

Einleitung

Mit der Entstehung von Anstalten der öffentlichen Kleinkindererziehung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstehen zwei institutionelle Verhältnisse, deren wechselvolle Definitionen die weitere Geschichte dieser neuen Einrichtungen in Deutschland bestimmen werden: Zum einem das *simultane* Verhältnis zur Familie, zum anderen das *sukzessive* Verhältnis zur Schule. Die ältere und jüngere historische Forschung zur öffentlichen Kleinkindererziehung hat vor allem das Verhältnis zur Familie untersucht und dargestellt.¹ Daraus erwuchs die vorherrschende Sichtweise, die Einrichtungen der öffentlichen Kleinkindererziehung seien als familienunterstützende Nothilfeeinrichtungen entstanden, ohne jede konzeptionelle oder funktionale Verbindung zur Schule. Zugleich entstand der irreführende Eindruck, dass auch ihre weitere Geschichte bis heute fernab der Schule verlaufen sei. Hinzu kam, dass die Frühpädagogik in Deutschland seit den 20er und 30er Jahren des 20. Jahrhunderts ihr professionelles und disziplinäres Selbstverständnis in Abgrenzung zur Schule zu kultivieren begann (Reyer/Franke-Meyer 2008).

Auch die historische Schul- und Bildungsforschung hat bis heute den Eindruck einer von Beginn an getrennt verlaufenen Entwicklung von Kindergarten und Schule vermittelt, indem sie institutions- und professionsgeschichtlich vor allem die Schule zum Gegenstand hatte und den Kindergarten der Historischen Sozialpädagogik oder Spezialisten der Allgemeinen und Historischen Pädagogik überließ.² Zugespitzt formuliert Jürgen Reyser: „Das renommierte

1 Siehe z.B. Reyser 1981; 1983; Paterak 1999. Während sich in der BRD die historischen Forschungsarbeiten zur öffentlichen Kleinkindererziehung auf ihr Verhältnis zur Familie beschränkten, begannen die DDR-Wissenschaftler auch das Verhältnis zur Schule zu untersuchen (vgl. z.B. Kreckler 1966, S. 92ff.; König 1986). Umfangreiche Materialien, in denen auch der Schulbezug vorschulischer Einrichtungen deutlich wird, lieferte die DDR-Forschung auf dem Festvortrag zum 200. Geburtstag von Friedrich Fröbel, veröffentlicht in der „Wissenschaftliche[n] Zeitschrift“, 32. Jg., H. 4/5, 1983, vgl. darin insbesondere die Aufsätze von Günther/König, S. 371ff.; Knechtel, S. 393ff.; Kreckler, S. 423ff.; Launer, S. 459ff.; Barow-Bernstorff, S. 471ff. sowie die verschiedenen Aufsätze über die Verbreitung der Kindergarten-Idee im Ausland (z.B. Bulgarien, Belgien, Tschechien, Finnland, Japan, Norwegen, Schweden, Schweiz, Russland, Ungarn). Eine umfassende Forschungsarbeit zum Verhältnis öffentlicher Kleinkindererziehung zur Familie *und* zur Schule wurde aber auch in der DDR nicht veröffentlicht.

2 Vgl. z.B. Erning u.a. 1987; Konrad 2004. Hinzuweisen ist allerdings auf einen Aufsatz von Günter Erning aus dem Jahre 1979. Hier machte er darauf aufmerksam, dass bei einer Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung auch „die jeweils historisch gegebene dreifache Verflechtung von Familienerziehung, öffentlicher Kleinkindererziehung und Schulerziehung“ beachtet werden sollte (Erning 1979, S. 141). Dabei müsse „diese Verflechtung“ auch „im Hinblick auf die Spannung zwischen den extremen Polen einer ausschließlichen Familienerziehung und einer vollständig vergesellschafteten Erziehung des Kindes“ Berücksichtigung finden (ebd.). Gleichzeitig sollte auch die Frage nach dem Verhältnis öffentlicher Kleinkindererziehung zur nachfolgenden Institution Schule und „zur zeitlich parallelen Familienerziehung“ gestellt und bei einer historisch-systematischen Untersuchung beachtet werden (ebd. S. 141). Dabei, so Erning, werfe die Frage nach den vorschulischen Auf-

„Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte“ leugnet zwar nicht, den Kindergarten zu kennen, räumt ihm aber nur randständige Bedeutung ein“ (Reyer 2006a, S. 10).³

Angeregt durch die aktuellen Debatten zum Verhältnis zwischen Elementar- und Primarbereich haben neue historische Studien zu einer Revision der Quellenlage und zur Erschließung neuer Quellensorten geführt.⁴ Die ersten Ansätze einer systematischen Berücksichtigung sowohl des Familienbezugs als auch des Schulbezugs lassen die Entstehung der Einrichtungen der öffentlichen Kleinkindererziehung und ihre weitere Entwicklung im 19. Jahrhundert in einem anderen Licht erscheinen, als dies bei der nur auf die Familie bezogenen Geschichtsschreibung der Fall ist. Denn neben den familienbezogenen Motiven, die zur Gründung und zur pädagogischen Rechtfertigung der Einrichtungen führten, hat es immer auch an der Schule orientierte Motive gegeben. Dabei werden unter familienbezogenen Motiven hier allgemein solche verstanden, die mit der Übernahme der Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsaufgaben eine Entlastung der Familien, insbesondere der Mütter bezweckten. Demgegenüber sind mit schulbezogenen Motiven solche gemeint, die mit der Übernahme der Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsaufgaben auch vorschulische, in der Regel schulvorbereitende, Zwecke verbanden.

Das Ziel dieser Arbeit ist der Nachweis und die systematische Entfaltung der These, dass die Entwicklung der vorschulischen Einrichtungen zunächst in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts durch Bemühungen um *Verflechtung*, nachfolgend aber durch *Entflechtung* von familienbezogenen und schulbezogenen Aufgaben bestimmt gewesen ist. In der Zeit der Wei-

gaben nebenfamiliärer Betreuungseinrichtungen auch die „Frage nach der Allgemeinverpflichtung öffentlicher Kleinkindererziehung analog zur Schulpflicht“ auf (ebd. S. 139). In Frage stehe auch, „inwieweit das historisch ältere System Schule auf die öffentliche Kleinkindererziehung eingewirkt“ habe, „ob Methoden z.B. für den Erstunterricht in Anlehnung an Erfahrungen öffentlicher Kleinkindererziehung entwickelt worden sind, oder auch, inwiefern ein schulisches Verständnis von Lernvorgängen in die öffentliche Kleinkindererziehung übernommen wurde, versteckt weiterwirkte oder als kontrastive Folie eines eigenen Lern- oder Spielverständnisses zur Abgrenzung von schulischer Arbeit benutzt wurde“ (ebd. S. 139).

3 Soweit mir ersichtlich, hat Jürgen Reyher mit seiner „Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule“ (2006) als Erster den Versuch unternommen, die einseitige Betrachtung zu überwinden. Während es bisher zwei getrennte Geschichtsschreibungen gab – auf der einen Seite die Geschichte des Kindergartens und auf der anderen Seite die Geschichte der Schule – existiert damit eine Veröffentlichung, in der beide Institutionen Berücksichtigung finden, und nicht nur dies: Reyher versucht auch Berührungspunkte zu analysieren, die er als „Verdichtungszonen“ beschreibt (vgl. Reyher 2006a, S. 211ff.). Zu beachten sind außerdem die folgenden Forschungsarbeiten, in denen Hinweise zu einer Geschichte beider Institutionen auftauchen: Roßbach/Erning 2008; Reyher 2006b; Schäfer 1987; Denner 1988, S. 68ff.; Gernand/Hüttenberger 1989; Huppertz/Rumpf 1983; Carle 2000, S. 187ff.; Erning 2004, S. 43ff.; Dammann/Prüser 1981; vgl. auch Reyher 1984b, der sich hier in einem historischen Aufsatz mit der Institution Schule auseinandersetzt und dabei auch die vorschulischen Einrichtungen als sozialpädagogische Institutionen in den Blick nahm. Er stellte dar, dass Schule und sozialpädagogische Einrichtungen „in unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilzusammenhängen entstanden“ (Reyher 1984b, S. 151). Da nicht von einem „ursprünglich sozialpädagogischen Charakter des niederen Schulwesens“ (ebd. S. 141) gesprochen werden könne, sei der „Zustand des Neben- und Gegeneinanders von Schule und Sozialpädagogik“ auch nicht als ein „Ergebnis historischer Entflechtungsprozesse aufzufassen“ (ebd. S. 140).

4 Aus einem Forschungsprojekt an der Universität Erfurt zur Geschichte des Verhältnisses von Kindergarten, Familie und Schule liegen bislang folgende Arbeiten vor: Franke-Meyer/Reyher 2007; Franke-Meyer 2008; Reyher 2008; Reyher/Franke-Meyer 2008; Franke-Meyer/Reyher 2010. Die Frage nach dem Verhältnis öffentlicher Kleinkindererziehung zur Familie und zur Schule wurde auch von Carsten Müller in einem jüngeren Aufsatz gestellt (vgl. Müller 2008, S. 40).

marer Republik kam es dann zu einem endgültigen *Verlust* der schulbezogenen Aufgaben. Für die gegenwärtigen Debatten stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage, ob dieser Verlust als endgültig hingenommen werden sollte.

Die Untersuchung basiert auf einer Breitbandrecherche in zeitgenössischen Quellen: Schriften in Form von Broschüren, Büchern oder Aufsätzen in pädagogischen Fachzeitschriften, Vereinssatzungen, Tätigkeitsberichten, Protokollen von Mitgliederversammlungen, Briefverkehr, amtlichen Stellungnahmen, Verordnungen, Erlassen, Schulgesetzen und Petitionen.⁵ In den einzelnen Kapiteln werden die institutionellen Verhältnisbestimmungen, zur Familie einerseits und zur Schule andererseits, ausdifferenziert und aufeinander bezogen, um bestimmte Muster und Tendenzen im Quellenmaterial besser zu erfassen und hervortreten zu lassen. Anknüpfend an die Forschungsarbeiten, die bislang aus einem Erfurter Projekt hervorgegangen sind (vgl. Fn. 4), wird mit der vorliegenden Arbeit der Versuch gemacht, aus *struktur- und problemgeschichtlicher Perspektive* das Verhältnis öffentlicher Kleinkindererziehung zur Familie *und* zur Schule über einen längeren Zeitraum zu verfolgen und in eine historische Ablaufgestalt zu bringen.⁶ Sie erstreckt sich von der Entstehungszeit der öffentlichen Kleinkindererziehung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts bis zur Weimarer Republik und beschränkt sich auf den deutschsprachigen Raum.⁷

In der Quellenauswertung werden die institutionellen Verhältnisbestimmungen häufig durch den operationalen Begriff „Motiv“ wiedergegeben; darin bündeln sich alle interpretierbaren Sinneinheiten in den Quellen, die sich auf das Verhältnis zwischen Kleinkindereinrichtung und Familie bzw. Kleinkindereinrichtung und Schule beziehen.

Bei der Auswertung war zu berücksichtigen, dass alle diese Verhältnis- und Aufgabenbestimmungen mit der sogenannten *Primo-Loco-Zuständigkeit* der Familie verträglich sein mussten, d.h. mit der in Traditionen und Konventionen (auch rechtlicher Art) verankerten Erstzuständigkeit der Familie für die Primärsozialisation des Kindes. Denn je weiter sich die Auftrags- bzw. Verhältnisbestimmungen von dieser Erstzuständigkeit entfernen oder ihr gar entgegenstehen, desto prekärer werden gesellschaftlicher Wert und Akzeptanz der Einrichtungen öffentlicher Kleinkindererziehung. Die Verträglichkeit bzw. Unverträglichkeit der Aufgabenbestimmungen mit der *Primo-Loco-Zuständigkeit* der Familie hat die Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung wesentlich bestimmt, wobei weltanschaulich bedingte Unterschiede in der Definition der Erstzuständigkeit eine große Rolle spielten.⁸

Die Ablaufgestalt der Entwicklung und Wandlung der jeweiligen Verhältnisse zwischen Kleinkindereinrichtung und Familie bzw. Schule zeigt, dass in der Entstehungszeit der öf-

5 Die den Quellenschriften entnommenen Zitate werden in ihrer originalen Schreibweise belassen; besondere Hervorhebungen werden als solche gekennzeichnet.

6 Mit dieser Vorgehensweise werden die von Jürgen Reyer beschriebenen „Zugänge zur Geschichte des Kindergartens und der Schule“ um einen weiteren Zugang – nämlich den der Strukturgeschichte – ergänzt (vgl. Reyer 2006a, S. 11ff.).

7 Da Deutschland bis zur Gründung des Deutschen Reiches 1871 aus einer Vielzahl kleiner Fürstentümer und Königreiche bestand, von denen sich zwar 34 Staaten und 4 freie Städte 1815 auf dem Wiener Kongress zum Deutschen Bund (1815–1866) zusammengeschlossen hatten, dieser aber auch nur ein lockeres Staatengebilde darstellte, erschien es zweckmäßig in der folgenden Darstellung auch teilweise die österreichischen Entwicklungen auf dem Gebiet der öffentlichen Kleinkindererziehung zu berücksichtigen.

8 Zur *Primo-Loco-Zuständigkeit* der Familie vgl. z.B. Reyer 1981; 1983; Paterak 1999.

fentlichen Kleinkindererziehung familienbezogene und schulbezogene Motive bei der Gründung und Unterhaltung der Einrichtungen so eng beieinander lagen, dass geradezu von einer *Verflechtung* der Motive gesprochen werden kann. *Verflechtung* heißt dabei, dass die familienbezogenen und die schulbezogenen Motive nicht additiv nebeneinander bestanden, sondern wechselseitig aufeinander bezogen waren.

Die Verfasser der einschlägigen Quellschriften stammten häufig aus der Lehrerschaft. Sie waren nicht nur didaktisch-methodisch orientiert, sondern richteten mit einer gewissen Selbstverständlichkeit die Aufgabenzuschreibung öffentlicher Kleinkindererziehung auch an der Schule aus. Überhaupt war die Volksschullehrerschaft in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts nicht unwesentlich an der Popularisierung der neuen Einrichtungen beteiligt. Dazu trug auch bei, dass hochrangige pädagogische Periodika den neuen Einrichtungen bis etwa zur Mitte des 19. Jahrhunderts ein waches Interesse entgegen brachten. Dieses Interesse der Lehrer lag nicht zuletzt an der bildungsreformerischen Aufbruchstimmung, von der weite Teile der Lehrerschaft in der Zeit des Vormärz erfasst waren.

Die anspruchsvolleren Schriften lassen eine erhebliche Reflexionsarbeit zum Verhältnis von frühkindlicher und schulischer Bildung und ihrer didaktisch-methodischen Vermittlung erkennen, was einige Parallelen zur heutigen Fachdebatte über „Anschlussfähigkeit“ aufweist. Es gibt aber auch noch Parallelen anderer Art: Was heute unter der Aufgabentrias „Betreuung – Bildung – Erziehung“ mit wechselnden Gewichtungen diskutiert und praktiziert wird, das entsteht als Problemzusammenhang und gleichzeitig als Aufgabenstellung mit den neuen Einrichtungen der öffentlichen Kleinkindererziehung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts.

Die dominierende Motivtendenz in den Quellen geht zwar deutlich in Richtung der Vermittlung der familienbezogenen mit den schulbezogenen Aufgaben, doch lassen sich die Verflechtungsmotive auch deutlich zwei Gruppen von Autoren zuordnen, die man als die „Gemäßigten“ und die „Radikalen“ bezeichnen könnte. Der entscheidende Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen besteht in der Größe der Zielgruppe: Die „Gemäßigten“ hatten eine Minderheit, die „Radikalen“ hatten eine Mehrheit an Kindern vor Augen.

Die „Gemäßigten“ wollten nur solche Kinder in die Einrichtungen aufgenommen wissen, deren Familien, insbesondere die Mütter, objektiv nicht in der Lage waren, die Betreuung, Erziehung und Bildung ihrer kleinen Kinder zu leisten. An dieser Verflechtungsvariante ist deutlich das Bestreben erkennbar, die *Primo-Locho-Zuständigkeit* der Familie für die Primärsocialisation des Kindes unangetastet zu lassen. Das bedeutete: Prinzipiell sind die Eltern dazu verpflichtet, für die Betreuung, Erziehung und Bildung ihrer kleinen Kinder selbst zu sorgen; die Aufnahme in eine Kleinkindereinrichtung sollte nur im Notfall vertretbar sein. Stimmig ist insofern, dass daraus die Frage erwuchs, was ein „Notfall“ sei, woraus sich das Dauerproblem des Bedarfs an frühkindlicher institutioneller Erziehung und der Aufnahmekriterien in die Einrichtungen ergab. Wie ernsthaft und gründlich diesbezüglich nachgedacht wurde, wird erhellt durch die Weite des Orientierungsrahmens, mit dem versucht wurde, Notfall und Bedarf zu bestimmen. Sie wurden dann als gegeben angesehen, wenn die physischen, die sittlichen und die geistigen Bedürfnisse des kleinen Kindes nicht angemessen befriedigt wurden, was noch viel Interpretationsspielraum offenlies, zugleich aber zeigte, dass der Bedarf am Kindeswohl orientiert war.

Wenn somit nicht daran gedacht war, Einrichtungen der öffentlichen Kleinkindererziehung für tendenziell alle Kinder zu fordern, dann hatte dies unmittelbare Konsequenzen für die Aufgabenbestimmung gegenüber der Schule. Sie bestand darin, elterliche und familiäre Defizite bei der Vermittlung schulvorbereitender Kompetenzen auszugleichen.

Die Motive der „Radikalen“ bezogen sich auf Mehrheiten von Kindern und konnten soweit gehen, nicht nur für tendenziell alle Kinder eine öffentliche vorschulische Betreuung, Erziehung und Bildung zu fordern, sondern diesen neuen Bereich auch als Unterbau einem neu entstehenden Volksbildungswesen einzugliedern.

Die Forderung nach Verallgemeinerung des Vorschulbesuchs für *alle* Kinder wurde mit einem zentralen gesellschafts- und kulturtheoretischen Argument begründet. Es besagte, dass tendenziell alle Eltern und Familien, und nicht nur die pauperisierten Familien der Unterschichten, nicht mehr in der Lage seien, die Primärsozialisation des Kleinkindes in sittlicher, physischer und geistiger Hinsicht angemessen sicherzustellen. In der Konsequenz lief das auf die Forderung hinaus, dass jedes Kleinstkind neben der Familie einer eigenen pädagogischen Institution und Profession anvertraut werden müsse. Damit aber war die *Primo-Locho-Zuständigkeit* der Familie in Frage gestellt. Dieser argumentative Konflikt kommt in den Quellen deutlich zum Ausdruck: einerseits das Ideal der Erstzuständigkeit zu verteidigen, andererseits die schlechte Realität beklagen zu müssen.

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts erfuhr die Motivverflechtung zwischen den familienbezogenen und den schulbezogenen Aufgabenzuschreibungen eine für die weitere Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung folgenreiche *Entflechtung*. Neben Einflüssen aus der Reaktionszeit im Jahrzehnt nach der bürgerlich-demokratischen Revolution von 1848/49 und den staatlichen Interventionen nach ihrer Niederschlagung sind es vor allem Veränderungen in der Trägerlandschaft, die an diesem Entflechtungsprozess beteiligt waren. Während die Trägerlandschaft in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts noch wenig strukturiert war – vorherrschend war die private Vereinsträgerschaft auf lokaler Ebene –, bildeten sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts Trägerfraktionen mit eigenen weltanschaulichen und pädagogischen Positionierungen heraus, die aus der Motivverflechtung jeweils *ein* Motiv als ihr konzeptionelles Leitmotiv übernahmen und zu der gegnerischen Position in Opposition setzten.

Auf der *einen Seite* standen Fröbel, die Fröbelianerinnen und Fröbelianer und die daraus hervorgehende Bewegung der „Post-Fröbelianer“, die seit 1873 im „Deutschen Fröbelverband“ organisiert war.⁹ Die Post-Fröbelianer strebten über das gesamte 19. Jahrhundert eine „organische Verbindung“ des Kindergartens mit der Schule an. Dabei aber vernachlässigten sie familienbezogene Aufgaben, – mit absehbaren Folgen: Sie gingen an der Bedarfslage der großen Masse der Familien vorbei, denn die verlangte nach einer möglichst ganztägigen Betreuung und nicht nach einem halbtägigen Bildungsprogramm in einem Fröbelschen Kindergarten.

9 Die Ausdrücke „Fröbelianer“ bzw. „Fröbelianerinnen“ stehen im Folgenden für den Personenkreis, der noch in einem direkten Wirkungszusammenhang mit Friedrich Fröbel stand. Die Ausdrücke „Post-Fröbelianerinnen“ bzw. „Post-Fröbelianer“ stehen für die sich daraus entwickelnde, insbesondere für die organisierte Fröbelbewegung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Im dritten Teil dieser Arbeit, in dem es um Entwicklungen in der Weimarer Republik geht, stehen die Ausdrücke „Neo-Fröbelianerinnen“ und „Neo-Fröbelianer“ für solche Kindergartenpädagoginnen und -theoretiker, die sich zwar in der Tradition Friedrich Fröbels stehend sahen, die sich aber in entscheidenden Punkten von Fröbel, den Fröbelianern und Post-Fröbelianern unterschieden.

Auf der *anderen Seite* standen die großen konfessionellen Trägerfraktionen, die das Aufgabenprofil ihrer Kleinkinderschulen und Bewahranstalten primär an den Betreuungsbedürfnissen der Familien ausrichteten und damit schulbezogene Aufgaben, die bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts gleichberechtigt neben den familienbezogenen Aufgaben gestanden hatten, nahezu völlig aussortierten. Mit ihrem Aufgabenprofil aber trafen sie die Bedarfslagen ihres familialen Klientels entschieden besser, als die Fröbelschen Kindergärten. Quantitativ betrachtet übertraf das Einrichtungs- und Platzangebot der konfessionellen Träger das der Fröbelschen Kindergärten um ein Vielfaches. Gleichwohl wurde der Bedarf restriktiv definiert, indem die (nachgewiesene) Notwendigkeit der Erwerbsarbeit der Mutter und die dadurch drohende Vernachlässigung und Verwahrlosung der Kinder als primäres Bedarfs- und damit Aufnahmekriterium im Vordergrund stand. Das hatte die folgenschwere und lange nachwirkende Konsequenz, dass mit der Erwerbsarbeit von Müttern die Gefährdung des Kindeswohls ursächlich verbunden gesehen wurde (vgl. dazu Reyer 1983).

Für die Pädagogik der (institutionalisierten) Früherziehung hatte der Entflechtungsprozess zur Folge, dass sich die Reflexionsarbeit zum Verhältnis von frühkindlicher und schulischer Bildung und ihrer didaktisch-methodischen Vermittlung insofern vereinseitigte, als sie fast nur noch von den Post-Fröbelianern ausging. Die konfessionellen Träger sahen keinen Anlass, über das Verhältnis ihrer Einrichtungen zur nachfolgenden Elementar- bzw. Volksschule auf der Höhe des zeitgenössischen Theorieniveaus nachzudenken und kritisierten stattdessen an den Programmen der Post-Fröbelianer, dass diese am Projekt einer „organischen Verbindung“ des Kindergartens mit der Schule festhielten.

Die Familienorientierung der konfessionellen Träger hatte noch einen weiteren, für die Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung wichtigen Aspekt: Aus religiöser, konfessioneller und kirchenrechtlicher Sicht sahen sie die Erstzuständigkeit der Familie dann bedroht, wenn mit der Ausbreitung der Einrichtungen und der tendenziellen Verallgemeinerung des Besuchs der Einrichtungen eine Bedeutungsminderung oder gar ein Bedeutungsverlust der Familie zu befürchten war. Der Ausdruck „Nothilfe“, der später mit der Aufgabe der öffentlichen Kleinkindererziehung verbunden wurde, war nicht einfach nur eine technische Bezeichnung dafür, was sie leisten sollte und was nicht. Vielmehr brachte er auch eine ethische Norm zum Ausdruck: Gegenüber der Erstzuständigkeit der Familie hat die Veranstaltung der öffentlichen Kleinkindererziehung einen ethisch niedrigeren Rang.

Dass sich dieser niedrigere Rang auch auf die Beurteilung der Sozialisationsqualität der Einrichtungen bezog, wurde mit einem breitenwirksamen Argument in Szene gesetzt. Dieses Argument besagte, dass die natürlichste und damit beste Umwelt des kleinen Kindes bis zur Schule der private Familien- und Verwandtschaftskreis sei, und dass die natürliche Beziehung zur Mutter von keiner unnatürlichen Beziehung zu einer Pflegerin, Kindergärtnerin oder Kleinkinderschullehrerin ersetzt werden dürfe, – auch nicht zeitweise. Sollten die Umstände aber dazu zwingen, dann konnte das nur ein Notbehelf sein, denn die Sozialisationsqualität der natürlichen Familie galt als prinzipiell nicht einholbar.

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts kam es zwar zu einer gewissen Annäherung zwischen den Post-Fröbelianern und den konfessionellen Trägerfraktionen, und mit der Konzeption des Volkskindergartens im Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin auch zu einem originellen Neuanfang zur *Verflechtung* familienbezogener und schulbezogener Aufgabenprofile. Insgesamt aber ging die *Entflechtung* weiter und erreichte in der Zeit der Weimarer Republik eine neue Qualität.

Ordnungspolitisch wurde der Bereich der öffentlichen Kleinkindererziehung, der Familien-, Kinder- und Jugendwohlfahrt mit eigenen Aufsichtsregelungen (Reichsjugendwohlfahrtsgesetz 1922/24; Jugendamt) zugeordnet; vorher lag die Aufsicht vielfach in der Hand der Ortsschulbehörden. Während für die konfessionellen Träger diese ordnungspolitische Zuordnung ihrer Einrichtungen kein Problem darstellte, lassen sich bei den Neo-Fröbelianern, organisatorisch eng verbunden mit dem Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin, dem „Deutschen Fröbelverband“ und der Zeitschrift „Kindergarten“, konzeptionelle Suchbewegungen ausmachen. Das Ergebnis war eigentlich im Kern schon während der 20er und 30er Jahre des 20. Jahrhunderts fertig, zur vollen Entfaltung aber kam es erst nach dem Zweiten Weltkrieg mit der Formel vom „eigenständigen Bildungsauftrag des Kindergartens“, die interessanterweise heute wieder in der Diskussion steht (vgl. Reyer/Franke-Meyer 2008). Gegenüber der Familie war es eine Emanzipationsformel, gegenüber der Schule eine Abgrenzungsformel. Denn gegenüber der Familie besagt sie, dass der Kindergarten als Institution und als kindlicher Lebensraum einen pädagogischen Wert habe, und zwar – und das ist die eigentliche Botschaft – unabhängig von der sozialen Situation der Familie. Und gegenüber der Schule besagt sie, dass die Pädagogik der frühen Kindheit nicht nur unabhängig von der Schule zu entwickeln sei, sondern dass jede Orientierung an der Schule die Bildungsbedürfnisse des Kleinkindes verfehle.

Damit setzten sich die Neo-Fröbelianer, was den Schulbezug anbetraf, deutlich von Fröbel, den Fröbelianern und den Post-Fröbelianern ab; was den Familienbezug anbetraf, setzten sie sich von den konfessionellen Trägern ab.

Die Vielschichtigkeit der Verhältnisbestimmung der öffentlichen Kleinkindererziehung zur Familie und zur Schule soll in folgender Darstellung deutlich werden:

Motive der öffentlichen Kleinkindererziehung im Bezug zur Familie	Familienunterstützendes Motiv	Familienergänzendes Motiv	Eigenwertiges/familienergänzendes Motiv
Motive der öffentlichen Kleinkindererziehung im Bezug zur Schule	Kompensatorisch-vorschulisches Motiv	Obligatorisch-vorschulisches Motiv	Eigenständiges Bildungsmotiv (in Abgrenzung zur Schule)

Abb. 1: Verhältnisbestimmung der öffentlichen Kleinkindererziehung zur Familie und zur Schule

Zusammengefasst zeigt die Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung von der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts bis zur Weimarer Republik folgende Verlaufsgestalt, an der auch die folgenden drei Hauptteile dieser Arbeit orientiert sind:

- I Die konzeptionelle *Verflechtung* von familienbezogenen mit schulbezogenen Aufgaben in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts.
- II Die konzeptionelle *Entflechtung* von familienbezogenen und schulbezogenen Aufgaben ab Mitte des 19. Jahrhunderts.
- III Der *Verlust* der schulbezogenen Aufgaben und der allmähliche Aufstieg eines *eigenständigen Bildungsmotivs* gegenüber der Familie und der Schule in der Weimarer Republik.

Unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Situation in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts werden im *ersten Teil* der Arbeit die gemäßigte und radikale Verflechtungsvariante anhand ausgewählter Quellschriften herausgearbeitet. Die Untersuchung wird dabei von folgenden Fragestellungen geleitet: Durch welche Grundstruktur waren die beiden Verflechtungsvarianten gekennzeichnet? Welche Merkmale beinhaltet die Verflechtung von familienunterstützenden mit kompensatorisch-vorschulischen Aufgaben? Und von welchen zeitgenössischen Akteuren und in welchen Zusammenhängen finden sich Forderungen nach obligatorisch-vorschulischen Aufgaben, die damit den Einrichtungen einen familienergänzenden Charakter zuschreiben? Zugleich stellt sich die Frage, durch welche staatlichen Einflüsse die nebenfamilialen Betreuungseinrichtungen gelenkt und kontrolliert worden sind. Im *zweiten Teil* der Arbeit wird der Fokus auf die beiden Hauptträger der öffentlichen Kleinkindererziehung gelenkt – auf die konfessionellen Trägerverbände auf der einen Seite und auf die Vertreter der Fröbelbewegung auf der anderen Seite. Beide Träger übernahmen aus der Motivverflechtung der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts jeweils nur *ein* Motiv als ihr konzeptionelles Leitmotiv und trugen damit zu einer konzeptionellen Entflechtung von familienbezogenen und schulbezogenen Aufgaben bei. Eingeleitet wurde dieser Entflechtungsprozess durch die Einflüsse der Reaktionszeit nach der gescheiterten Revolution von 1848/49. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts kam es mit dem Volkskindergarten des Pestalozzi-Fröbel-Hauses zu einer Annäherung der beiden konkurrierenden Trägerverbände, aber auch zu ersten Ansätzen der Etablierung eines „eigenständigen Bildungsmotivs“ des Kindergartens. Der *dritte Teil* dieser Arbeit widmet sich der Verlust-Epoche und bringt so den konstruierten Dreischritt: Verflechtung – Entflechtung – Verlust, in einem kurzen Überblick zum Abschluss. Mit der Zuordnung des Kindergartens zum Bereich der Kinder- und Jugendhilfe wurde die Vorherrschaft des Nothilfedankens bestätigt. Gleichzeitig entwickelte sich auf Seiten der Fröbelbewegung allmählich ein Abgrenzungdenken, das zur Formel vom „eigenständigen Bildungsauftrag“ gegenüber der Familie und der Schule geführt hat. In einer *Schlussbetrachtung* wird auf knappen Raum die These aufgestellt, dass die Formel vom „eigenständigen Bildungsauftrag“ des Kindergartens den weiteren Verlauf der öffentlichen Kleinkindererziehung in der Bundesrepublik Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg und insbesondere nach der Bildungsreform in den 1970er Jahren entscheidend geprägt hat und bis heute die Debatten um „anschlussfähige Bildungsprozesse“ behindert.