (vgl. Benzing 1942, S. 103f). Nach der nationalsozialistischen Gesinnung stand die körperliche

Ertüchtigung im Vordergrund¹⁸ und die kognitive Förderung sowie die kindliche Spieltätigkeit wurden vernachlässigt. Benzing hielt mit Kritik über Fröbels Spielpädagogik nicht zurück:

„Der bisherige Erzieher muß sich da schon einen Einbruch in das streng umhegte System seiner Maßnahmen gefallen lassen, da uns weder Stäbchen- noch Legespiele, noch die methodisch geleitete Beschäftigung mit Würfeln, Prismen und Hohlzylindern eine genügende Gewähr bieten, daß die erreichte Stufe der Körperertüchtigung nunmehr erhalten bleibt“ (ebd., S. 15).

Fröbels internationale Bedeutung durch die Gründung des ersten deutschen Kindergartens machten sich die Nationalsozialisten zunutze, um ihn als Deutschlands größten Erzieher sowie als Vertreter des „Deutschtums, des deutschen Volkes“ darzustellen. Seine Pädagogik wurde als „völkisch“ interpretiert und entfernte sich weit vom Ursprung, da für Fröbel alle Menschen, im Gegensatz zur nationalsozialistischen Denkart, gleichwertig waren, ohne nach Rasse und Herkunft unterschieden zu werden. (Vgl. Heiland 2003b, S. 215-218) Die Fehldeutungen zeigten in der Diktion der Nationalsozialisten in Fröbel und seiner „völkischen Erziehung“ einen Wegbereiter „[...] zum Dienst und zum Opfer des Einzelnen an und gegenüber dem Ganzen, dem Volk“ (ebd., S. 220).

Die totalitären Grundsätze der nationalsozialistischen Erziehung wurden sowohl in den deutschen als auch in den österreichischen Kindergärten umgesetzt. „Der Kindergarten war der Anfang einer rein nationalsozialistischen Erziehung, die sich über die gesamte Kindheit und die gesamte Jugend hinziehen sollte [...]“ (Dillinger-Paller 1994, S. 1). Das pädagogische Konzept war auf die geltenden Werte sowie die Rassen- und Vererbungslehre ausgerichtet. Zum Programm gehörte ebenso, die Kindergruppen in den Einrichtungen von altersgemischten auf altershomogene Gruppen umzustellen. (Vgl. Raffelsberger 1987, S. 16) Die heterogene Gruppen- und Alterseinteilung aus den Jahren vor dem Krieg wurde somit wieder aufgehoben. Es ist anzunehmen, dass diese Umwandlung jenem nationalsozialistischen Gedankengut entsprach, nämlich eine rollentypische Erziehung zu praktizieren, eine spezifische Betreuung sowie eine

¹⁸ Vgl. Kapitel 7.4.1.

individuelle Förderung der Kinder nicht zu unterstützen und soziales Lernen, in Anbetracht unterschiedlicher Altersstufen, auszuschalten.

7.4.1 Die Erziehungsziele und Erziehungsaufgaben

In den Zeiträumen vor und nach dem Regime der Nationalsozialisten war die individuelle Unterstützung und Begleitung von Kindern und Jugendlichen vordergründig. Ihre Stärken und Talente sollten erkannt und gefördert werden. Es ist unübersehbar, dass die nationalsozialistische Erziehungspolitik keinesfalls auf einer humanistischen Pädagogik beruhte, denn das definierte Menschenbild der nationalsozialistischen Zeit blendete individuelle Handhabung zur Gänze aus und ersetzte sie durch kollektives Verhalten. Im Vordergrund stand eine normorientierte Förderung der Kinder sowie das Heranziehen „rassisch“ wertvoller Menschen, mit Rassesinn und Rassegefühl, die ihre eigenen Befindlichkeiten zurückstellen und der Gemeinschaft, dem Volk dienen sollten. Erziehung sollte, wie auch in der Zeit vorher, „als Vermittlung gewünschter Denk- und Verhaltensweisen“ begriffen werden, nun wurde sie jedoch durch die nationalsozialistische Ideologie instrumentalisiert (vgl. Wasmuth 2011, S. 431). Benze legte in seinem Schriftgut „Erziehung im Großdeutschen Reich“ als Ziel fest:

„Die nationalsozialistische Erziehung will das junge Geschlecht fähig machen, das Leben des deutschen Volkes, seinen Staat und seine Kultur und in diesen[!] Rahmen sich selbst als Volksglied zu erhalten und zu steigern, damit das heraufkommende neue Europa in seinem großgermanischen Raum getragen und gesichert ist durch deutsche Menschen, die in Wollen und Können, in Herrschen und Sicheinfügen gleichstark sind“ (Benze 1943, S. 5).

In Hitlers Programmschrift „Mein Kampf“ finden sich, die Erziehung betreffend, allgemeine Vorgaben und Formulierungen. Die Aufgabe, daraus eine Theorie zu entwickeln und die pädagogischen Praxisfelder dementsprechend zu gestalten, oblag vor allem den beiden nationalsozialistischen Chefideologen Krieck und Baeumler. (Vgl. Giesecke 1993, S. 7f) Keim hält fest, dass die Nationalsozialisten keine ausgewiesene pädagogische Konzeption entwickelten, sondern ihre Erziehungsgrundlagen dem Parteiprogramm der NSDAP entnommen waren (vgl. Keim 1995, S. 9). Ernst Krieck und Alfred Baeumler, „[...] nutzten diese Offenheit, um ihre eigenen Vorstellungen im Rahmen der ideologischen Vorgaben zur Geltung bzw. zu offiziellem Ansehen zu bringen.“ (Giesecke 1993, S. 8)

Ernst Krieck, ein ausgebildeter Volksschullehrer und Autodidakt, wurde zum pädagogischen Repräsentanten dieses Regimes. Nach ihm sollte der „Urgeist“ des Volkes, herbeigeführt durch Verherrlichung der Volksgemeinschaft und der arischen Rasse sowie die Liebe zum Führer, in Kultur und Erziehung einfließen. (Vgl. Böhm 2000, S. 315) Er war ein Fürsprecher der „funktionalen Erziehung“¹⁹ und vertrat: „Alle erziehen alle jederzeit“ (Giesecke 1993, S. 40). Das heißt, dass Erziehung unbeabsichtigt durch die Art und Weise des Zusammenlebens in einer Gemeinschaft wie der Familie, der Kirche und dem Volk stattfindet. Eltern, Erzieherinnen und Erzieher sind die Funktionsträger. (Vgl. ebd., S. 35)

Der Philosoph und Pädagoge Alfred Baeumler übernahm das Wissenschaftsressort und hatte eine führende Rolle bei der Gestaltung und Definition der Erziehung im Nationalsozialismus inne. Er erachtete den Wert der häuslichen Erziehung als unersetzbar. „Was Vater und Mutter ihren Kindern mitgeben, kann an Stärke und Nachhaltigkeit von nichts anderem übertroffen werden“ (Baeumler 1942, S. 129). Im Gegensatz dazu stand dabei die Umsetzung der nationalsozialistischen Grundsätze. Die Familie trat in erzieherischen Belangen in den Hintergrund und das Regime bestimmte rigoros die Bildung der Kinder und Jugendlichen, wobei individuelle Erziehung gänzlich untersagt wurde. Die „Hinführung zu einem Gefolgschaftsdenken anstelle individualisierender, den Einzelnen in seiner Besonderheit achtender Erziehungsmaßnahmen war das erklärte Ziel staatlicher Erziehung, [...]“ (Erning 1987c, S. 138). Hitler äußerte sich in seiner Erfurter Rede zu Belangen der Kindererziehung folgendermaßen: „Wenn zwischen unserer Generation noch vereinzelte Menschen leben, die da glauben, sie könnten sich nicht mehr umstellen, so werden wir ihnen die Kinder nehmen und sie zu dem erziehen, was für das deutsche Volk notwendig ist“ (Hitler 1933, zit. na. Mann 2007, S. 111). Schon in seinem Werk „Mein Kampf“ legte Hitler fest:

„Wenn wir als erste Aufgabe des Staates im Dienste und zum Wohle seines Volkstums die Erhaltung, Pflege und Entwicklung der besten rassischen Elemente erkennen, so ist es natürlich, daß sich diese Sorgfalt nicht nur bis zur Geburt des

¹⁹ Im Unterschied dazu steht die „intentionale Erziehung“, die ein im Erziehungsprozess absichtsvolles Einwirken auf Kinder durch Einzelpersonen ist (vgl. Giesecke 1993, S. 35).

jeweiligen kleinen Volks- und Rassegenossen zu erstrecken hat, sondern daß sie aus dem jungen Sprößling auch ein wertvolles Glied für eine spätere Weitervermehrung erziehen muß“ (Hitler 1944, S. 451).

Aufgrund dieser Ausführungen lassen sich Hitlers Machtbedürfnis über die Bevölkerung sowie die zentralen Motive seiner rassistischen Erziehungsideologie erkennen. Er forderte, dass bereits ab der Geburt eine kontinuierliche Instrumentalisierung des Einzelnen zu erfolgen habe und alle Generationen lebenslang miteinbezogen werden müssen.

Alfred Rosenberg, ein Hauptpropagandist des Nationalsozialismus und „Beauftragter des Führers für die Überwachung der gesamten geistigen und weltanschaulichen Schulung und Erziehung der NSDAP“, forderte als Aufgabe der nationalsozialistischen Erziehung:

„[...] nicht technische Wissensvermittlung, sondern Charakterbildung, d.h. Stärkung jener Werte, wie sie zutiefst im germanischen Wesen schlummern und sorgfältig hochgezüchtet werden müssen. Hier hat der Nationalstaat ohne jeden Kompromiß die Alleinherrschaft zu beanspruchen, will er bodenverwurzelte Staatsbürger erziehen, die sich einst bewußt sein sollen, wofür sie im Leben kämpfen, zu welcher Ganzheit von Werten sie ungeachtet aller Einzelzüge gehören.“ (Rosenberg 1938, S. 624)

Hier wird deutlich, dass die Erziehungsaufgabe in diesem Sinne alleinig dem Staat obliegt und in Schulen, Jugendgruppen und Kindergärten umgesetzt werden muss. Diese Forderungen wurden von Rosenberg nachdrücklich vertreten. In den Richtlinien für die Ausbildung von Kindergärtnerinnen sollte der Kindergarten nach nationalsozialistischer Weltanschauung, Familien gezielt bei ihrer Erziehungsarbeit bestärken sowie unterstützen und nur im Fall unbedingter Notwendigkeit ersetzen. Diese wesentlichen Ansprüche wurden bereits im Jahr 1937 festgehalten:

„Der Nationalsozialismus fordert mit größter Entschiedenheit die Erstarkung der deutschen Familie und erstrebt, daß jedwede Familie erziehungstüchtig werde. Die Kindertagesstätte (Kindergarten, Hort, Kindertagesheim) ergänzt, unterstützt und ersetzt soweit wie nötig und möglich die Erziehung durch die Familie.“ (Berger 1986, S. 117)

Ideologisch betrachtet wurde hier der Familie jegliche Förderung und Unterstützung zugesprochen. Wird jedoch dem Verlauf der „deutschen Volkserziehung“ nachgegangen, kann gesagt werden, dass die Geschichte anderes lehrte.

Nach Betrachtung der Kindergartenerziehung im Dritten Reich lässt sich feststellen, dass alle reformpädagogischen Konzepte sowie alle fortschrittlichen, humanistischen und demokratischen Ansichten abgelehnt und selbst in der vorschulischen Erziehung nicht berücksichtigt wurden.

„Ziel und Anliegen war es, Kraft und Härte in begeisternden Wettkämpfen heranzuzüchten, die Mut und Entschlossenheit, Draufgängertum, Willen zum Sieg und kämpferische Einsatzbereitschaft herausfordern sollten. Die geistige Ausbildung sollte sich auf Fähigkeiten beschränken, die unmittelbar aus Erlebnissen oder aus der Anschauung stammten.“ (Klattenhoff 1987, S. 114)

Fanden in der Vorkriegszeit Bemühungen um eine in Ansätzen wissenschaftlich begründete Erziehung der Kleinkinder statt, traten in der Ära des Dritten Reiches nationalsozialistische Propaganda und normative Erziehungsgedanken in den Vordergrund.

Richard Benzing, der auch mit der Leitung eines Gauamtes für Volkswohlfahrt beauftragt war, entwickelte Grundlagen für den Kindergarten im nationalsozialistischen Sinne und wies darauf hin, dass die im „deutschen Kind angelegten Grundeigenschaften“ – Zuverlässigkeit, Treue, Gehorsam und Anständigkeit – gefördert werden sollen, um dem Führer zu dienen (Benzing 1942, S. 8). Die Kindergärtnerin müsse es als ihre Aufgabe betrachten, stellvertretend für die erwerbstätige Mutter durch körperliche und geistige Erziehung auf das Kind einzuwirken (vgl. ebd., S. 6). Nur dann wird das Kind „[...] gesünder, stärker, schöner, leistungsfähiger und zuverlässiger sein als je ein Kind der Vergangenheit“ (ebd.).

In der „Verordnung über Jugendwohlfahrt in der Ostmark“ aus dem Jahr 1940 finden sich folgende Ausführungen:

„Jedes deutsche Kind hat ein Recht auf Erziehung zur leiblichen, seelischen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit. Die Erziehung [...] im nationalsozialistischen Staat ist Erziehung zur deutschen Volksgemeinschaft. Ziel der Erziehung ist der körperlich und seelisch gesunde, sittlich gefestigte, geistig entwickelte, beruflich tüchtige deutsche Mensch, der rassebewusst in Blut und Boden wurzelt.“ (Ziering 2002, S. 26)

Diese Verfügung zeigt zum einen die hohe Wertigkeit der nationalsozialistischen Rassenlehre und zum anderen die Geltung der körperlichen Ertüchtigung von Kindern und Jugendlichen, die in den Kindergärten, Schulen und Jugendverbänden als

Erziehungsgrundsätze umgesetzt werden sollte. Hitler erstellte eine Reihenfolge: die körperliche Erziehung sei vorrangig gegenüber der Charakterbildung – die intellektuelle Bildung ordnete er erst zum Schluss ein (vgl. Giesecke 1993, S. 22).

7.4.1.1 Die körperliche Erziehung des Kleinkindes

In der faschistischen Pädagogik hatte demnach die Erziehung zu körperlicher Tüchtigkeit und Leistungsfähigkeit gegenüber der Ausbildung intellektueller Fähigkeiten eine absolute Vormachtstellung.

Adolf Hitler postulierte in seinem politischen Grundlagenwerk „Mein Kampf“, dass die gesamte Erziehung auf das „*Heranzüchten kerngesunder Körper*“ auszurichten sei und nicht auf das „*Einpumpen bloßen Wissens*“ (vgl. Hitler 1944, S. 452; kursiv nach Sperrung im Original). Daraus folgend hatte der völkische Staat durch seine Erziehungsarbeit Sorge zu tragen, dass die Körper der Kinder schon in frühester Kindheit abgehärtet und gestählt werden, um nicht eine „Generation von Stubenhockern“ heranzuziehen (vgl. ebd., S. 453). Dieses vordergründige Erziehungsziel sollte bei Kleinkindern durch ärztliche Kontrolle, Hygiene sowie Bewegung und Aufenthalt im Freien erreicht werden (vgl. Aden-Grossmann 2002, S. 96f). Der Berliner Reichamtsleiter Althaus definierte im Sinne Hitlers als Aufgabenbereich nationalsozialistischer Gesundheitsführung, dass schon in den Kleinkindern „der Grund zur Kraft und Gesundheit für den Lebenskampf gelegt werden muß“, denn es sind „entscheidende Jahre stärkster Wachstums- und Entwicklungsvorgänge“ (vgl. Althaus 1940, S. 14).

Die Körpererziehung umfasste unter anderen Freiluftübungen und Wettläufe, um die Kleinkinder zu befähigen, dereinst „das Erbe der Zeit Adolf Hitlers anzutreten“ (vgl. Benzing 1942, S. 102ff). Um zu wissen, welche körperlichen Anforderungen an drei- bis sechsjährige Kinder gestellt werden konnten und um die Mittelwerte der Leistungsfähigkeit zu erhalten, wurden leichtathletische Übungen beziehungsweise Kampfspiele durchgeführt. Als Ziel sollte das Kind in den „Vollbesitz der körperlichen und seelischen Spannkraft“ gebracht und „schulthaftig“ werden. (Vgl. ebd., S. 49-52) Auch Bewegungsspiele und Gymnastik wurden gelenkt und überwacht, sodass der „körperpflegerische Wert“ nicht verloren ging. Das in den Kindergärten übliche

Erlebnisturnen, wobei die Kindergruppe beispielsweise Tiere nachahmt, ist nach Benzing reine „Dressurmaßnahme“, die den Willen nicht festigt. (Vgl. ebd., S. 98f)

Durch die nicht kind- und altersgemäße körperliche Erziehung, Sport und Wettkampf wollte die nationalsozialistische Führung den kindlichen Charakter beeinflussen, Eigenschaften wie Tapferkeit und Mut bestärken sowie die Kleinkinder gegenüber Leiden und Schmerzen abhärten.

7.4.1.2 Die geistige Erziehung des Kleinkindes

Vernachlässigt wurde in diesem totalitären Erziehungssystem die Förderung intellektueller Fähigkeiten des Kindes. Das selbsttätige Handeln, Auseinandersetzen sowie das Lernen und Verarbeiten im Spiel, um sich dadurch die Welt anzueignen, waren von untergeordneter Bedeutung (vgl. Wasmuth 2011, S. 431).

Hitler hielt in seiner Publikation „Mein Kampf“ fest:

„Erst in zweiter Linie kommt dann die Ausbildung der geistigen Fähigkeiten. Hier aber wieder an der Spitze die Entwicklung des Charakters, besonders die Förderung der Willens- und Entschlußkraft, verbunden mit der Erziehung zur Verantwortungsfreudigkeit [...]“ (Hitler 1944, S. 452; kursiv nach Sperrung im Original)

Der Begriff Bildung wurde, wenn überhaupt, lediglich mit Charakterbildung in Zusammenhang gebracht. Dabei fand eine Prägung im Sinne der nationalsozialistischen Weltanschauung statt (vgl. Wasmuth 2011, S. 430). Das zukünftige Volk konnte demzufolge nur mit festem Willen und Entschluss spätere gefährliche Situationen erfolgreich bewältigen und die Verantwortung für aussichtslose Wagnisse übernehmen. Fanatismus und blinder Glaube statt eigenes und überlegtes Handeln war die Bedingung. (Vgl. Giesecke 1993, S. 24) Als erforderliche Charaktereigenschaften, die den Kindern anezogen werden sollten, galten *„Treue, Opferwilligkeit, Verschwiegenheit“* und Selbstbeherrschung. Das Bestreben charakterstark zu sein und „Leiden und Unbill“ stillschweigend ertragen zu können, sei unter anderem für die Soldaten an der Front Voraussetzung, um keine „Jammer- und Winselbriefe“ nach Hause zu schicken. (Vgl. Hitler 1944, S. 461f; kursiv nach Sperrung im Original)

Die nationalsozialistischen Vorstellungen hinsichtlich der geistigen Erziehung und den damit verbundenen Entwicklungsfortschritten des Kindes waren einerseits durch

„Anlage und Umwelt“ und andererseits durch den Alltag begründet, der mit seinen Normen die kognitiven Fähigkeiten ohnedies unterstützt (vgl. Primus 2005, S. 156).

7.4.1.3 Die geschlechtsspezifische Erziehung

Die Erziehungsvorstellungen im Faschismus waren von einer rigiden Rollendifferenzierung zwischen den Geschlechtern geprägt.

„Das hatte eine sorgfältige Trennung von männlicher und weiblicher Erziehung zur Folge, Koedukation wurde verworfen. Jungen sollten miteinander *hart* umzugehen lernen, und den Mädchen war das unverrückbare Ziel der dienstwilligen und opferfreudigen deutschen Mutter von früh auf vor Augen zu stellen, die sich später in ‚stolzer Trauer‘ äußerte, sofern ihr Sohn für ‚Führer, Volk und Vaterland‘ fiel.“ (Gamm 1990, S. 19; Hervorhebung im Original)

Die Buben erfuhren eine soldatische Erziehung und wurden zu Kämpfern herangebildet. Außerdem sollte in ihnen ein Enthusiasmus für militärische Rituale geweckt werden. Die Mädchen wurden in einer ihrem Geschlecht und ihrer biologischen Bestimmung entsprechenden Weise erzogen und durch das Puppenspiel sowie durch hauswirtschaftliche Betätigung zu den kommenden deutschen Müttern herangebildet. (Vgl. Aden-Grossmann 2002, S. 101) Dem Spiel wurde der pädagogische Wert entzogen, es wurde Wettkämpfen sowie militärischen Manövern unterworfen und zweckgebunden eingesetzt.

Richard Benzing wird im Vorwort seiner Schrift „Grundlagen der körperlichen und geistigen Erziehung des Kleinkindes im nationalsozialistischen Kindergarten“ als Pionier dieser Einrichtung gewürdigt, der eine Neuausrichtung der Methoden im nationalsozialistischen Sinn herbeiführte. Er umschrieb das Ziel der nationalsozialistischen geschlechtsspezifischen Vorschulerziehung wie folgt: „Der kleine Junge wird ja einmal ein deutscher Soldat werden, das kleine Mädchen eine deutsche Mutter“ (Benzing 1942, S. 40). Weiterführend zeigt der Autor die dazu geforderten Verhaltensweisen und spätere Rollenzuschreibung der Kinder auf.

„Wie liebevoll sorgt das kleine Gretchen für ihre Puppenkinder daheim. Das kleine Hänschen schleicht sich indessen mit einem Stein an den Spatz heran, der vor der Haustür sitzt, um ihn zu töten. Hier der zukünftige Vaterlandsverteidiger, dort die liebevolle zukünftige Hausfrau.“ (Ebd.)

Die Gaureferentin Tschernig schrieb in der nationalsozialistischen Reichszeitung „Der deutsche Erzieher“ über die Erziehung von Mädchen:

„Denn im letzten Ugrund deckt sich der Begriff Nationalsozialismus mit dem Wort Muttertum. Muttertum aber ist gar nichts Sentimentales, nichts Weichliches, Muttertum ist etwas Stahlhartes. Die nationalsozialistische Frau ist mütterlich und wehrhaft... Es gibt Frauen, die diese wehrhafte Mütterlichkeit heute schon leben. Aber die große Masse hat sich noch nicht so weit durchgefunden. Auf uns Erzieher kommt es an, ob solche Frauen dereinst in Deutschland leben werden.“ (Tschernig 1937, zit. na. Mann 2007, S. 125)

Diese spezifische Rollenausrichtung der nationalsozialistischen Konzeption – Soldaten- und Heldentum sowie Wehrhaftigkeit für die Buben und Mütterlichkeit für die Mädchen – setzte sich in der Kinder- und Jugenderziehung fort.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass eine Erziehung, die eine individuelle Entwicklung und freie Selbstbestimmung des zu Erziehenden missachtet, als „mechanische Erziehung“ zu bezeichnen ist, da Kinder dadurch auf „bestimmte künftige Verhältnisse“ konditioniert werden (vgl. Schneider 2000, S. 107f). Höltershinken meint: „Nicht ‚erzogen‘ wird das Kind, sondern ‚geformt‘ nach einem festgelegten Leitbild vom Führer. Der Erziehungsbegriff wird durch den Begriff ‚Formung‘ ersetzt [...]“. (Höltershinken 1987, S. 63)

7.4.2 Die Methodik

Die Orientierung an der nationalsozialistischen Ideologie beeinflusste auch die Methoden und Inhalte der Unterweisung von Kleinkindern. Die Beschäftigungspläne in den Kindergärten waren instrumentalisiert und durch konforme Angebote geprägt.

„Schon die Vorschulkinder wurden durch Spiele, Körperübungen, Bilderbücher, Lieder, Gebete, Feiargestaltung sowie durch einen entsprechenden Führungsstil zu militärischer Disziplin, blindem Gehorsam, zur Opfer- und Kampfbereitschaft, willenloser Verehrung der faschistischen Führung und zu nationalsozialistischer Überheblichkeit erzogen“ (Krecker 1971, S. 330f).

Die Pädagogik wurde für politische Zwecke und Ziele missbraucht und das faschistische Gedankengut war inhaltlicher Schwerpunkt für Aktivitäten der Kinder.

7.4.2.1 Der Tagesablauf und die Vermittlungsformen

Die Kindergärtnerinnen protokollierten ihre Betreuungsarbeit in Tagebüchern. Diese wurde folgendermaßen eingetragen:

„1. Anwesende Kinderzahl. 2. Dauer der Mittagsruhe und Zahl der Kinder, die zum Schlafen im Kindergarten blieben. 3. Im Freien verbrachte Stundenzahl. 4.

Körperpflege, Betätigung. 5. Speisung (Frühstück und Mittagsgespeise mit Aufzeichnungen des Kostplans und Zahl der gespeisten Kinder). 6. Sonstige Beschäftigungen der Kinder. 7. Beobachtungen an den Kindern. 8. Verbindung mit dem Elternhaus. 9. Besondere Bemerkungen.“ (Benzing 1942, S. 105f)

Im Sinne der Gesundheitserziehung und körperlichen Abhärtung war der Aufenthalt im Freien für eine große Anzahl von Stunden, je nach Wetterbedingungen, festgelegt (vgl. ebd.). Die Pädagoginnen sollten bei ihren Vorhaben auf einen Wechsel von Bewegung und Ruhe sowie Spiel und Erholung achten (vgl. Althaus 1940, S. 15) Der Ablauf eines Vormittages gestaltete sich am Beispiel eines Kindergartens im Ruhrgebiet wie folgt: Nach dem Eintreffen der Kinder sangen alle gemeinsam zur Begrüßung ein Lied, dann schloss eine Freispielphase an, die bei gutem Wetter im Freien mit Bewegungsspielen stattfand. Anschließend wurde das Frühstück eingenommen, danach aufgeräumt und das Geschirr gespült. In der nächsten Beschäftigungsphase waren Spielen im Freien, Turnen, Basteln, Singen, Bilderbücher betrachten sowie Vorlesen mögliche Aktivitäten. Mit einem Lied verabschiedeten sich die Kinder. (Vgl. Höltershinken 1987, S. 60)

Die ideologische Welt- und Lebensauffassung der Nationalsozialisten sowie die Person Adolf Hitler wurden in den Kindergartenalltag und die Betätigungen der Kinder eingebunden. Neben der vorrangigen körperlichen Ertüchtigung, die einen Großteil des Tages einnahm, fand eine Instrumentalisierung der Zöglinge durch charakteristische Angebote statt, die nachfolgend an einigen Beispielen wie Bilderbüchern, Kasperltheater sowie Bastelarbeiten aufgezeigt werden.

Das von Johanna Haarer im Auftrag der Partei verfasste Buch „Mutter, erzähl von Adolf Hitler!“ sollte als Pflichtlektüre in den Kindergärten eingesetzt werden, obgleich sich das Schriftgut an eine ältere Zielgruppe richtete. Der Inhalt beschrieb das Leben des Führers und wies antisemitische Vorurteile auf, indem die Juden als böswillig und die Arier als Gutmenschen dargestellt wurden. Besonders an nationalsozialistischen Fest- und Feiertagen, wie beispielsweise Hitlers Geburtstag, wurde daraus vorgelesen. Es kann nicht geklärt werden, inwiefern dieses Gedankengut die Kindergartenkinder prägte. (Vgl. Berger 2011c, o.S.) Berger prangert an:

„Jedenfalls muss das Vorlesebuch als ein beschämendes Dokument gewertet werden und kann nicht darüber hinwegtrösten, dass im sogenannten Volk der Dichter und Denker ein derartig makaberes Pamphlet für Kinderhand erdacht, geschrieben und illustriert worden ist“ (ebd.).

Bücher mit ähnlichen Inhalten, wie „Der Giftpilz“ – so wurde in dieser Schrift der Jude benannt – oder „Trau keinem Fuchs auf grüner Heid und keinem Jud bei seinem Eid“ wurden an die Kleinkinder herangetragen (vgl. Wasmuth 2011, S. 413).

Der Kasperl konnte „als eine Verkörperung des deutschen Wesens“ interpretiert werden. Begründet wurde der Einsatz der Handpuppe damit, dass die Figur des Kasperls immer wieder einen Kampf mit einem Ungeheuer oder dem Tod ausfocht und als Sieger hervorging. Nach Benzing erleben die Kinder durch die einfachen Stücke Spaß und Freude, aber es werden auch moralisch-erzieherische Werte vermittelt, insbesondere wenn die handelnden Personen das Fehlverhalten der Kinder aufdecken. (Vgl. Benzing 1942, S. 37ff)

Für Schulen wurde durch einen Erlass die „Pflege des Luftfahrtgedankens“ verpflichtender Unterrichtsstoff. Diesen Inhalt übernahm auch der Kindergarten und das Basteln von Flugzeugen, Zeppelinen und dergleichen gehörte ab nun zur Beschäftigung von jungen Kindern. Weitere Themen wie „Soldaten“ und „Kanonen“ wurden desgleichen gestalterisch umgesetzt. (Vgl. Aden-Grossmann 2002, S. 99f)

7.4.2.2 Der Führerkult²⁰

Der Schwerpunkt lag auf der Verherrlichung Adolf Hitlers. Eine „Liebe zum Führer“, also eine emotionale Bindung an diesen Mann zu entwickeln, war ein maßgebliches Ziel in der Erziehung der jungen Kinder.

Benzing meinte in seiner Schrift, dass die Kinder zuerst durch ein Bild Hitlers, das in jedem Kindergarten hing, mit „Onkel Hitler“ vertraut gemacht werden sollen, bevor sie die Bezeichnung „Führer“ kennenlernen. Die Kindergärtnerin sollte den Tag mit einem Gespräch beginnen, in dem das Wirken Hitlers hervorgehoben wird, sodass die Tugenden Liebe, Ehrfurcht, Gehorsam und Treue dem Führer gegenüber in den

²⁰ Als Führerkult wird eine „[...] religionsartige Verklärung und Verehrung Hitlers, inszeniert durch Propaganda und Selbststilisierung, begünstigt durch Zeitumstände und Person“ bezeichnet. Der Kult zeigte sich beispielsweise durch den Gruß „Heil Hitler“, desgleichen auch, indem der Geburtstag des Führers zum Festtag erhoben wurde oder in dem Satz: „Der Führer hat immer recht!“. (Vgl. Zentner, Bedürftig 1985, S. 198)

Kindern erweckt werden. (Vgl. Benzing 1942, S. 41f) Um dem „Führer Freude zu machen“ lernten die Zöglinge Sprüche, wie:

„Wer nicht weint, wenn es schmerzt,
Erfreut den Führer.
Wer mutig ist und beherzt,
Den liebt der Führer.
Wer andere angibt und Schlechtes sagt,
Betrübt den Führer.
Wer gute Kameradschaft hält,
Den liebt der Führer.“ (Ebd., S. 43)

Die Pädagoginnen sollten mit diesem oder einem ähnlichen Reim gewünschte Verhaltensweisen an die Kinder herantragen und Emotionen bewirken. Traditionelle, vor allem kirchliche Feste wurden abgeschafft oder verändert. Sie dienten nun dazu, die Person Hitler sowie den totalitären Staat in den Mittelpunkt zu stellen:

„Erziehung zu Brauchtum und Sitte wurde zum festen Bestandteil der inhaltlichen Arbeit. Das Feiern von Staatsgedenktagen, Führers Geburtstag [...] und von ‚Ehrentagen‘ der nationalsozialistischen Bewegung ersetzte insbesondere in den NSV-Kindergärten die herkömmliche Orientierung an kirchlichen Festtagen.“ (Erning 1987c, S. 138)

Die Kleinkinder wurden an Festtagen, im Sinne der deutschen Volksgemeinschaft und als Angehörige der nordischen Rasse, zu Handlungen angeleitet, wie die Fahne hissen oder mit erhobenem Arm vor dem Bild des Führers zu singen (vgl. Klattenhoff 1987, S. 114). Hitlers Geburtstag war auch Anlass, dass die Kinder Metallspenden²¹ – Hufeisen, Blechbüchsen, Zinnfiguren, Wasserhähne – in den Kindergarten brachten, welche dort zur Besichtigung aufgebaut und anschließend an eine Parteisammelstelle übergeben und in weiterer Folge der Rüstungsindustrie zur Verfügung gestellt wurden (vgl. Aden-Grossmann 2002, S. 103f).

Rückblickend kann nicht festgestellt werden, auf welche Art und Weise Kindergärtnerinnen eine Fixierung auf den Führer in ihren Erziehungsmethoden praktizierten. Es zeigte sich aber, dass viele Pädagoginnen, die keine Zugeständnisse an

²¹ Die „Metallspende des deutschen Volkes“, eine am 20. April 1940 ins Leben gerufene Aktion, unterstützte die Wirtschaft, um Rohstoffe zu sammeln und sie für die Rüstungsindustrie einzuschmelzen (vgl. Zentner, Bedürftig 1985, S. 383).

das Regime machten oder nicht aus der Kirche austraten, entlassen wurden. Der Ersatz erfolgte durch Personal der Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt. (Vgl. Konrad 2004, S. 159f)

7.5 Auswirkungen auf die Institution Kindergarten

Der Pluralismus in der Landschaft der institutionellen Kleinkinderziehung und die damit verbundenen vielfältigen Ideologien, Ziele und Erziehungsaufgaben wurden in der Zeit des Nationalsozialismus zu einem überwiegenden Teil vereinheitlicht oder eliminiert. Durch dieses Bestreben des Regimes wollten die Machthaber Kontrolle über alle Kindergärten erlangen.

Der quantitative Ausbau an Betreuungsstätten wurde verstärkt und die Bedeutung des Kindergartens angehoben:

„Diese bezog sich allerdings nicht auf genuin pädagogische Aspekte. Vielmehr wurden die Kindergärten als eine Möglichkeit der frühzeitigen Erfassung und Beeinflussung der Kinder angesehen, weshalb der Staat über die NSV auf die inhaltliche Ausrichtung der Einrichtungen Einfluss zu nehmen versuchte: Die frühkindliche Erziehung sollte nationalsozialistisch werden.“ (Wasmuth 2011, S. 446)

7.5.1 Die Nationalsozialistische Volkswohlfahrt als Trägerschaft

Die NSV, ein Organ der NSDAP, deren Organisation und Ziele der nationalsozialistischen Ideologie entsprachen, übernahm den Wohlfahrtsbereich. Verbände der freien Wohlfahrt, beispielsweise die Caritas, das Deutsche Rote Kreuz und die Innere Mission, wurden zurückgedrängt oder gänzlich Einrichtungen der NSV und dienten von nun an sozialpolitischen sowie propagandistischen Zwecken (vgl. Zentner, Bedürftig 1985, S. 412). Die Bestrebungen richteten sich auch auf eine Übernahme der Kindergärten:

„Träger der Kindergärten [...] sind in erster Linie Partei (NS.-Volkswohlfahrt mit etwa 15 000 ‚Kindertagesstätten‘) und Staat; nur ein kleiner Teil ist heute noch in den Händen von Privatpersonen oder –organisationen. Staat und Partei sorgen daher auch für die sachgemäße Durchführung der Erziehung [...].“ (Benze 1943, S. 24)

Diese „Gleichschaltung“ bewirkte, dass die faschistische Ideologie in der erzieherischen Arbeit umgesetzt wurde und die Bildungs- und Erziehungsziele von rassenpolitischen Aspekten beeinflusst waren. Wenngleich die außerfamiliäre Betreuung von

Kleinkindern nicht dem nationalsozialistischen Mutter- und Familienbild entsprach, so wurden die Einrichtungen immer mehr zu einem Bereich der Einflussnahme. Laut Reyer wollten die Nationalsozialisten nach der Machtübernahme „Die gesamte öffentliche und private Wohlfahrtspflege und Fürsorge und damit auch den Kindergartenbereich, [...] nach rassenhygienischen und bevölkerungspolitischen Gesichtspunkten ausrichten“ (Reyer 2006a, S. 168).

7.5.1.1 Deutschland

Das Ziel, alle Einrichtungen der Kleinkinderziehung im Großdeutschen Reich zu übernehmen und auf ein zentralistisch-totalitäres Führerprinzip auszurichten, konnte von der NSV nicht erreicht werden.

„[...] massive Versuche, alle Kindergärten der NSV einzugliedern, scheiterten jedoch am hinhaltenden Widerstand der Kirchen und der konfessionellen Trägerverbände, die nach einer anfänglich illusionären Haltung dem neuen Regime gegenüber sich später reservierter zeigten“ (Erning 1987c, S. 137).

Eine nicht unerhebliche Rolle des Widerstandes gegen die Erziehungspraktiken des Systems ermöglichte, dass einzelne Kindergärten unter freier Trägerschaft weitergeführt werden konnten. Sie waren aber großen Repressalien durch die Machthaber ausgesetzt. Diese zeigten sich unter anderem, indem die Kontrollen der Jugendämter verschärft und Förderungen gestrichen wurden. Weitere Maßnahmen der massiven Gleichschaltungspolitik waren „[...] Verbot, Nichtzulassung oder Übernahme von Einrichtungen der bisherigen Träger, [...] und die Einflussnahme auf die Kindergärtnerinnen und ihre Ausbildung“ (Reyer 2006b, S. 276). Viele weitere Einrichtungen konnten dem Druck nicht standhalten, mussten schließen und wurden teilweise durch die NSV wieder eröffnet. Der Zwang zur Gleichschaltung wurde im Laufe der Kriegsjahre schwächer, bedingt durch das Fehlen von organisatorischen Voraussetzungen sowie fachlich ausgebildetem Personal. (Vgl. Wasmuth 2011, S. 424) Die nun noch verbleibenden konfessionellen Institutionen konnten vor weiteren Zugriffen des Regimes bewahrt werden, indem sie dem Kompromiss zustimmten und sich bereit erklärten, nationalsozialistische Ideologien in ihre Bildungs- und Erziehungsarbeit einfließen zu lassen (vgl. Erning 1987c, S. 137). Aus der vorangegangenen Vielfalt in Deutschlands Trägerlandschaft verblieben nach der Machtübernahme der nationalsozialistischen Regierung drei große Gruppen: die katholischen, evangelischen sowie die NSV-Trägerschaften. Die Einrichtungen mit

reformpädagogischen²² Konzepten, wie beispielsweise die Montessori-Kinderhäuser und die Waldorf-Kindergärten, wurden allesamt geschlossen. (Vgl. u.a. Engelbrecht 1988, S. 126; Reyer 2006a, S. 168f)

7.5.1.2 Österreich

Die soziale Ausrichtung der Zwischenkriegszeit konnte in den Kindergärten während der Kriegsjahre nicht fortgesetzt werden. Jetzt waren Regimetreue und –gläubigkeit sowie eine politische Bildung der Menschen, die ihr Denken und Handeln in den Dienst des Staates stellen sollten, oberste Prämisse. Durch die Berufstätigkeit der Mütter stieg der Bedarf an Krippenplätzen und es kam zu einem Ausbau dieser Betreuungsformen. Andererseits wurden in der nationalsozialistischen Zeit Gruppen für Kinder mit Behinderungen geschlossen. Als Ursache wurde eine zu geringe Anzahl dieser Kinder gesehen. (Vgl. Raffelsberger 1987, S. 16) Die nationalsozialistische Fürsorgepolitik setzte sich nicht mehr für erblich belastete, minderwertige Kinder ein (vgl. Reimitz-Filipic 2000, S. 6). Sozial- und entwicklungspsychologische Erkenntnisse aus der Vergangenheit wurden abgelehnt.

Im Jahr 1939 bestanden beispielsweise in Wien neben den Einrichtungen der Volkswohlfahrt auch noch Gemeindegartengärten. Ein Jahr später wurde auf einer Großkundgebung der Kindergärtnerinnen dieser Erhalter eine einheitliche pädagogische Ausrichtung bekanntgegeben. Ab dem Zeitpunkt führte diese Orientierung nach und nach zu einer Zusammenlegung der Trägerschaften. Schlussendlich wurde im Jahr 1942 das gesamte kommunale Kindergartenwesen von der nationalsozialistischen Wohlfahrtspflege übernommen. (Vgl. Raffelsberger 1987, S. 16)

Die Schließung aller konfessionellen Häuser und Kindergärten war ein weiteres Ziel des nationalsozialistischen Regimes (vgl. Engelbrecht 1988, S. 727). Durch einen Ministerialerlass vom 19. Juli 1938 wurde den katholischen Schulen, in denen zum Teil Kindergärten eingegliedert waren, das Öffentlichkeitsrecht entzogen. Selbst der Protest von Kardinal Innitzer konnte die Schließung aller konfessionellen Schulen im Oktober

²² Die Reformpädagogik wollte durch eine Vielfalt von Ansätzen eine „Pädagogik vom Kinde aus“ entwickeln und Erziehung unter einem partnerschaftlichen Führungsstil gewährleisten. Diese Bewegung, die vor der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert einsetzte, hat trotz kritischer Betrachtung das Kindergartenwesen geprägt. (Vgl. Böhm 2000, S. 443f)

desselben Jahres nicht verhindern. Exemplarisch sei einer der betroffenen Orden, die „Schwestern vom Göttlichen Erlöser“, angeführt. Die Schule und der Kindergarten sowohl im siebenten als auch im zehnten Wiener Gemeindebezirk wurden beschlagnahmt und dem Zweck der Wehrmacht zugeführt. Sie dienten der Unterbringung von Soldaten oder der Errichtung einer Militärfachschule. Die Ordensschwestern wurden aus den Kindergärten und Horten ausgewiesen, ihre Erziehung war nicht „liniengetreu“. Der pädagogisch-erzieherische Bereich des Schwesternordens war somit „gereinigt“. (Vgl. u. a. Karlberger 1983, S. 83f, S. 91 und S. 101; Kobale, Mayrhofer, Mijatovic 1999, S. 7; Erzbischöfliches Amt 2004, S. 112f). Obwohl Druck auf die konfessionellen Einrichtungen ausgeübt und Verordnungen verschärft umgesetzt wurden, konnte die nationalsozialistische Trägerschaft bis 1942 nur etwa ein Drittel der Häuser übernehmen (vgl. Erning 1987b, S. 34).

In die von der NSV geführten Kindergärten durften vorrangig die Kinder erwerbstätiger Mütter eintreten. Die Öffnungszeiten der zu Bewahranstalten verkommenden Einrichtungen orientierten sich an dem Schichtbetrieb der mütterlichen Arbeitsstellen und dem Einsatz der Frauen zur Feldarbeit. (Vgl. Engelbrecht 1988, S. 317) So entstanden auch weitere Formen der ganztägigen Kinderbetreuung. Sie wurden auf Bestreben der Machthaber geschaffen oder bereits bestehende Betriebskindergärten von ihnen übernommen.

7.5.2 Ernte-, Landjahr-, Hilfs- und Betriebskindergärten

Besondere Organisationsformen der Kleinkinderbetreuung waren die Ernte-, Landjahr-, Hilfs- und Betriebskindergärten, die entgegen dem nationalsozialistischen Grundsatz, dass das Kleinkind in der Familie aufwachsen solle, aus der Notwendigkeit heraus errichtet wurden. Diese Modelle der Kinderbetreuung wurden durch die NSV geschaffen beziehungsweise übernommen und dienten vor allem zur Entlastung der Familien.

Erntekindergärten nahmen ihren temporären Betrieb in den Sommermonaten auf und sollten die Aufsicht und Betreuung der Kinder während der Arbeitszeit der Mütter übernehmen. Die Kindertagesstätten wurden von der Bevölkerung stark beansprucht, somit mussten aus Mangel an Räumlichkeiten die Kindergärten in Gasthäusern und Schulen untergebracht werden. Durch die Verknappung der pädagogischen

Professionen nahm unausgebildetes Personal, wie Kinderpflegerinnen oder Mädchen des Reicharbeitsdienstes, die Arbeit in den Kindergärten auf. (Vgl. Aden-Grossmann 2002, S. 113f) Als Erklärung kann die Folgewirkung der Entlassungen von Personal herangezogen werden, das nicht den nationalsozialistischen Idealen entsprach.

Für die Kinder von Bauern, Landarbeitern und Handwerkern wurde der sogenannte Landjahrkindergarten eingerichtet. Er war jedoch in erster Linie Praxisstätte für jene Mädchen, die nach der Schule ihre acht Monate des Landesjahres absolvieren mussten und sich für den Beruf der Kindergärtnerin interessierten. Geleitet wurde diese Institution von einer ausgebildeten Pädagogin, die zugleich die Führerin des Mädchenlagers war. (Vgl. Dammann, Prüser 1987, S. 26)

Die dritte Form, der Hilfskindergarten, entsprang den Erfordernissen, die der Krieg mit sich brachte. In den Großstädten und Industriegebieten mussten viele Frauen die Arbeitsplätze der Männer in den Rüstungsfabriken übernehmen. Die bestehenden Einrichtungen hatten keinen Platz für die nicht beaufsichtigten Kinder. Diese aus der Not heraus entstanden Einrichtungen wurden nach dem Krieg wieder aufgelöst. (Vgl. ebd.)

Durch die Beschäftigung der Mütter in Handel und Industrie war desgleichen die vermehrte Errichtung oder Übernahme von Betriebskindergärten bedingt. Viele Stätten standen unter anfänglichem Einfluss der Sozialpolitik des Betriebes, später zunehmend unter der Deutschen Arbeitsfront und ihres zuständigen Frauenamtes und schlussendlich versuchte die NSV, sich für alle Belange einzusetzen. (Höltershinken 1987, S. 52) In einer Broschüre des Amtes wurden die Aufgaben festgelegt:

„Die sorgfältige Betreuung der Kinder werktätiger Mütter während der Arbeitszeit ist ein Gebot der *Volkserhaltung* und eine unbedingte Pflicht gegenüber den schaffenden Frauen. Wer Mütter beschäftigt, ist ihnen auch schuldig, sich an der Sorge um die Unterbringung der Kinder zu beteiligen... Es ist deshalb eine der dringendsten Aufgaben aller Betriebsführer, sich im Rahmen der sozialen Betreuung ihrer Gefolgschaft auch um das Wohl der Kinder der bei ihnen schaffenden Frauen zu kümmern.“ (Frauenamt 1940, S. 3, zit. na. Höltershinken 1987, S. 53; kursiv nach Sperrung im Original)

Die Betriebe leisteten vereinzelt Widerstand gegen diese Eingriffe. Eine Einmischung in die inhaltliche Arbeit der Einrichtung wurde hingenommen, nicht jedoch eine Beeinflussung, welche die Einstellung und Kontrolle des Personals oder die Leitung des

Kindergartens betrifft. Es gelang der NSV nicht, die Trägerschaft aller Betriebskindergärten zu übernehmen. (Vgl. Höltershinken 1987, S. 52)

Insgesamt betrachtet, wurde das Kindergartenwesen und alle daran Beteiligten in der Zeit des Nationalsozialismus von seiner Weltanschauung, seinem Menschenbild, den Leitsätzen und propagandistischen Vorstellungen geprägt. Fröbels Konzept, als von den Nationalsozialisten bezeichneter „Vorläufer der völkischen Erziehung“, gelangte zwar zur Anerkennung, aber die Vorstellungen von Bildung und Erziehung konnten in den Betreuungsstätten nicht in seinem Sinne weiter verwirklicht werden. Nicht die Eigenständigkeit und Selbsttätigkeit des Kindes standen im Mittelpunkt der Bildung, sondern die konzeptionelle Ausrichtung der Kindergartenarbeit war an Erziehungsvorstellungen, wie Gehorsam, Gefolgschaft gegenüber dem Führer sowie an das Heldentum gebunden. Demzufolge kam es zu Änderungen in der Trägerlandschaft, da nur durch das Organ der regimetreuen Volkswohlfahrt die Umsetzung des nationalsozialistischen Gedankenguts gewährleistet werden konnte.

Während der Zeit des Nationalsozialismus erfuhr der Bereich der Kleinkinderziehung durch die inhumane Weltanschauung des Regimes tiefgehende Umgestaltungen. Das Kindergartenwesen wurde Ziel und Hilfsmittel völkischer Bildungspolitik. Alle fortschrittlichen und demokratischen Erziehungsansätze wurden zunichte gemacht, die Vielfalt eingeschränkt und der Formung des neuen deutschen Menschen geopfert.

8 Resümee und Ausblick

Ausgangspunkt der vorliegenden Diplomarbeit war die Auseinandersetzung mit der Thematik „Menschen- oder Volkserziehung? Die Entwicklung des Kindergartenwesens – mit besonderer Betrachtung der Ursprünge der Kindergartenpädagogik und ihres Wandels in der Zeit des Nationalsozialismus“. Im folgenden Resümee sollen die Inhalte der Untersuchung anhand der zu Beginn dieser Arbeit formulierten Subfragen und anschließend der leitenden Forschungsfrage sowie den daraus erwachsenen Schlussfolgerungen dargelegt werden.

Die erste Subfrage thematisiert *welche ersten Einrichtungen die Grundlagen für nachfolgende Institutsgründungen der Kinderbetreuung bildeten.*

Mit der Errichtung von Bewahranstalten und Kleinkinderschulen zu Beginn des 19. Jahrhunderts kann im deutschsprachigen Raum von einer angehenden institutionellen Kinderbetreuung gesprochen werden. Soziale und wirtschaftliche Notlagen im Laufe der Zeit riefen für Kinder und Jugendliche Hilfsmaßnahmen unterschiedlichster Art hervor. Dabei wurde, bedingt durch die Weiterentwicklung dieser Einrichtungen und Betreuungsbedürfnisse der Eltern, zwischen Bewahranstalten und Kleinkinderschulen unterschieden.

Die Hauptaufgabe der Kleinkinderbewahranstalten lag in der Beaufsichtigung der Kinder, um sie vor körperlicher, geistiger, sozialer sowie ökonomischer Verwahrlosung zu schützen. Das Beschäftigungsangebot bestand vorwiegend aus Spiel und Handarbeit. Des Weiteren nahm die körperliche Pflege der Kinder einen hohen Stellenwert ein.

Vorwiegend auf konfessioneller Grundlage entstanden die Kleinkinderschulen, die neben der geistigen und körperlichen Förderung der Kinder eine sittlich religiöse Erziehung vermittelten. Obwohl diese Institutionen die Bezeichnung Schule führten, gab es keinen geregelten Unterricht im engeren Sinn. Im Unterschied zu den Bewahranstalten erfolgte in den Kleinkinderschulen die Betreuung durch ausgebildetes Personal. Generell kann gesagt werden, dass in diesen Einrichtungen pädagogische Überlegungen nur grob umrissen und praktiziert wurden.

Die Beantwortung der nächsten Subfrage zeigt auf, *welchen Intentionen Friedrich Fröbels Bildungs- und Erziehungskonzept zugrunde liegt.*

Fröbels Theorie war kennzeichnend für die frühe seelisch-geistige Entwicklung des Kleinkindes. Seine Überlegungen zeigten eine Abkehr von der Belehrungspädagogik und eine Hinwendung zur individuellen Förderung und Begleitung der Heranwachsenden.

Sein Erziehungskonzept im Sinne der Ganzheitlichkeit beinhaltete als zentrale Zielsetzung, die Kinder zu frei denkenden und handelnden Menschen zu erziehen und ihnen Raum zur Entfaltung zu geben. Fröbel war der Überzeugung, dass der Erzieher den Auftrag hat, dem Kind angemessene Beschäftigungsmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen, damit es durch das eigene Tun seine Kompetenzen, seine Kreativität und Phantasie entwickeln kann. Der Pädagoge betonte, dass dies die Basis sei, auf der eine weitere Bildung aufbauen kann. Ein weiterer wichtiger Aspekt in Fröbels pädagogischem Konzept war die Pflege des Spieles im Kleinkindalter. Die Spieltätigkeit sah er als elementares Anliegen des Kindes, worin es seine Bedürfnisse befriedigen und Erlebtes verarbeiten kann. Dabei macht es sich mit der Umwelt, den Menschen, der Natur vertraut. Fröbel wollte an einer menschlichen Gesellschaftsordnung festhalten und trug grundlegend zu einem öffentlichen Bildungsverständnis bei.

Die dritte Subfrage beleuchtet, *inwieweit Fröbels Konzept Geltung auf das spätere Gründungsgeschehen von Kindergärten hatte.*

Fröbel schuf durch seine Sichtweise des Menschen eine ungewohnte Perspektive auf das Kind. Er übernahm eine Schlüsselrolle in der Neuentwicklung der Kleinkinderbetreuung und seine Idee des Kindergartens löste eine Reformbewegung aus. Der Einfluss auf eine Neuentwicklung der Kindergartenpädagogik wurde sichtbar. Viele humanistisch geprägten Pädagogen und Pädagoginnen bewirkten private und öffentliche Einrichtungen nach dem Konzept Fröbels. Die Gründung von Fröbelvereinen, denen die Trägerschaft für die Institutionen und die Ausbildung der Kindergärtnerinnen zukam, trug wesentlich zur Verbreitung der Lehre Fröbels und der allgemeinen Anerkennung der Kindergärten bei.

Fröbel hat die Bedeutung der frühkindlichen Bildung erkannt. Seine Theorie wurde Grundlage für weitere reformpädagogische Erziehungskonzepte. In diesem

Zusammenhang muss erwähnt werden, dass Österreich als eine der ersten Staaten der Welt das Kindergartenwesen gesetzlich verankerte.

Die nachfolgende Frage heißt: *Inwiefern fanden Leitsätze der faschistisch geprägten Menschenführung Eingang in die Kleinkindpädagogik?*

Der Kindergarten bot die Möglichkeit, wesentliche politische Erziehungsmittel umzusetzen. Individuelle Entwicklung und Entfaltung zur Persönlichkeit wurden mit den Zielen der nationalsozialistischen Pädagogik ausgeschaltet und durch straffe Führung und Dressur zu Rassegefühl und Regimetreue herangebildet. Die Erziehung in der Familie trat in den Hintergrund und die Partei bestimmte ohne Kompromiss die Leitsätze der Unterweisungen. Humanistisches und demokratisches Gedankengut wurde abgelehnt oder verboten und die Bildungsinhalte der Herrschaft angepasst. Eine Verherrlichung der Volksgemeinschaft und der arischen Rasse sowie die Liebe zum Führer waren die Botschaften im nationalsozialistischen Sinne, die bereits im Kindergartenalltag vermittelt wurden. Die Hauptaufgabe lag auf der körperlichen Ertüchtigung und geschlechtsspezifischen Erziehung der Kinder, während bewusst die Förderung der geistigen Fähigkeiten vernachlässigt wurde.

Die fünfte Subfrage geht den *Auswirkungen der faschistisch geprägten Bildungspolitik im Kindergartenwesen* nach.

Durch die „Gleichschaltung“ der Kindergärten wurde erreicht, dass die faschistische Ideologie in diesen Institutionen realisiert werden konnte und autoritäre und konservative Elemente ihren Eingang in die Kleinkinderziehung fanden. Nicht konforme Kindergartenpädagogen wurden entlassen und durch Personal der Partei ersetzt. Um ihr Bestehen zu sichern, erklärten sich verbliebene konfessionelle Einrichtungen bereit, nationalsozialistische Denkweisen in ihre Bildungs- und Erziehungsarbeit einfließen zu lassen. Die Vielzahl der Kindergärten, die von der Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt geführt wurden, erlangte wieder den Charakter von Bewahranstalten. Zur Entlastung berufstätiger Eltern wurden Ernte-, Landjahr-, Hilfs- und Betriebskindergärten errichtet, die zum Teil nach dem Krieg wieder aufgelöst wurden. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Kindergartenwesen staatliches Ziel nationalistischer Vorstellungen war und für politische Zwecke missbraucht wurde.

Die leitende Fragestellung lautete: *Welchen Veränderungen unterliegt das Menschenbild der jeweiligen Epoche und wie wirkt sich das auf die pädagogischen Konzeptionen aus?*

Menschenbilder werden je nach Orientierung, Bedarfslage sowie Zielsetzung für eine Gesellschaft konstruiert und können daher als offene, veränderbare Konstruktionen verstanden werden.

Fröbels Menschenbild basiert auf anthropologischem Gedankengut und war für ihn Ausgangsthese seiner Überlegungen. In seiner Lebensauffassung stand Gott als Ursprung allen Lebens im Mittelpunkt. Er war der Überzeugung, dass die Lebensaufgabe des Menschen darin gesehen werden kann, das Göttliche, das der Natur sowie jedem Individuum innewohnt, sichtbar zu machen. Die Verbindung des Geistes mit Gott und der Natur bezeichnete er als die „Lebenseinigung“. Diese Einigung wird durch die Achtung des Menschen als eigenständiges Individuum und eine ganzheitliche, begleitende Erziehung erreicht.

Friedrich Fröbel wollte durch die Gründung seiner Institutionen eine Veränderung im System der Kleinkindererziehung bewirken. In seinen Kindergärten, die im Gegensatz zu den Kleinkinderschulen und Bewahranstalten standen, kamen neben fürsorgerischen Tätigkeiten Förderungen im motorischen, emotionalen und kognitiven Persönlichkeitsbereich zum Einsatz. Dieses Bildungs- und Erziehungskonzept wurde unabhängig von der sozialen Herkunft und Konfession der Familien angeboten und diente zum Wohle des Kindes. Deutlich wird, dass der Pädagoge die Kindergärten als familienergänzende Einrichtung sah.

Im Gegensatz dazu steht das Menschenbild des Nationalsozialismus, das von einer menschenverachtenden und rassenideologischen Denkweise geprägt war. Nicht der Respekt der Menschenwürde, die Entwicklung zur individuellen Person mit ihren Fähigkeiten und Kompetenzen standen im Mittelpunkt der nationalsozialistischen Weltanschauung, sondern die Instrumentalisierung und Nutzung des Individuums für menschenunwürdige Ziele. Die der Gesinnung entsprechend interpretierten sozialdarwinistischen Prinzipien wurden zum Ausgangspunkt von Herrschaftsanspruch, Rassenideologie und Auslese Kriterien. Das Menschheitsideal im Nationalsozialismus

war von der propagierten Überlegenheit der deutschen Rasse, von Demütigungen, Verfolgung und Vernichtung „minderwertiger“ Individuen geprägt.

Mit der „Gleichschaltung“ versuchten die Machthaber, die vollständige Kontrolle über die Kindergärten zu erreichen. Bestehende pädagogische Konzepte wurden beseitigt und der Schwerpunkt auf die Heranbildung brauchbarer „Volksgenossen“ gelegt. Erziehung und Bildung erhielten instrumentellen Charakter und orientierten sich an politischen Zielen.

Abschließend folgen noch einige Gedanken zum Nationalsozialismus, den gegenwärtigen Erziehungsaufgaben und den pädagogischen Disziplinen. In einem seiner Vorträge nimmt der Philosoph und Soziologe Theodor W. Adorno Stellung in Hinblick der Vorkommnisse in der nationalsozialistischen Zeit und meint: „Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung“ (Adorno 1971, S. 88). Ihm zufolge ist Erziehung zu kritischer Selbstreflexion, die Einbeziehung der frühen Kindheit sowie allgemeine Aufklärung sinnvoll, um ein „geistiges, kulturelles und gesellschaftliches Klima“ zu schaffen und dadurch einer Wiederholung der Ereignisse entgegentreten zu können (vgl. ebd., S. 90f). Der Wissenschaftler fasst zusammen: „Die einzig wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz wäre Autonomie, wenn ich den Kantischen Ausdruck verwenden darf; die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“ (ebd., S. 93). Giesecke gibt zu bedenken, dass „Auschwitz“ nur durch die Politik verhindert werden kann, aber die Pädagogik die Einsicht darüber vermitteln und sie verbreiten sollte (vgl. Giesecke 1993, S. 291). In diesem Sinne fordert auch Keim in seiner Publikation „Erziehung unter der Nazi-Diktatur“, dass die Pädagogik verpflichtet ist:

„[...] sich an freiheitlichen, demokratischen wie auch sozialen Werten zu orientieren. Hier liegt eine Verantwortung für alle, die im Bildungswesen arbeiten. Daraus wiederum resultiert die Aktualität demokratischer Traditionen. Aus ihnen kann man nicht nur oppositionelles und widerständiges Verhalten dem Faschismus gegenüber lernen, sondern vor allem vielfältige Anregungen für eine Erziehung in demokratischem Geist gewinnen.“ (Keim 1995, S. 183)

Wenn diesen Aussagen zufolge, die in den pädagogischen Feldern Handelnden und Erziehenden die beschriebene Einsicht und Orientierung ernst nehmen, ferner sich aktiv

für die Würde und Rechte des Menschen einsetzen sowie Überzeugungsarbeit leisten, dann könnte es gelingen, dass sich die nationalsozialistische Ära nie mehr wiederholt.

Die vorliegende Forschungsarbeit beleuchtet einen Teil der Vergangenheit – die Geschichte der institutionellen Kleinkindbetreuung und des Kindergartenwesens in ausgewählten Epochen. Sie kann einen Einblick in pädagogische Bestrebungen sowie Konzepte geben. Des Weiteren ist es möglich, kritisch eine Ära zu betrachten, die ihre Ideologie auf menschenverachtende Weise umsetzte, und aufzuzeigen wie dieses Gedankengut selbst auf die Kleinkinderziehung Einfluss nehmen konnte. Die Untersuchung kann jedoch nur eine normative Darstellung des zurückliegenden Bildung- und Erziehungsgeschehens aufzeigen, nicht aber zum Ausdruck bringen, wie die vorherrschende Erziehungswirklichkeit war.

Zuletzt soll kurz auf das im Vorwort der Arbeit angeführte Zitat von George Santayana eingegangen werden, das besagt, sich der Vergangenheit zu erinnern, sodass sie sich nicht wiederholen möge. Es ist demgemäß für das Individuum bedeutsam, die eigenen Vorstellungen der Vergangenheit zu reflektieren, klarzulegen und zu ergänzen. Durch diese Auseinandersetzung ist es möglich, das Vergangene und dessen Auswirkungen in der Gegenwart verstehen und einordnen zu können. Dann wird es auch gelingen die Zukunft zu planen.

Anstelle weiterer Schlussworte:

Gespräch mit einem Überlebenden

*Was hast du damals getan
was du nicht hättest tun sollen?
„Nichts“*

*Was hast du nicht getan
was du hättest tun sollen?
„Das und das
dieses und jenes:
Einiges“*

Warum hast du es nicht getan?

„Weil ich Angst hatte“

Warum hattest du Angst?

„Weil ich nicht sterben wollte“

*Sind andere gestorben
weil du nicht sterben wolltest?*

*„Ich glaube
ja“*

*Hast du noch etwas zu sagen
zu dem was du nicht getan hast?*

*„Ja: Dich zu fragen
Was hättest du an meiner Stelle getan?“*

*Das weiß ich nicht
und ich kann über dich nicht richten
Nur eines weiß ich:
Morgen wird keiner von uns
leben bleiben
wenn wir heute
wieder nichts tun.*

Erich Fried²³

²³ Fried 1998, S. 39f.

Abkürzungsverzeichnis

Ebd./ebd.	ebenda
f	folgende Seite
ff	folgende Seiten
Hrsg.	Herausgeber/herausgegeben
NSDAP	Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei
NSV	Nationalsozialistische Volkswohlfahrt
o.S.	ohne Seite
o.J.	ohne Jahr
S.	Seite
u.a.	unter anderen
Vgl./vgl.	vergleiche
zit. na.	zitiert nach

Literaturverzeichnis

Achs, Oskar, Scheuch, Manfred, Tesar, Eva (2005): Gestern – heute – morgen. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Aden-Grossmann, Wilma (2002): Kindergarten. Eine Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.

Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959-1969. Hrsg. von Gerd Kadelbach. Frankfurt: Suhrkamp.

Arnold-Dinkler, Elfriede (1940): Der Kindergarten in der deutschen Erziehung. In: Wächtler, Fritz (Hrsg.): Festschrift zur Hundertjahrfeier des deutschen Kindergartens. München: Deutscher Volksverlag, (S. 5-9).

Althaus (ohne Vorname) (1940): Aufgaben und Ziele der der NSV.-Kindertagesstätten. In: Wächtler, Fritz (Hrsg.): Festschrift zur Hundertjahrfeier des deutschen Kindergartens. München: Deutscher Volksverlag, (S. 10-17).

Baader, Meike Sophia (2009): Öffentliche Kleinkinderziehung in Deutschland im Fokus des Politischen. Von den Kindergärten 1848 zu den Kinderläden in der 68er Bewegung. In: Ecarius, Jutta, Groppe, Carola, Malmede, Hans (Hrsg.): Familie und öffentliche Erziehung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, (S. 267-289).

Baeumler, Alfred (1942): Bildung und Gemeinschaft. Berlin: Junker und Dünhaupt.

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (2006): Geschichte des Kindergartens in Bayern. Von der Bewahranstalt zur modernen Bildungseinrichtung. Zugriff unter <http://www.verwaltung.bayern.de/egov-portlets/xview/Anlage/1928045/GeschichtedesKindergartensinBayern.pdf> am 25.01.2012.

Berger, Manfred (1986): Vorschulerziehung im Nationalsozialismus. Recherchen zur Situation des Kindergartenwesens 1933-1945. Weinheim, Basel: Beltz.

Berger, Manfred (1995): Frauen in der Geschichte des Kindergartens. Ein Handbuch. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Berger Manfred (2000a): Friedrich Wilhelm August Fröbel. Ein Porträt. In: Unsere Kinder. Fachzeitschrift für Kindergarten- und Kleinkindpädagogik. 55. Jahrgang, Heft 1. Linz: Landesverlag, (S. 31-32).

Berger, Manfred (2000b): Friedrich Fröbels Konzeption einer Pädagogik der frühen Kindheit. In: Fthenakis, Wassilios E., Textor, Martin R. (Hrsg.): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim, Basel: Beltz, (S. 10-22).

Berger, Manfred (2004a): Von der Kleinkinder-Bewahranstalt zum Kindergarten als Bildungsinstitution. In: Kindergarten Gestern – Heute – Morgen. Rückblick/Gegenwart/Zukunftsvisionen. Unsere Kinder. Fachzeitschrift für Kindergarten- und Kleinkindpädagogik. Sonderausgabe. Linz: Landesverlag, (S. 2-6).

Berger, Manfred (2004b): Henriette Schrader-Breymann. Ein Porträt. In: Unsere Kinder. Fachzeitschrift für Kindergarten- und Kleinkindpädagogik. 59. Jahrgang, Heft 6. Linz: Landesverlag, (S. 28-29).

Berger, Manfred (2005): Recherchen zum Kindergarten in Österreich: Gestern – Heute – Morgen. In: Textor, Martin R.: Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch. Kinderbetreuung: andere Länder. Zugriff unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1240.html> am 29.06.2011.

Berger, Manfred (2007): Bertha von Marenholtz-Bülow. Ein Porträt. In: Unsere Kinder. Fachzeitschrift für Kindergarten- und Kleinkindpädagogik. 62. Jahrgang, Heft 6. Linz: Landesverlag-Denkmayr, (S. 26-27).

Berger, Manfred (2011a): Frauen in der Geschichte des Kindergartens: Bertha von Marenholtz-Bülow In: Textor, Martin R.: Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch. Geschichte der Kinderbetreuung. Zugriff unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/152.html> am 29.06.2011.

Berger, Manfred (2011b): Frauen in der Geschichte des Kindergartens: Henriette Schrader-Breymann. In: Textor, Martin R.: Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch. Geschichte der Kinderbetreuung. Zugriff unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/159.html> am 29.06.2011.

Berger, Manfred (2011c): Frauen in der Geschichte des Kindergartens: Johanna Haarer. In: Textor, Martin R.: Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch. Geschichte der Kinderbetreuung. Zugriff unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1268.html> am 19.12.2011.

Berger, Manfred (2012): Frauen in der Geschichte des Kindergartens: Henriette Goldschmidt. In: Textor, Martin R.: Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch. Geschichte der Kinderbetreuung. Zugriff unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/143.html> am 20.01.2012.

Benze, Rudolf (1943): Erziehung im Großdeutschen Reich – eine Übersicht über ihre Ziele, Wege und Einrichtungen. 3., erweiterte Auflage. Frankfurt am Main: Diesterweg.

Benzing, Richard (1942): Grundlagen der körperlichen und geistigen Erziehung des Kleinkindes im nationalsozialistischen Kindergarten. Berlin: Zentralverlag der NSDAP.

Böhm, Winfried (2000): Wörterbuch der Pädagogik. Begründet von Wilhelm Hehlmann. 15., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kröner.

Böhm, Winfried (2010): Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart. 3., verbesserte Auflage. München: Beck.

Böhme, Jeanette (2006): Methoden, Qualitative. In: Krüger, Heinz-Hermann, Grunert, Cathleen (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. 2., durchgesehene Auflage. Opladen & Farmington Hills: Budrich, (S. 303-309).

Bollnow, Otto-Friedrich (1977): Die Pädagogik der deutschen Romantik. Von Arndt bis Fröbel. 3. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

Brezinka, Wolfgang (1990): Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge. 5., verbesserte Auflage. München, Basel: Reinhardt.

Bruckmüller, Ernst (1985): Sozialgeschichte Österreichs. Wien. München: Herold.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2004): Österreichischer Hintergrundbericht zur OECD-Länderprüfung „Starting Strong“. Zugriff unter <http://www.oecd.org/dataoecd/9/45/34431945.pdf> am 10.12.2011.

Dammann, Elisabeth, Prüser, Helga (Hrsg.) (1981): Quellen zur Kleinkinderziehung. Die Entwicklung der Kleinkinderschule und des Kindergartens. München: Kösel.

Dammann, Elisabeth, Prüser, Helga (1987): Namen und Formen in der Geschichte des Kindergartens. In: Erning, Günter, Neumann, Karl, Reyer, Jürgen (Hrsg.): Geschichte des Kindergartens. Institutionelle Aspekte, systematische Perspektiven, Entwicklungsverläufe. Band II. Freiburg im Breisgau: Lambertus, (S. 18-28).

Dillinger-Paller, Brigitte (1994): Beiträge zur Fachdidaktik. Kindergartenerziehung in Österreich unter Nationalsozialistischer Herrschaft. In: Beiträge zur historischen Sozialkunde. Zur Sozialgeschichte der Kindheit. 24. Jahrgang/Nr.1. Wien: Verein für Geschichte und Sozialkunde, (S. 1-5).

Dörpinghaus, Andreas, Poenitsch, Andreas, Wigger, Lothar (2008): Einführung in die Theorie der Bildung. 2., durchgesehene Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Dollase, Rainer (2011): Übergänge von der Kindertagesstätte in die Grundschule – eine historisch-komparative Perspektive. In Oehlmann, Sylvia, Manning-Chlechowicz,

Yvonne, Sitter, Miriam (Hrsg.): Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Übergangs- und Bewältigungsforschung – Studien zu Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung. Weinheim, München: Juventa, (S. 49-62).

Domarus, Max (1962): Hitler – Reden und Proklamationen 1932-1945. Kommentiert von einem deutschen Zeitgenossen. I. Band Triumph (1932-1938). Würzburg: Schmidt.

Engelbrecht, Helmut (1986): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 4. Von 1848 bis zum Ende der Monarchie. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Engelbrecht, Helmut (1988): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 5. Von 1918 bis zur Gegenwart. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Erning, Günter (1987a): Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung von den Anfängen bis zum Kaiserreich. In: Erning, Günter, Neumann, Karl, Reyer, Jürgen (Hrsg.): Geschichte des Kindergartens. Entstehung und Entwicklung der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart. Band I. Freiburg im Breisgau: Lambertus, (S. 13-41).

Erning, Günter (1987b): Quantitative Entwicklung der Angebote der öffentlichen Kleinkindererziehung. In: Erning, Günter, Neumann, Karl, Reyer, Jürgen (Hrsg.): Geschichte des Kindergartens. Institutionelle Aspekte, systematische Perspektiven, Entwicklungsverläufe. Band II. Freiburg im Breisgau: Lambertus, (S. 29-39).

Erning, Günter (1987c): Bilder aus dem Kindergarten. Bilddokumente zur geschichtlichen Entwicklung der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Erning, Günter (1989): Zur Geschichte des Kindergartenwesens in Bayern – Anfänge öffentlicher Kleinkindererziehung und grundlegende konzeptionelle Debatten. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.): 150 Jahre Kindergartenwesen in Bayern. Festschrift anlässlich der 150-Jahrfeier der von König Ludwig I. genehmigten „Bestimmungen, die die Einrichtung von Kinderbewahranstalten betreffen“. München, Basel: Reinhardt, (S. 15-29).

Erning, Günter (2011): Wendepunkt in der Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung. Zugriff unter http://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/ppp_lehrstuehle/elementarpaedagogik/forschung/Bildarchiv/Wendepunkte.pdf am 25.01.2012.

Erzbischöfliches Amt für Unterricht und Erziehung (Hrsg.) (2004): Volksschule Waldkloster, Quellenstraße. Festschrift anlässlich der Eröffnung des Neubaus. Wien: ohne Verlag.

Fellner, Alois (1897): Der Kindergarten. Erziehungslehre und Kindergartentheorie für Kindergärtnerinnen-Bildungsanstalten. Wien: A. Pichler's Witwe & Sohn.

Flessau, Kurt-Ingo, Nyssen, Elke, Pätzold, Günter (1987): Erziehung im Nationalsozialismus. „...und sie werden nicht mehr frei ihr ganzes Leben!“ Köln, Wien: Böhlau.

Fried, Erich (1998): Gesammelte Werke. Gedichte 3. Hrsg. von Kaukoreit, Volker, Wagenbach, Klaus. Neuausgabe. Berlin: Wagenbach.

Fröbel, Friedrich (1826): Die Menschenerziehung, die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst, angestrebt in der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt zu Keilhau; dargestellt von dem Stifter, Begründer und Vorsteher derselben, Friedrich Wilhelm August Fröbel. Erster Band. Bis zum begonnenen Knabenalter. In: Hoffmann, Erika (Hrsg.) (1982): Ausgewählte Schriften. Zweiter Band. Die Menschenerziehung. 4., unveränderte Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta, (S. 7-254).

Fürstenberg Erziehungswissenschaften (2010): Vergleich Erziehung und Bildung. Zugriff unter <http://www.fuerstenberg-dhg.de> am 7.12.2011.

Gamm, Hans-Jochen (1990): Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. 3. Auflage. München: List.

Giesecke, Hermann (1993): Hitlers Pädagogen. Theorie und Praxis nationalsozialistischer Erziehung. Weinheim, München: Juventa.

Günther, Mirjam (2009): Kleinkindererziehung und Pädagogik des Spiels im Vergleich. Friedrich Wilhelm August Fröbel und Maria Montessori. München: GRIN.

Haas, Gabriele (1995): Die Institutionen für frühkindliche Fürsorge und Erziehung. Wien: unveröffentlichte Diplomarbeit.

Hartmann, Waltraut, Niederle, Charlotte, Stoll, Martina (2000): Bildungsqualität im Kindergarten. Band 2 der Schriftenreihe des Charlotte Bühler-Instituts. Wien: öbv & hpt.

Hartmann, Waltraut, Bäck, Gabriele, Hajszan, Michaela, Hartel, Birgit, Kneidinger, Lisa, Stoll, Martina (2009): Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Wien: ohne Verlag.

Hebenstreit Sigurd (2003): Friedrich Fröbel – Menschenbild, Kindergartenpädagogik, Spielförderung. Jena: IKS Garamond.

Heckel, Christine (1969): Der österreichische Kindergarten 1832-1938. Graz: unveröffentlichte Dissertation.

Heiland, Helmut (1987): Erziehungskonzepte der Klassiker der Frühpädagogik. In: Erning, Günter, Neumann, Karl, Reyer, Jürgen (Hrsg.): Geschichte des Kindergartens. Institutionelle Aspekte, systematische Perspektiven, Entwicklungsverläufe. Band II. Freiburg im Breisgau: Lambertus, (S. 148-184).

Heiland Helmut (Hrsg.) (1998): Die Spielpädagogik Friedrich Fröbels. Beiträge zur Fröbelforschung. Band 5. Hildesheim, Zürich, New York: Olms.

Heiland, Helmut (Hrsg.) (2002): Friedrich Wilhelm August Fröbel. Basiswissen Pädagogik. Historische Pädagogik. Hrsg. von Lost, Christine, Ritzi, Christian. Band 5. Baltmannsweiler: Schneider.

Heiland, Helmut (2003a): Friedrich Fröbel (1782-1852). In: Tenorth, Heinz-Elmar: Klassiker der Pädagogik. Erster Band. Von Erasmus bis Helene Lange. München: Beck, (S. 181-187).

Heiland, Helmut (2003b): Fröbelforschung heute. Aufsätze 1990-2002. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Hentig, Hartmut von (1999): Menschenbilder in Bildung und Erziehung. In: Oerter, Rolf (Hrsg.): Menschenbilder in der Gesellschaft. Konzeptionen des Menschen in Wissenschaft, Bildung, Kunst, Wirtschaft und Politik. Stuttgart: Enke.

Hentig, Hartmut von (2007): Klassischer Bildungsbegriff und pragmatisches Bildungsverständnis. In: Wernstedt, Rolf, John-Ohnesorg, Marei (Hrsg.): Der Bildungsbegriff im Wandel. Verführung zum Lernen statt Zwang zum Büffeln, (S. 13-17). Zugriff unter <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/05174.pdf> am 7.12.2011.

Hitler, Adolf (1944): Mein Kampf. Zwei Bände in einem Band. 902.-906. Auflage. München: Zentralverlag der NSDAP.

Höltershinken, Dieter (1987): Zur Kindergartenerziehung im Nationalsozialismus am Beispiel der Betriebskindergärten im Ruhrgebiet. In: Flessau, Kurt-Ingo, Nyssen, Elke, Pätzold, Günter: Erziehung im Nationalsozialismus. „...und sie werden nicht mehr frei ihr ganzes Leben!“ Köln, Wien: Böhlau, (S. 45-64).

Hoffmann, Erika (Hrsg.) (1944): Friedrich Fröbel an Gräfin Therese Brunszwick. Aus der Werdezeit des Kindergartens. Berlin: Metzner.

Hoffmann, Erika (Hrsg.) (1982): Friedrich Fröbel. Ausgewählte Schriften. Vierter Band. Die Spielgaben. Stuttgart: Klett-Cotta.

Humboldt, Wilhelm von (1792): Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. In: Flitner, Andreas, Giel, Klaus (Hrsg.) (1960): Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, (S. 56-233).

Humboldt, Wilhelm von (o.J.): Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In: Flitner, Andreas, Giel, Klaus (Hrsg.) (1960): Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, (S. 234-240).

Karlberger, Helene, Kongregation der Töchter des Göttlichen Heilandes (Hrsg.) (1983): Ruf der Zeit. Wien: ohne Verlag.

Keim, Wolfgang (1995): Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Band I. Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Kirchler, Erich, Meier-Pesti, Katja, Hoffmann, Eva (2004): Menschenbilder in Organisationen. Arbeits- und Organisationspsychologie 5. Wien: Facultas.

Klafki, Wolfgang (1971): Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: Klafki, Wolfgang, Rückriem, Georg M., Wolf, Willi, Freudenstein, Reinhold, Beckmann, Hans-Karl, Lingelbach, Karl-Christoph, Iben, Gerd, Diederich, Jürgen: Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in drei Bänden. Band 3. Frankfurt am Main: Fischer, (S. 126-153).

Klattenhoff, Klaus (1987): Pädagogische Aufgaben und Ziele in der Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung. In: Erning, Günter, Neumann, Karl, Reyer, Jürgen (Hrsg.): Geschichte des Kindergartens. Institutionelle Aspekte, systematische Perspektiven, Entwicklungsverläufe. Band II. Freiburg im Breisgau: Lambertus, (S. 106-119).

Kobale, Monika, Mayrhofer, Elisabeth, Mijatovic, Rosa (1999): 150 Jahre Schwestern vom Göttlichen Erlöser. Festschrift, Strahl 1998/99 – 38. Folge. Wien: Lehranstalten Mater Salvatoris der Schwestern vom Göttlichen Erlöser.

Koller, Hans-Christoph (2008): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

König, Eckard, Zedler, Peter (1998): Theorien der Erziehungswissenschaft. Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Konrad, Franz-Michael (2004): Der Kindergarten. Seine Geschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Krecker, Margot (Hrsg.) (1971): Quellen zur Geschichte der Vorschulerziehung. Berlin: Volk und Wissen.

Kuchar, Hanna, Niegl, Agnes, Wurst, Hilde (1997): Das Kindergartenwesen in Kärnten. Eine Dokumentation (1832-1195). Klagenfurt: Kärntner Landesarchiv.

Lange, Wichard (Hrsg.) (1863): Friedrich Fröbel's gesammelte pädagogische Schriften. Erste Abtheilung: Friedrich Fröbel in seiner Entwicklung als Mensch und Pädagoge. Zweiter Band: Die Menschenerziehung und verschiedene Abhandlungen. Berlin: Enslin. Zugriff unter <http://books.google.at/books?hl=de&lr=&id=SMo JAQAAIAAJ&oi=fnd&pg=PA22&dq=%E2%80%9EDas+G%C3%B6ttliche+also+in+dem+Menschen,+sein+Wesen,+soll+und+muss+durch+die+Erziehung+in+demselben+entwickelt,Lange+1863&ots=THpza9aj3Q&sig=2vfp3iBcKtqO-4QpcHGYd9sQzwU#v=onepage&q&f=false> am 23.02.2012.

Liegle, Ludwig (2003): Kind und Kindheit. In: Fried, Lilian, Dippelhofer-Stiem, Honig, Michael-Sebastian, Liegle, Ludwig: Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz, (S. 14-53).

Lingelbach, Karl Christoph (1970): Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz.

Lingelbach, Karl Christoph (1971): Methodische Probleme erziehungsgeschichtlicher Untersuchungen. In: Klafki, Wolfgang, Rückriem, Georg M., Wolf, Willi, Freudenstein, Reinhold, Beckmann, Hans-Karl, Lingelbach, Karl-Christoph, Iben, Gerd, Diederich, Jürgen: Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in drei Bänden. Band 3. Frankfurt am Main: Fischer, (S. 154-172).

Magistratsabteilung 10 (Hrsg.) (2006): Bildungsplan. Wien: Holzhausen.

Maier, Günter W., Haas, Hans-Dieter (2012): Gabler Wirtschaftslexikon. Zugriff unter <http://wirtschaftslexikon.gabler.de> am 4.01.2012.

Mann, Erika (2007): Zehn Millionen Kinder. Die Erziehung der Jugend im Dritten Reich. 5. Auflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.

Menze, Clemens (1983): Bildung. In: Lenzen, Dieter, Mollenhauer, Klaus (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Band 1. Stuttgart: Klett-Cotta, (S. 350-356).

Metzinger, Adalbert (2006): Geschichte der Erzieherinnenausbildung als Frauenberuf. In: Fried, Lilian, Roux, Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim, Basel: Beltz, (S. 348-358).

Niederle, Charlotte (2005): Didaktische Prinzipien der Kindergartenarbeit. In: Verlag der Fachzeitschrift Unsere Kinder (Hrsg.): Entwicklungsraum Kindergarten. Methoden des Kindergartens 2. 6., aktualisierte und neu bearbeitete Auflage. Linz: Landesverlag-Denkmayr, (S. 15-25).

Oerter, Rolf (Hrsg.) (1999): Menschenbilder in der Gesellschaft. Konzeptionen des Menschen in Wissenschaft, Bildung, Kunst, Wirtschaft und Politik. Stuttgart: Enke.

Pohl, Wolfgang (2011): Romantik (1798-1835). Zugriff unter <http://www.pohlw.de/literatur/epochen/romantik.htm> am 11.12.2011.

Primus, Ursula (2005): Das Kindergartenwesen in der Zeit des Nationalsozialismus in Tirol. Einfluss der nationalsozialistischen Erziehungsideologie auf die Ausbildung zur Kindergärtnerin und die pädagogische Arbeit im Kindergarten. Innsbruck: unveröffentlichte Dissertation.

Raffelsberger, Christa (1987): Die Entwicklung der städtischen Kindertagesheime. In: Jugendamt der Stadt Wien (Hrsg.): Chronik der städtischen Kindertagesheime. Wien: Jugend & Volk, (S. 9-42).

Rahner, Elisabeth (1934): Die Pädagogik der Kindertagesstätte. In: Heinen, Anton, Rahner, Elisabeth, Montessori, Maria: Familien- und Kleinkinderpädagogik. Handbuch Erziehungswissenschaft. Hrsg. von Eggersdorfer, Franz X. Teil 3. Pädagogik und Didaktik der Altersstufen. Band 1. München: Kösel & Pustet, (S. 85-264).

Rauer, Constantin (2011): Kleine Kulturgeschichte des Menschenbildes. In: IMAGE 14. Zeitschrift für interdisziplinäre Bildwissenschaft. Zugriff unter http://www.bildwissenschaft.org/image_en?function=fnArticle&showArticle=200 am 16.12.2011.

Reichsgesetzblatt (1872): Verordnung des Ministers für Cultus und Unterricht vom 22. Juni 1872, (S. 343-346). Zugriff unter <http://alex.onb.ac.at/cgi-content/alex?aid=rgb&datum=1872&size=45&page=377> am 15.01.2012.

Reimitz-Filipic, Judith (2000): Am Puls der Zeit. Kindergartenbilanz zur Jahrtausendwende – ein Versuch. In: Unsere Kinder. Fachzeitschrift für Kindergarten- und Kleinkinderpädagogik. 55. Jahrgang, Heft 1. Linz: Landesverlag, (S. 2-9).

Reyer, Jürgen (1987): Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung im deutschen Kaiserreich, in der Weimarer Republik und in der Zeit des Nationalsozialismus. In: Erning, Günter, Neumann, Karl, Reyer, Jürgen (Hrsg.): Geschichte des Kindergartens. Entstehung und Entwicklung der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart. Band I. Freiburg im Breisgau: Lambertus, (S. 43-81).

Reyer, Jürgen (2006a): Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Reyer, Jürgen (2006b): Geschichte frühpädagogischer Institutionen. In: Fried, Lilian, Roux, Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim, Basel: Beltz, (S. 268-280).

Rittelmeyer, Christian, Parmentier, Michael (2007): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. 3., unveränderte Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Rosenberg, Alfred (1938): Der Mythos des 20. Jahrhunderts. Eine Wertung der seelisch-geistigen Gestaltenkämpfe unserer Zeit. 137.-142. Auflage. München: Hoheneichen.

Rudolph, Frank W. (2008): Zeittafel zur Kindergartengeschichte. Strickschule – Bewahranstalt – Kleinkinderschule – Kindergarten – Kindertagesstätte. 2., erweiterte Fassung. Zugriff unter http://www.f-rudolph.info/downloads/rudolphkindergarten_geschichte2.pdf am 12.07.2011.

Santayana, George (1932): The life of reason or The phases of human progress. Introduction and Reason in common sense. Second edition with a new preface. New York: Scribner's Sons.

Schleiermacher, Friedrich (1826): Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Platz, Carl (Hrsg.) (1849): Erziehungslehre. Aus Schleiermacher's handschriftlichem Nachlasse und nachgeschriebenen Vorlesungen. Berlin: Reimer, (S. 1-582).

Schneider, Barbara (2000): Die Höhere Schule im Nationalsozialismus. Zur Ideologisierung von Bildung und Erziehung. Köln, Weimar, Wien: Böhlau.

Seidel, Friedrich (1883): Mutter- und Kose-Lieder. Dichtung und Bilder zur edlen Pflege des Kindheitslebens. Ein Familienbuch von Friedrich Fröbel. „Gar hoher Sinn liegt oft im kind'schen Spiel.“ Neue Ausgabe mit einem Anhang von 12 Liedern mit Clavierbegleitung. Zweite Auflage. Wien, Leipzig: A. Pichler's Witwe & Sohn.

Simonic, Anton (1932): Kindergartenpädagogik. Ein Lern- und Arbeitsbuch für Kindergärtnerinnen-Bildungsanstalten. 2. Auflage. Wien, Leipzig: Hölder-Pichler-Tempsky.

Textor, Martin R. (1999): Bildung, Erziehung, Betreuung. In: Textor, Martin R.: Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch. Bildung, Erziehung, Betreuung. Zugriff unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/127.html> am 8.12.2011.

Tietze, Wolfgang (2006): Vorschulpädagogik. In: Krüger, Heinz-Hermann, Grunert, Cathleen (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. 2., durchgesehene Auflage. Opladen & Farmington Hills: Budrich, (S. 478-484).

Wächtler, Fritz (Hrsg.) (1940): Festschrift zur Hundertjahrfeier des deutschen Kindergartens. München: Deutscher Volksverlag.

Wappelshammer, Elisabeth(1994): Geschichte des Kindergartens – die Anfänge der Institutionalisierung. In: Beiträge zur historischen Sozialkunde. Zur Sozialgeschichte der Kindheit. 24. Jahrgang/Nr.1. Wien: Verein für Geschichte und Sozialkunde, (S. 15-20).

Wasmuth, Helge (2011): Kindertageseinrichtungen als Bildungseinrichtungen. Zur Bedeutung von Bildung und Erziehung in der Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland bis 1945. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wertheimer, Joseph (1826): Ueber die frühzeitige Erziehung der Kinder und die englischen Klein-Kinder-Schulen oder Bemerkungen über die Wichtigkeit, die kleinen Kinder der Armen im Alter von anderthalb bis sieben Jahren zu erziehen, nebst einer Darstellung der Spitalfelder Klein-Kinder-Schule und des daselbst eingeführten Erziehungssystems von S. Wilderspin. Aus dem Englischen, nach der dritten, sehr vermehrten und verbesserten Auflage frei übertragen, und mit Anmerkungen und Zusätzen versehen. Wien: Gerold.

Zentner, Christian, Bedürftig, Friedemann (Hrsg.) (1985): Das große Lexikon des Dritten Reiches. München: Südwest.

Ziering, Gabriele (2002): 90 Jahre Jugendamt Ottakring. Von der Berufsvormundschaft zur Jugendwohlfahrt der MAG ELF. Wien: Amt für Jugend und Familie.

Zöllner, Erich, Schüssel, Therese (1995): Das Werden Österreichs. Ein Arbeitsbuch für österreichische Geschichte. Wien: Tosa.

Anhang

Kurzfassung

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit der historischen Entwicklung der institutionellen Kleinkinderziehung in den Ländern Deutschland und Österreich. In diesem Kontext werden der Beginn der Kleinkindpädagogik, der Einfluss Fröbels auf diese Institutionen sowie der Wandel des Kindergartenwesens in der Zeit des Nationalsozialismus untersucht. Es wird die Frage aufgeworfen, wie politische und methodische Veränderungen den Bereich der Vorschulpädagogik beeinflussten und welche wesentlichen Auswirkungen damit verbunden waren.

Den Hintergrund bildet die Auseinandersetzung mit dem Pädagogen Friedrich Fröbel, seiner „Menschenziehung“ sowie der daraus entworfenen Konzeption, in der er die ganzheitliche Erziehung und das bewusste Hinwenden zum Kind in den Mittelpunkt stellte. Die Ausführungen sollen des Weiteren dazu beitragen, die Umgestaltungen der außerfamilialen Betreuung – von der Bewahranstalt zum Kindergarten – nachvollziehen zu können.

Weiterführend wird der Ideologie des Nationalsozialismus und den damit verbundenen einschneidenden Bestimmungen für das Bildungs- und Erziehungswesen der Kleinkindbetreuung nachgegangen. Durch das totalitäre Regime, das autoritäre Erziehungsideale und Erziehungsaufgaben in den Vordergrund rückte, wurden eine Vielfalt an konzeptionellen Ausrichtungen der Kindergartenarbeit gleichgeschaltet und die fortschrittlichen pädagogischen Strömungen der vergangenen Jahre zurückgewiesen.

Abschließend werden die Erkenntnisse über die Entwicklung des Kindergartenwesens – das durch die gesellschaftlichen und systematischen Maßnahmen der jeweiligen Epochen geprägt und verändert wurde – zur Betrachtung herangezogen.

Abstract

This diploma thesis deals with the historical development of institutional early childhood education in Germany and Austria. In this context, the beginnings of early childhood pedagogics, the influence of Friedrich Fröbel on these institutions and the change of kindergarten/nursery school during the period of National Socialism are explored. The research focuses on how the resulting political and methodological changes influenced the field of pre-school pedagogics and what impact they ultimately had.

The examination of the pedagogue Fröbel and his “Menschenerziehung“ provides the background to the study, as well as the analysis of the conceptual design Fröbel developed which gave priority to holistic education and the conscious turning towards the child. The thesis aims to help understand the transformation of extrafamilial care from “Bewahranstalten” to kindergarten.

Additionally, the ideology of National Socialism and its radical regulations concerning both the education and educational system of early childhood care are investigated. Through the totalitarian Nazi regime’s policy of “Gleichschaltung“ which put an emphasis on authoritarian ideals of education and educational responsibilities, a great number of different conceptual orientations of kindergarten work were brought into line. Progressive educational movements of recent years were rejected.

In the closing section, findings about the development of the kindergarten system — which has been shaped by the prevailing societal and methodical measures of each epoch — are discussed in detail.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name:	Schuh Gabriela
Geburtsdatum:	19. Mai 1957
Geburtsort:	Gmünd
Staatsangehörigkeit	Österreich
Familienstand:	verheiratet, eine Tochter

Schulische und universitäre Ausbildung

seit 2005	Studium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien; Studienschwerpunkte Schulpädagogik sowie Aus- und Weiterbildungsforschung
2002 – 2005	Berufsreifeprüfung
1993 – 1994	Zusatzprüfung aus Didaktik
1971 – 1975	Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen, Amstetten
1963 – 1971	Volks- und Hauptschule, Gmünd

Beruflicher Werdegang

seit 1994	Fachlehrerin für Praxis und Didaktik an der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik, 1070 Wien
1991 – 1994	Übungskindergartenpädagogin an der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik, 1190 Wien
1987 – 1991	Kindergartenpädagogin im Kindergarten der Erzdiözese Wien, 1070 Wien
1975 – 1987	Kindergartenpädagogin im Betriebskindergarten der P.S.K., 1010 Wien

Zusatzqualifikationen

Berufsspezifische Seminare und Fortbildungen:

- Supervision und Praxisberatung
- Gesprächsführung
- Konfliktbewältigung
- Kreatives und ganzheitliches Lernen