

Einleitung

Aktuell erfährt die Pädagogik der frühen Kindheit eine öffentliche Aufmerksamkeit, die in diesem Umfang vor nicht allzu langer Zeit noch als unmöglich gegolten hätte. Profession und Disziplin, Öffentlichkeit und Politik diskutieren verstärkt und kontrovers über frühkindliche Bildung und Erziehung, über Bildungsprozesse von Kindern und die Bedeutung von Bildung als Aufgabe der öffentlichen Kleinkinderziehung. Mit Bildung und Erziehung wurden zwei der zentralen Grundbegriffe deutschsprachiger Pädagogik aufgegriffen, neu belebt und für die Frühkindpädagogik nutzbar zu machen versucht (vgl. Andres/Laewen 2006, 23). Zugleich wird darüber nachgedacht, wie sich diese theoretische Diskussion praktisch umsetzen lässt und wie die Betreuung, Erziehung und eben auch Bildung¹ von Kindern in Kindertageseinrichtungen gestaltet werden kann. Dies hat sowohl in der Praxis, als auch auf politischer Ebene in Form der sogenannten Bildungs- und Erziehungspläne zu gewissen Veränderungen geführt, wie sich auch die Disziplin weiterhin verstärkt diesem Thema zuwendet. Insgesamt sieht sich die öffentliche Kleinkinderziehung aktuell mit einem erheblichen Veränderungsdruck konfrontiert. Kindertageseinrichtungen müssen sich zu Bildungseinrichtungen wandeln, wenn sie den zunehmend komplexer werdenden Anforderungen von Seiten der Kinder, Eltern und der Gesellschaft gerecht werden wollen, lautet die weithin vertretene These (vgl. Liegle 2008, 95).

Frühkindliche Bildung stellt demnach seit längerem und auch aktuell *das* frühkindpädagogische Thema dar. Was aber ist darunter zu verstehen? Bildung mag als Aufgabe der Kindertageseinrichtungen mittlerweile grundsätzlich anerkannt sein, aber die Diskussion bezüglich der inhaltlichen Bedeutung dieses Begriffes verläuft nach wie vor kontrovers. Unterschiedliche Bildungskonzeptionen sind zu erkennen.² Was unter Bildung oder „mehr“ Bildung bzw. einer stärkeren Betonung der Bildungsfunktion im vorschulischen Bereich verstanden werden soll, kann nicht als eindeutig geklärt angesehen werden. Dies ist nicht zuletzt auch auf eine gewisse dem Bildungsbegriff innewohnende Mehrdeutigkeit zurückzuführen (vgl. Liegle/Treptow 2002a, 17/18). Bildung, ein „deutsches Container-Wort“ (Lenzen 1997, 949), ein „zentraler und zugleich der vieldeutigste Begriff

¹ Es stellt sich allerdings die Frage, ob der Bildungsbegriff glücklich gewählt ist. Ludwig Liegle hält ihn sogar für systematisch verfehlt und für eine Verlegenheitslösung, weil es in der deutschen Sprache keinen dem Unterricht entsprechenden Begriff „für die Anregung von Bildungsprozessen in Einrichtungen und Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe gibt“ (2008, 99).

² Verkürzt lassen sich in dieser Kontroverse zwei gegenüberstehende Parteien erkennen. Auf der einen Seite Fthenakis und sein Bildungskonzept, das u.a. im Bayerischen Bildungsplan Niederschlag gefunden hat, auf der anderen Seite vor allem Gerd E. Schäfer, Laewen/Andres und Ludwig Liegle. Siehe zu dieser Debatte u.a. Laewen, H.-J.: Bildung in Kindertageseinrichtungen - Der schwierige Weg in die Praxis In: Wehrmann, Ilse: Kindergärten und ihre Zukunft. Weinheim/Basel 2003.

der deutschsprachigen Pädagogik/Erziehungswissenschaft“ (Liegle 2008, 95), hat seit Wilhelm von Humboldt eine breite Palette von „semantischen Konnotationen“ (Lenzen 1997, 949) aufgenommen, wie er auch immer wieder kritisiert und mit neuen und teilweise gegensätzlichen Inhalten gefüllt wurde (vgl. Benner/Brüggen 2004; Speck/Wehrle 1970; Vierhaus 1972). Ähnliches gilt für den Begriff der Erziehung (vgl. Oelkers 2004). Auch der Erziehungsbegriff ist vieldeutig (vgl. Liegle 2008, 93) und für Andres/Laewen sogar der „am stärksten belastete Begriff in der deutschsprachigen Pädagogik“ (2006, 32).

Dementsprechend sind bis heute beide Begriffe in ihrem Bedeutungshorizont sehr vielfältig. Unter Bildung kann man „sowohl den Prozess der Formung des Menschen als auch die Bestimmung, das Ziel und den Zweck menschlichen Daseins“ (Benner/Brüggen 2004, 175) und in diesem Sinne ein Ergebnis verstehen. Erziehung kann einen Prozess und ein Ergebnis meinen, wie auch ein absichtsvolles Handeln, aber auch unbeabsichtigte Einflüsse (vgl. Liegle 2008, 93) oder ganz „allgemein die moralische Kommunikation zwischen Personen und Institutionen [...], soweit sie auf dauerhafte Einwirkungen abzielt und Gefälle voraussetzt“ (Oelkers 2004, 303).

Aber was heißt dies nun für die Pädagogik der frühen Kindheit und die öffentliche Kleinkinderziehung? Was bedeutet es, wenn in diesem Kontext von Bildung gesprochen wird? Zielt Bildung hier auf einen Prozess oder auf ein Ergebnis ab? Und heißt „mehr“ Bildung dann, dass die Kinder klüger und besser „gebildet“ werden? Und in welchem Verhältnis steht Erziehung dazu? Bedeutet ein „Mehr“ an Erziehung, dass sich die Kinder besser benehmen und niemanden mehr die Schaufel im Sandkasten wegnehmen?

Die Begriffe müssen auch weiterhin in ihrer inhaltlichen Bedeutung geklärt werden. Dabei sollte jedoch berücksichtigt werden, in welcher Weise die Termini innerhalb der öffentlichen Kleinkinderziehung traditionell begriffen wurden. Auffallend ist jedoch, dass nicht immer auf die eigene Geschichte Bezug genommen wird.³ Eine Analyse der in der Gegenwart nachwirkenden Geschichte des spezifischen frühkindpädagogischen Bildungs- und Erziehungsbegriffs spiegelt sich in den aktuellen Bildungskonzeptionen zumeist nicht wieder. Aber braucht es nicht auch die Kenntnis der Historie dieser beiden Begriffe? Würde ein Wissen um die eigene Geschichte nicht zu einem vertieften Verständnis führen? Liegt es vielleicht auch in dem die Historie bestimmenden Verständnis von Bildung und Erziehung begründet, dass die Kindertageseinrichtungen aktuell vor der Aufgabe stehen, sich zu Bildungseinrichtungen wandeln zu müssen?

Ziel dieser Arbeit ist deshalb die historische Betrachtung der öffentlichen Kleinkinderziehung in Deutschland bis 1945 unter dem spezifischen Gesichtspunkt von Bildung und Erziehung. Thema ist somit die öffentliche Kleinkinderziehung und nicht der Kindergarten, der in seiner ursprünglichen Bedeutung nur eine von mehreren Formen institutioneller Kleinkinderziehung dargestellt und sich erst später als umfassender Begriff durchgesetzt hat. Öffentliche Kleinkinderziehung⁴ erscheint daher als Sammelbegriff besser

³ Dies trifft mehr oder weniger ausgeprägt beispielsweise auf die Arbeiten von Fthenakis, Laewen/Andres oder Gerd E. Schäfer zu.

⁴ Zum Begriff „öffentliche Kleinkinderziehung“ siehe Erning 1979. Erning folgend findet sich der Begriff erstmals in der Petition der Rudolfsstädter Versammlung aus dem Jahr 1848. Erning umgrenzt ihn wie folgt: „Der Begriff ‚öffentliche Kleinkinderziehung‘ umfaßt alle Einrichtungen, in denen kleine Kinder (frühestens vom Laufalter) bis spätestens zum Beginn einer Schulpflicht für einige Zeit des Tages außerhalb der Familie

geeignet (vgl. Reyer 2006a, 13). Synonym wird auch von institutioneller Kleinkind- bzw. Frühkinderziehung gesprochen.

Im Verlauf der Einleitung wird nun zunächst auf Besonderheiten, Probleme und Methoden der (pädagogischen) Historiographie eingegangen (1) und die sich daraus ergebenden Schlussfolgerungen werden auf die eigene Arbeit übertragen (2).

1. Methoden und Probleme pädagogischer Historiographie

Wie jede wissenschaftliche Forschung sieht sich auch die (pädagogische) Historiographie mit grundsätzlichen Problemen und Anforderungen konfrontiert (vgl. Fulbrook 2002). Geschichte ist nichts, was offen vor uns liegt, sondern ergibt sich aus der Fragestellung, wie auch der Art und Weise, mit der man sich der Vergangenheit nähert. Bevor auf diese methodologischen Aspekte eingegangen wird (1.2), soll kurz ein Problem angerissen werden (1.1), vor das sich speziell die pädagogische Historiographie von jeher gestellt sieht: „Wozu Geschichte der Pädagogik“ (Kliebard 2004)?

1.1 Sinn und Nutzen der pädagogischen Historiographie

Erziehungswissenschaftliche Arbeiten, die sich der eigenen Historie zuwenden, müssen sich oftmals die Frage nach ihrem eigentlichen Nutzen gefallen lassen. Historische Bildungsforschung wird als überholt, antiquarisch oder sogar bedeutungslos wahrgenommen und steht geradezu unter Legitimationszwang. Sie sieht sich mit der Frage konfrontiert, was denn überhaupt aus der (Bildungs-)Geschichte zu lernen sei?⁵ Historische Arbeiten sind aktuell keine Selbstverständlichkeit und dies trotz oder gerade wegen der langen Tradition geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Stimmt man Ulrich Herrmann zu, so vertritt die Mehrheit der Erziehungswissenschaftler heute „unpädagogisch-sozialwissenschaftliche oder atheoretisch-praktizierende Arbeitsgebiete“ und hat allein von „daher kein genuines Interesse an der Arbeit des Historikers“ (Herrmann/Tröhler 1997, 24). Zum Teil lässt sich geradezu eine Ahistorizität feststellen. Pädagogische Historiographie als die Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, die sich „mit der Geschichte des grundsätzlichen Nachdenkens über Erziehung und Bildung und mit der Geschichte des erzieherischen und bildenden Handelns“ (Hager 1996, 354) befasst, ist heute kein Arbeitsfeld, das als selbstverständlich gilt.

Welche Bedeutung aber hat die pädagogische Historiographie bzw. besitzt sie überhaupt eine solche? Im Grunde ist dies eine merkwürdige Frage, da zu einer Disziplin nun einmal die Erforschung ihrer eigenen Geschichte gehört. Auch ist die Frage nach dem Nutzen keineswegs neu: „Es ist eine alte Frage, ob es möglich sei, aus der Geschichte zu lernen, nicht bloß was war, sondern auch was kommen wird“ (Paulsen 1885, V). Mag Paulsens unbekümmerte Antwort, dass genau dies eben möglich sei und man sogar „durch Beachtung der Richtung, in welcher die zurückgelegte Wegstrecke verlief, auf

und meist unter weitgehendem Verlust der Einflußnahme von Seiten der Eltern, zusammen mit anderen Kindern des angegebenen Alters in die regelmäßige Obhut von Personen gegeben werden, denen keine aus einer Zugehörigkeit zur Familie sich ableitende Verpflichtung zur Aufsicht oder Beihilfe beikommt“ (1979, 136).

⁵ Dass diese Frage aktuell von Belang ist, zeigt die Zeitschrift für pädagogische Historiographie. Jg. 15 (2009), H. 2. Dort wird genau dieses Thema umfassend behandelt.

die Richtung der Fortsetzung Folgerungen“ (ebd., V) ziehen könne, heute ihre Gültigkeit verloren haben, von Bedeutung bleibt die Beschäftigung mit der Geschichte dennoch. Zwar bietet historisches Wissen kein „Arsenal von Exempla zur Lösung gegenwärtiger Aufgaben“ (Bock 1990, 172). Aber es stellt doch sachkundiges Orientierungswissen zur Verfügung, das zu einem (selbst-)kritischen, realitätsnahen Urteil und Verständnis der Gegenwart samt der ihr innewohnenden Probleme verhilft (vgl. Bock 1990, 173; Hager 1997, 19; Zeitschrift für pädagogische Historiographie 2009, 71/72). Viele aktuelle Herausforderungen lassen sich nur angemessen verstehen, wenn man sich ihrer geschichtlichen Entwicklung bewusst ist. Historische Bildung ist in diesem Sinne ein Mittel zur Aufklärung und ermöglicht eine reflektierte Distanz zur Gegenwart. Im Falle der Pädagogik der frühen Kindheit könnte dies z.B. bedeuten, dass man sich unterschiedlichen Fragen nähert: Warum ist die öffentliche Kleinkinderziehung in Deutschland, anders als in anderen europäischen Ländern, kein Teil des Schulsystems? Weshalb ist das Ausbildungsniveau der angehenden Erzieherinnen so niedrig? Worin wurzelt die starke Betonung des Spiels als primäre Tätigkeit des Kleinkindes? Oder eben auch: Welche Bedeutung haben Bildung und Erziehung in der Geschichte der öffentlichen Kleinkinderziehung besessen? Wie haben sich diese Vorstellungen entwickelt? Überwiegen Kontinuitäten oder haben Brüche das Denken geprägt?

Ahistorizität kann zu einseitigen und verkürzenden Argumentationen führen (vgl. Böhme/Tenorth 1990, 13). Geschichte aber hilft dabei, den zeitgenössischen Kontext – wie die aktuelle Bildungsdiskussion in der Frühkindpädagogik – klug und tiefgründig zu analysieren und gelassener mit angeblichen „Neuheiten“ umzugehen und in Alternativen zu denken. Gleichzeitig macht sie deutlich, dass Entwicklungen nicht zwangsläufig sind, sondern von Menschen gemacht und somit auch verändert werden können. Die Geschichte zeigt, dass alles auch hätte anders sein können⁶ und mit Sicherheit auch wieder anders werden wird (vgl. Hellmuth/Ehrenstein 2001, 162; Hager 1996, 368; Terhart 2004, 100). Auch die öffentliche Kleinkinderziehung hat sich verändert und wird sich auch weiterhin verändern müssen. Gerade augenblicklich, da auf die Notwendigkeit der Veränderung im Arbeitsfeld institutioneller Kleinkinderziehung hingewiesen wird, kann eine überlegte, historisch fundierte Reflexion der gegenwärtigen Aufgaben nur hilfreich sein.

So können die angestrebte Neubestimmung des Bildungsbegriffs und eine zeitgerechte theoretische Grundlegung des Bildungswesens und der Bildungspolitik in diesem Bereich auch nur geleistet werden, wenn die in der Gegenwart nachwirkenden historischen Entwicklungen einbezogen werden. Gerade für den frühkindlichen Bildungsbegriff würde sich dies als sinnvoll erweisen. Zumeist geschieht dies jedoch nicht und wenn dann derart, dass sich zur Absicherung der eigenen Position auf angebliche historische Wurzeln berufen wird.⁷ Aber ist ein derartiges Vorgehen überhaupt gerechtfertigt? Nicht allein die Frage, ob die herangezogene Verweisgröße, zumeist ist dies Fröbel, überhaupt angemessen verstanden wurde ist dabei von Bedeutung, noch wichtiger erscheint vielleicht die Frage, ob es überhaupt gerechtfertigt ist, Fröbel und die von ihm vertretenen

⁶ Es sei denn man vertritt ein teleologisches Geschichtsverständnis.

⁷ So z.B. Fried/Dippelhofer-Stiem/Honig/Liegler 2003, 18; Laewen/Andres 2002a.

Vorstellungen als das *eine* Beispiel in der Geschichte der öffentlichen Kleinkinderziehung hervorzuheben, ganz so, als wäre Fröbel der Einzige und auch für die tatsächliche Gestaltung der Einrichtungen Bedeutsamste gewesen, der über frühkindliche Bildung und Erziehung nachgedacht hätte. Es gilt zu fragen, ob Fröbels Pädagogik überhaupt repräsentativ für die eigene Geschichte ist oder ob der Verweis auf Fröbel nicht doch nur ein Beispiel für eine gerade auch in der Erziehungswissenschaft häufig anzutreffende „erfundene Tradition“⁸ ist.

1.2 Merkmale und Probleme pädagogischer Historiographie

Neben dieser speziellen Problematik sieht sich sämtliche historische Arbeit vor gewisse Ansprüche und Probleme gestellt, die sich sowohl aus der Beschäftigung mit der Geschichte selbst, als auch den Arbeitsmethoden der Historiographie zwangsläufig ergeben. Diese Probleme lassen sich nur bedingt lösen, aber sie müssen zumindest erläutert werden. Im Folgenden wird deshalb ohne Anspruch auf Vollständigkeit auf einige Probleme und Diskussionsstränge eingegangen, die für diese Arbeit von Bedeutung sind.

Bekanntlich ist die Annahme, dass die Vergangenheit mit der in einer Erzählung rekonstruierten Geschichte „in einem direkten, ‚realistischen‘ Korrespondenzverhältnis stehe“ (Sarasin 2006, 74), naiv. Die jeweilige Geschichte ist nicht die definitive und vollständig erschlossene Vergangenheit, wie diese tatsächlich gewesen ist, sondern das Bild eines Historikers, der aus Distanz auf die Vergangenheit blickt und diese zu deuten versucht (vgl. Depape 2006, 242). Quellen müssen interpretiert und dann zu einer Handlung, und in diesem Sinne zu einer Geschichte zusammengesetzt werden: „Jede historische Darstellung ist Selektion aus dem potentiell unbegrenzten Gebiet vergangener, erlittener oder betätigter Geschichten“ (Koselleck 2006, 48). Indem festgelegt wird, was ein Ereignis ist und dann das Ausgesuchte in einer bestimmten erzählerischen Form samt den Mitteln der Rhetorik strukturiert wird, wird die Bedeutung von historischen Ereignissen erfasst und „that is, a story“ (Cohen 1999, 68).⁹ Letzten Endes geht es immer darum, den Leser davon zu überzeugen, dass die eigene Version der Geschichte wahr ist. Aber mag Geschichte auch „keine unmittelbare Spiegelung der Vergangenheit“ (Tenorth 1993, 90) sein, so wird doch eine „systematisch prüfbare Geschichte“ (ebd., 90) erzählt. Wird dabei auf Regelung zurückgegriffen, „die das historische Denken als Erkenntnisprozess bestimmen und der Geschichtsschreibung begründbare Wahrheitsansprüche verleihen“ (Rüsen 1994, 101), gelangt man zu Ergebnissen, die nach allgemein verbindlichen

⁸ Zum Begriff „erfundene Tradition“ vgl. Hobsbawm/Ranger 1983. Er verweist darauf, dass alle Tradition erfunden ist, d.h. in der jeweiligen Gegenwart konstruiert und auf die Vergangenheit zurückprojiziert wird, um so gegenwärtige Vorstellungen oder Handlungsweisen zu legitimieren.

⁹ Gerade auf den Aspekt der Konstruktion, wie auch auf die Bedeutung der Sprache und Rhetorik ist in letzter Zeit innerhalb der Historiographie hingewiesen worden (vgl. Iggers 2001; Schöttler 1997), insbesondere in den Arbeiten von Hayden White (vgl. White 1973, 1990 und 1999). Zugespitzt wird behauptet, Historiographie sei nichts anderes als eine literarische Gattung ohne genuin wissenschaftlichen Charakter; ein Umstand, den man jedoch auch skeptisch und kritisch betrachten kann und der auch keineswegs neu ist (vgl. Wehler 2007). Auch die pädagogische Historiographie wurde von derartigen Überlegungen anregungsreich beeinflusst (vgl. Cohen 1999; Tenorth 1993; Tröhler 2005).

Gesichtspunkten diskutiert und in ihrer Plausibilität begründet und intersubjektiv überprüft werden können.

Wenn aber nur bedingt erzählt werden kann, wie es tatsächlich gewesen ist, kann es immer nur darum gehen, das Richtige oder besser das auszuwählen, was im Rahmen der eigenen Arbeit besonders interessiert – und dies ist insbesondere abhängig von der Fragestellung, dem methodischen Zugang und der vorgenommenen Periodisierung.

Die Fragestellung: Am Anfang steht die historische Frage, die Heuristik. Jede Geschichtsschreibung hängt von den Fragen ab, die man an sie richtet (vgl. Koselleck 2000, 293). Diese sollten in die „Pflicht innovatorischer Intuitionen“ (Rüsen 1994, 104) genommen werden und offen sein für all das, was jenseits des schon erschlossenen Forschungsbereichs der historischen Erfahrung liegt, zugleich aber auch einen Aspekt beinhalten, der „dem Bedürfnis gegenwärtig handelnder Menschen entspricht, sich in der Zeit zu orientieren“ (ebd., 141).¹⁰

Aus der Gegenwart heraus wird so über die Entwicklung einer Fragestellung etwas zum Gegenstand der Untersuchung gemacht, was es derart in der Vergangenheit nicht gegeben hat (vgl. Pronczynsky 1997, 493; Rüsen 1994, 104). Abhängig ist dies zunächst einmal von den eigenen weltanschaulichen Prämissen, gerade für die Geschichte der öffentlichen Kleinkinderziehung lassen sich diesbezüglich ausgezeichnete Beispiele finden.¹¹ Ebenso bestimmt das, was innerhalb der eigenen Disziplin augenblicklich als notwendig erachtet wird, den Blick auf die Geschichte. Man befragt die Geschichte nach dem, was einen selbst im Rahmen der eigenen Disziplin interessiert und im Fall der vorliegenden Arbeit ist dies das aus der aktuellen Bildungsdebatte gewonnene Interesse an der Bedeutung von Bildung und Erziehung in der Geschichte institutioneller Kleinkinderziehung. Entsprechend der eigenen Fragestellung nähert man sich der Vergangenheit, sie dabei zugleich vereinfachend und reduzierend, denn „gemessen an der Unendlichkeit vergangener Totalität, die uns als solche nicht mehr zugänglich ist, ist jede historische Aussage eine Verkürzung“ (Koselleck 2000, 316).

Der methodische Zugang: Es gibt deshalb auch viele Themen, welche die pädagogische Historiographie bearbeiten kann (vgl. Hager 1996, 354; Herrmann/Tröhler 1997, 17/18). Ebenso existieren unterschiedliche Zugänge oder Methoden, also „Verfahren, welche professionalisierte Historiker verwenden, um aus den empirischen Überbleibseln menschlicher Vergangenheit gesichertes historisches Wissen zu gewinnen“ (Meier/Rüsen 1988, 7). Dies gilt auch für die Geschichte der öffentlichen Kleinkinderziehung.¹² Unterschiedliche Zugänge aber führen gleich verschiedenen Fragestellungen zu

¹⁰ In diesem Sinne stellen Forschungslücken noch keine Forschungsanlässe dar, sie müssen auch den „unabgeholten Orientierungsbedürfnissen“ (Rüsen 1994, 105) der Gegenwart entsprechen und so gestellt sein, dass sie mit Hilfe der Quellen erschlossen und forschend beantwortet werden können (vgl. ebd., 105).

¹¹ Zu denken ist dabei vor allem an Heinsohn 1974 oder Kreckler 1966, deren Weltanschauung sich deutlich zeigt und die ihre Geschichten der Vorschulerziehung – die dessen ungeachtet interessante und beachtenswerte Forschungsergebnisse hervorgebracht haben – eindeutig geprägt hat.

¹² Reyer macht deutlich, dass prinzipiell mehrere Zugänge möglich sind. Der Geschichte der öffentlichen Kleinkinderziehung kann man sich über einen begriffs- und ideengeschichtlichen, sozialgeschichtlichen, konzeptionsgeschichtlichen, professionsgeschichtlichen, rechtsgeschichtlichen, personengeschichtlichen,

unterschiedlichen Geschichten (vgl. Reyer 2006a, 11ff.). Den einzig richtigen Zugang gibt es dabei ebenso wenig, wie *die* Geschichte *der* Pädagogik existiert, weshalb Oelkers nicht zu unrecht von einem „Verbot des Singulars“ (1999, 462) spricht. Vielmehr sollte sich die Methode immer aus der Fragestellung ergeben.

Verschiedene Zugänge sind also grundsätzlich möglich, Schwerpunkte können immer wieder neu gesetzt werden, müssen es vielleicht sogar, soll Geschichte lebendig bleiben. Jedoch muss sich pädagogische Historiographie im Rahmen historiographischer Methoden bewegen, was mittlerweile zumeist auch geschieht. Pädagogische Geschichtsschreibung versteht die eigene Arbeit heute bewusst als methodisch organisierte Historiographie (vgl. Tenorth 1996, 345).¹³

Es ist deshalb angebracht, an dieser Stelle nach Möglichkeiten und verschiedenen Methoden pädagogischer Historiographie, wie auch nach innovativen Überlegungen zu fragen.

Traditionell wurde pädagogische Historiographie als Ideengeschichte, als Auslegung bedeutender Quellen mit Hilfe der Hermeneutik verstanden (vgl. Rösen 1997; Rittelmeyer/Parmentier 2001). Der ideengeschichtliche Zugang¹⁴ betrachtet vor allem die Genese, Entwicklung und den Anspruch der Ideen. Grundlegende pädagogisch-philosophische Begriffe, Ideen und Theorien werden in ihrer je epochalen Bedeutung gedeutet, wobei zumeist auf klassische Texte und deren Wirkungsgeschichte zurückgegriffen wird (vgl. Böhme/Tenorth 1990, 43/44). Eine derartige Ideengeschichte, „auf die Aneignung und Auslegung der pädagogischen Visionen und Programme großer Pädagogen konzentriert“ (Tenorth 2006, 332), mit einer Engführung auf die immer gleichen Personen und Themen, steht jedoch in der Gefahr, „eher Traditionspflege als Forschung“ (ebd., 332) zu sein. Folglich wurde die Ideengeschichte massiv kritisiert. Sie erschien nicht länger als befriedigend, da sie „im Kern nicht distanzierte wissenschaftshistorische Analyse, sondern Traditionsstiftung bzw. systematische Kritik in aktueller oder pragmatischer, einem kulturell spezifischen Kontext verpflichteter Absicht“ (ebd., 333) sei. Die ideengeschichtliche Methode wirkte naiv und fern der Realität, da Geschichte nicht allein in dem aufgehen könne, was einzelne Personen, seien sie noch so „groß“, gedacht oder gewollt hätten. Ideengeschichte galt vielen als Methode der Selbsttäuschung, nicht aber als eine methodisch kontrollierte und kritische Aufklärung über die Vergangenheit (vgl. Böhme/Tenorth 1990, 30 u. 130).

Als modern erschien die Sozialgeschichte, die zwei Bedeutungen umfasst. Als geschichtswissenschaftliche Teildisziplin kann sie die sozialen Strukturen, Prozesse und

problemgeschichtlichen, regional- und periodengeschichtlichen, quellengeschichtlichen oder institutionsgeschichtlichen Zugang nähern (vgl. Reyer 2006a, 11ff.).

¹³ Allerdings ist dies für Tenorth noch keine problemspezifische, eigenständige Theoretisierung, weil im Wesentlichen rezipiert wird, was die historisch einschlägigen Disziplinen außerhalb der Pädagogik anbieten. Diese Herkunft hat aber Grenzen. Das wesentliche Desiderat liegt für ihn deshalb auf der Ebene spezifischer Theorie, die das Phänomen der Erziehung selbst systematisch begreift und so einen Ansatz bieten kann für eine genuin erziehungswissenschaftliche Analyse der Vergangenheit (vgl. Tenorth 1996, 351ff.).

¹⁴ Dieser wird zum Teil auch als historisch-systematischer Zugang bezeichnet. Für Böhme/Tenorth ist der historisch-systematische Zugang verwandt mit der Ideengeschichte, deutet das Thema aber zusätzlich systematisch (vgl. 1990, 43).

Handlungen im engeren Sinn analysieren. Unter Sozialgeschichte wird aber auch verstanden, dass Geschichte aus einem anderen, nämlich sozialgeschichtlichen Blickwinkel, als Gesellschaftsgeschichte geschrieben wird. Hier wird versucht, die „ganze“ Geschichte zu betrachten, wenn auch unter der Betonung der sozialen Strukturen, Prozesse und Handlungen (vgl. Kocka 1997, 191).

Pädagogische Historiographie als Sozialgeschichte zielt zumeist auf letztere Bedeutung ab. Noch immer soll die „ganze“ Geschichte erzählt werden, nicht aber mehr primär als Geschichte der großen Persönlichkeiten¹⁵ und deren Denken. Die gesellschaftliche Wirklichkeit, die Formen der Realisierung der Ideen und deren Wirkungen, nicht länger die Ideen stehen im Mittelpunkt des Interesses (vgl. Böhme/Tenorth 1990, 41). Sozialgeschichte will zeigen, „wie in der gesellschaftlichen Realität Erziehung und Bildung zu eigener Form gerinnt“ (Tenorth 1996, 349).

Für die öffentliche Kleinkinderziehung bedeutet dies, dass sie im „Rahmen spezifischer gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse analysiert“ (Reyer 2006a, 14) und nicht allein auf die Wirksamkeit von Ideen oder auf das Handeln einer einzelnen Person ursächlich zurückgeführt wird. Man könnte auch sagen, während die Ideengeschichte betrachtet, was gedacht wurde, versucht die Sozialgeschichte eher dem gerecht zu werden, was „wirklich“ gewesen ist.

Insgesamt ist so die Transformation der Geschichtswissenschaft in eine Historische Sozialwissenschaft seit den 1970er Jahren in der Erziehungswissenschaft „nachgehend adoptiert“ (Prondczynsky 1999, 486) worden. Dies hat zu einem neuen Selbstverständnis historischer Pädagogik geführt und ist der Versuch, eine „legitime Tradition historischer Forschung aufzubauen und zugleich die Mystifikationen der deutschen Vergangenheit nüchtern und gesellschaftstheoretisch reflektiert zu erforschen“ (vgl. Böhme/Tenorth 1990, 121). Dabei lässt sich jedoch, anders als bei der unverändert über Fragen der Theoriebedürftigkeit der Historie diskutierenden Geschichtswissenschaft, eine „gewisse Selbstberuhigung beim endlich errungenen sozialwissenschaftlichen Status nicht übersehen“ (Prondczynsky 1999, 486). Bemängelt wird bis heute, dass trotz erkennbarer Verbesserungen das Anregungspotential der Geschichtswissenschaft nicht angemessen rezipiert worden sei, weder die nationalen, geschweige denn die internationalen Diskurse (vgl. Böhme/Tenorth 1990, 35; Tenorth 1996).

Auch sollte man nicht der Gefahr erliegen, durch die Ablehnung der Ideengeschichte erneut und auf andere Weise einseitig zu werden. Reine Sozialgeschichte wäre ebenso ungenügend und unbefriedigend wie zuvor die reine Ideengeschichte (vgl. Bock 1990, 161f. u. 174; Koselleck 2006, 10).

Ideengeschichte bleibt also grundsätzlich wichtig. Außerdem lassen sich mit der „Neuen Ideengeschichte“ zurzeit Tendenzen erkennen, die manchen davon sprechen lassen, dass sie das wohl größte methodische Innovationspotential biete (vgl. Eibach/Lottes 2006, 261ff.; Overhoff 2004, 321). Innerhalb der Historiographie und nachfolgend auch in der pädagogischen Historiographie finden augenblicklich anregende Methodendiskussionen statt. Hier werden Überlegungen der „cambridge school“ (vgl. Eibach/Lottes 2006;

¹⁵ Das eine Personengeschichte der Pädagogik aber auch heute noch nicht vollständig ihren Reiz verloren hat zeigt März 1998.

Hellmuth/Ehrenstein 2001; Skinner 2002), des „linguistic turn“, postmoderner Theorie oder aus dem Umkreis der Begriffsgeschichte (vgl. Koselleck 2006) auf ihren Gehalt hin geprüft (vgl. Bellmann/Ehrenspeck 2006; Casale/Tröhler/Oelkers 2006; Cohen 1999; Paedagogica Historica 1996; Overhoff 2004; Tenorth 1996; Tenorth 2006; Tröhler 2006).¹⁶

Auch wenn diese Arbeit nicht den Anspruch erhebt, methodisch im Sinne der Neuen Ideengeschichte oder der Begriffsgeschichte zu arbeiten, einige diesen Diskursen entspringende Überlegungen erscheinen als so anregungsreich, dass sich ein Aufgreifen anbietet. Aus diesem Grund werden, ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, einige für diese Arbeit bedeutsame Aspekte der Neuen Ideengeschichte dargestellt.

Diese geht vor allem auf die „cambridge school“, insbesondere auf John Pocock und Quentin Skinner, zurück. Besonderer Wert wird innerhalb dieser Überlegungen auf die Bedeutung der Sprache gelegt. Mit de Saussure versteht Pocock¹⁷ unter „langue“ die Summe aller möglichen sprachlichen Äußerungen (Redewendungen, Rhetoriken, spezifische Vokabulare und Grammatiken, also Arten des Diskurses). Dies kann man auch als Sprachsystem oder Sprache bezeichnen. Unter „parole“ versteht er dagegen den jeweiligen Sprechakt, der sich bestimmter Elemente des Sprachsystems bedient. Sprechakte können sich nach Pocock immer nur im Rahmen vorgegebener Sprachsysteme artikulieren, d.h. die Äußerungen der historischen Akteure sind auf eine solche Sprache angewiesen, um überhaupt zum Ausdruck zu kommen (vgl. Tröhler 2006, 29). Sie sind der ideologische Kontext, in dem Texte überhaupt nur formuliert werden können, gleichzeitig spielen sie aber für die soziale Wirklichkeit selber eine „normativ-konstitutive Rolle“ (ebd., 29). Innerhalb eines Sprachsystems können gewisse Probleme, Fragestellungen, Interessen nicht oder kaum erörtert werden, sie „stören“ geradezu. Manche Probleme oder auch deren Lösungsstrategien werden erkannt, andere aber auch übersehen oder als Alternative vor vornherein ausgeschlossen. Sprache bildet deshalb nicht nur die Realität ab, sie besitzt auch eine große Bedeutung bei der Konstruktion von Realität (vgl. Cohen 1999, 112).

Aufgabe des Historikers nach Pocock ist es, die Sprachsysteme der Vergangenheit zu rekonstruieren, quasi eine sprachliche Landkarte zu zeichnen. Es ist davon auszugehen, dass mehrere Systeme gleichzeitig nebeneinander existiert haben, wobei eine Sprache die jeweils dominierende dargestellt hat. Eine derartige Sprache lässt sich anhand eines bestimmten Vokabulars ableiten, das von einer Vielzahl historischer Akteure nach bestimmten Regeln benutzt wurde, mit dessen Hilfe die Akteure miteinander kommuniziert und dessen Gebrauch sie auch auf einer Metaebene reflektiert haben (vgl. Hellmuth/Ehrenstein 2001, 158/159). Sie gilt es zu erkennen und herauszuarbeiten (vgl. Eibach/Lottes 2006, 268).

¹⁶ Hellmuth/Ehrenstein weisen jedoch darauf hin, dass derartige Ideen, wie die gesamte beeindruckte Debatte über methodisch-theoretische Fragen in Deutschland nur zum Teil aufgegriffen wurden. In Deutschland wurde und wird Ideengeschichte noch immer überwiegend negativ betrachtet (vgl. 2001, 151/152).

¹⁷ Sein ideengeschichtliches Konzept hat Pocock auf der Basis von vier Elementen entwickelt: Linguistik, moderne Sprachphilosophie, Kuhnsche Wissenschaftssoziologie, hermeneutische Verfahren (vgl. Hellmuth/Ehrenstein 2001, 157/158).

Verbunden wurden diese Überlegungen von Pocock mit der Theorie des Paradigmenwechsel nach Kuhn. Mit Kuhn lassen sich Paradigmen als allgemein anerkannte wissenschaftliche Leistungen verstehen, die für eine gewisse Zeit Fachleuten maßgebende Probleme und Lösungen liefern. Können mit dem gängigen Paradigma jedoch neue Probleme nicht erkannt oder gelöst werden, kommt es zu einem Wandel. Überträgt man dies auf das Konzept der Sprachsysteme, ergibt sich die folgende Überlegung: Immer dann, wenn das dominierende System in die Krise gerät und Fragen oder Probleme mit seiner Hilfe nicht mehr gelöst werden können, wird auf ein anderes System zurückgegriffen, das diese besser lösen kann, ohne dass dabei das andere Sprachsystem vollständig verdrängt wird (vgl. Tröhler 2006, 26 u. 29/39).¹⁸

Diese Überlegungen wurden u.a. von Cohen, neuerdings auch von Tröhler und Overhoff auf die pädagogische Historiographie übertragen. Für Cohen fallen fundamentale Wechsel auf dem Gebiet der Erziehung mit dem Wechsel von Sprachsystemen zusammen, indem ein vorher unbedeutendes System ein dominantes ersetzt. Erziehung sei in jeder historischen Epoche ein diskursives Feld, das von Kämpfen zwischen Sprachsystemen gekennzeichnet sei. Die verschiedenen Sprachen würden verschiedene Konzeptionen der Welt repräsentieren, die zu bestimmten Verhaltensweisen führen und deswegen seien sie auch der Ort für historische Kämpfe um Macht und Einfluss. Anhand von Sprachsystemen könne der Einfluss von Ideen festgemacht werden und anhand der Wechsel der Sprache lasse sich erkennen, zu welchen Veränderungen es gekommen sei und wie radikal diese gewesen seien. Fundamentale Wechsel in der Geschichte der Erziehung können demnach anhand von Veränderungen der linguistischen Hierarchien festgemacht werden. Historiker sollten deshalb, vor allem wenn es um Ideen geht, untersuchen, welches Sprachsystem dominiert hat, welche anderen gleichzeitig existiert und in welcher Hierarchie diese zueinander gestanden haben, sowie die kritischen Sprünge herausarbeiten (vgl. Cohen 1999, 89ff. u.112/113). Denn, so Cohens These: „change in education also passes through language“ (ebd., 99).

Gesteigerte Beachtung erfährt in diesen Überlegungen die Kontextualisierung der Ideen. Texte müssen durch die Kontexte, in denen sie entstanden sind und vor dem Hintergrund der sie dominierenden Sprache verstanden werden. Die Bedeutung eines Textes kann nur dann adäquat erfasst werden, wenn seine Stellung innerhalb des diskursiven Kontextes, in dem er verfasst wurde, begriffen wird. Texte besitzen keine kontextunabhängige Existenz (vgl. Tröhler 2006, 30ff.). Nicht nur die Wortbedeutung des Textes muss deshalb rekonstruiert werden, sondern auch, welche Absichten der Autor damit verfolgt hat. Dazu muss vor allem der sprachliche Kontext, der die diskursive Praxis bestimmt, ins

¹⁸ Dies hat für Tröhler gerade für die pädagogische Historiographie entscheidende Auswirkungen. Denn das neue Paradigma wird immer auch in neuen Lehrbüchern festgehalten, aber dieser Wechsel soll geradezu verschleiert werden. Geschichte wird dann als Vorgeschichte für das nunmehr dominierende Paradigma geschrieben, die geradezu zwangsläufig darauf hinaus läuft. Dagegen werden historische Positionen, die nicht in das eigene Paradigma hineinpassen, übergangen oder uminterpretiert, bis sie der eigenen Position entsprechen. Deshalb sind bisherigen deutschen „Geschichten der Pädagogik“ auch erstaunlich konstant. Tröhler führt dies auf die gemeinsame Sprache zurück: Sie sind in erster Linie pädagogischer und nicht wissenschaftlicher Natur, da sie primär zum Zweck moralischer Läuterung für die Lehrer geschrieben wurden. Sie besitzen ein nationalistisches Merkmal (konzentrieren sich auf Deutsche), orientieren sich fast ausschließlich an der deutschen Philosophie um 1800 und sind weitestgehend dem lutherischen Protestantismus verpflichtet, so werden z.B. katholische Pädagogen in der Regel marginalisiert (vgl. Tröhler 2005, 219/220).

Kalkül gezogen, andere Kontexte dürfen jedoch nicht vernachlässigt werden (vgl. Hellmuth/Ehrenstein 2001, 155/156).

Eine Geschichtsschreibung, die derartige Überlegungen aufnimmt, kann nach Tröhler „zumindest partiell die traditionelle und wenig fruchtbare Dichotomie von klassischer Ideen- und Sozialgeschichte“ (vgl. Tröhler 2006, 32) überwinden. Dieser Ansatz muss nicht der einzig richtige sein, aber die Sprache und die Diskurse in den Vordergrund zu stellen, kann zu neuen Erkenntnissen führen (vgl. Cohen 1999, 100/101).

Insgesamt scheint in der Verknüpfung von (Neuer) Ideen- und Sozialgeschichte eine Möglichkeit pädagogischer Historiographie zu liegen. Modernisierte Ideengeschichte kann nur „Sozialgeschichte der Ideen“ (Overhoff 2004, 322) sein und muss in den sozialgeschichtlichen Horizont wie auch den ideengeschichtlichen Kontext eingebaut werden. Geschichte der Pädagogik darf nicht im Umkreis der pädagogischen Ideen und Institutionen verbleiben, sondern muss in den zeitgenössischen Kontext eingerückt werden. Nur so kann erkannt werden, welche Konstellationen die Genese, Fortentwicklung und Durchsetzung neuer Ideen oder Mentalitäten ermöglicht haben (vgl. Langewand 1999; Overhoff 2004, 322 u. 328).

Entsprechend erscheint auch die Konzentration auf einen einzigen Zugang als nicht ausreichend. Verschiedene Zugänge, Ansichten und Perspektiven müssen integriert werden.¹⁹ Vor allem Ideen- und Sozialgeschichte sollten als komplementär verstanden werden. So können nicht nur die Ideen, sondern auch die Wirklichkeit, immer soweit dies überhaupt möglich ist, nachvollzogen werden. Durch die Integration als komplementär verstandener Zugänge kann der Gefahr eines theoretisch-methodischen Monismus entgegengewirkt und zugleich dem Ziel näher gekommen werden, Geschichte der Pädagogik möglichst umfassend, mehr-perspektivisch und niemals monokausal darzustellen (vgl. Herrmann/Tröhler 1997, 19).

Periodisierung: Nicht zuletzt wird die jeweilige Geschichtsschreibung auch von der vorgenommenen Periodisierung beeinflusst. Die Epochenperiodisierung ist ein grundsätzliches Problem der Historiographie, da dadurch eine Perspektive eingenommen wird, welche die Arbeit im Voraus entscheidend beeinflusst (vgl. Böhme/Tenorth 1990, 57ff.). Dies gilt auch für die Geschichte der öffentlichen Kleinkinderziehung.²⁰ Nimmt man beispielsweise eine Periodisierung vor, die sich an bedeutsamen Persönlichkeiten orientiert, ergibt dies ein vollkommen anderes Bild als die Darstellung anhand der quantitativen Entwicklung.

Dieses Problem lässt sich in einer historischen Arbeit nicht umgehen. Periodisierung ist notwendig, muss aber vom Gegenstand des Interesses her bestimmt werden (vgl. Böhme/Tenorth 1990, 59). Auch die Geschichte der öffentlichen Kleinkinderziehung hat ihre eigenen Epochen und deren Festlegung steht in engem Zusammenhang mit der Fragestellung. Von Bedeutung sind dabei die Zäsuren, die entscheidenden Umbrüche. Legt man das Gewicht auf die Ideengeschichte, dann sind diese zumeist im Denken vor allem

¹⁹ Diese Ansicht wird speziell für die öffentliche Kleinkinderziehung schon früh von Böhm (1975) vertreten.

²⁰ Gerade bei Arbeiten zur Geschichte der öffentlichen Kleinkinderziehung finden sich überwiegend Arbeiten, die nur einzelne Perioden betrachten, Gesamtdarstellungen sind eher selten (vgl. Reyer 2006a, 11 u.21).

herausragender Personen zu finden. Fokussiert man auf die Sozialgeschichte, dann ließe sich eine Periode z.B. durch einen auffälligen quantitativen Ausbau der Einrichtungen begründen – beides führt im Endeffekt jedoch einer unterschiedlichen Geschichtsschreibung.

2. Aufbau der eigenen Arbeit

Auch diese Arbeit stellt wie jede historische Darstellung eine Selektion dar, abhängig von der Fragestellung und dem sich daraus ergebenden methodischen Zugang samt Periodisierung. Das primäre Interesse gilt der Bedeutung von Bildung und Erziehung. Andere wichtige Themenstränge, wie z.B. die professionelle Ausbildung (vgl. Metzinger 1993) oder die Verbindung zwischen Schule und vorschulischen Einrichtungen (vgl. Reyer 2006), die fraglos die Entwicklung der öffentlichen Kleinkinderziehung mitbestimmen können ebenso wie z.B. auch die auffallende Trennung der frühkindpädagogischen Diskurse von denen der allgemeinen Pädagogik immer nur in dem Maße betrachtet werden, wie sie für die eigentliche Fragestellung von Bedeutung sind. Hierin liegen Möglichkeiten, die bezüglich zukünftiger historiographischer Arbeiten zur Geschichte der öffentlichen Kleinkinderziehung sicherlich von Interesse sind, in dieser Arbeit aber nicht verfolgt werden konnten.

Zunächst werden nun Fragestellung und der methodische Zugang dieser Arbeit erläutert (2.1.). Daran schließt sich die gewählte Periodisierung an (2.2), ehe auf die aktuelle Forschungslage (2.3) und die Quellengrundlage (2.4) eingegangen wird. Abschließend und zusammenfassend wird das konkrete Vorgehen dargestellt (2.5).

2.1 Fragestellung und methodischer Zugang

Zunächst zu den leitenden Fragestellungen dieser Arbeit. Da der gewählte methodische Zugang eng mit diesen verbunden ist und zugleich auch Möglichkeiten zur Bearbeitung der Fragestellung aufweist, wird beides zusammen erläutert.

Aktuell, so wurde einleitend gesagt, vollzieht sich innerhalb der Pädagogik der frühen Kindheit eine Debatte, die in die Forderung mündet, Kindertageseinrichtungen müssten zu Bildungseinrichtungen werden. Sie sollen es werden, sind es demnach noch nicht. Wieso aber ist dem eigentlich so? Galt Bildung bisher nicht als Aufgabe?

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass die vorschulischen Einrichtungen nie über einen eigenständigen, d.h. von der Situation der Familie und der Schule unabhängigen Bildungsauftrag²¹ verfügt haben (vgl. Reyer 2006b, 268). Aber wurde überhaupt über Bildung und Erziehung nachgedacht? Ludwig Liegler folgend kann die Ansicht vertreten werden, dass die Begriffe/Konzepte von Bildung und Erziehung im frühkindpädagogischen Bereich immer präsent gewesen sind (vgl. 2008, 88). Von jeher ist über Betreuung, Erziehung und Bildung als Aufgaben der vorschulischen Einrichtungen diskutiert worden. Aber welches Verständnis lag den beiden Begriffen zugrunde, was war mit

²¹ Zur Frage, inwieweit es aktuell noch sinnvoll ist, von einem „eigenständigen“ Bildungsauftrag des Kindergartens zu sprechen, siehe Reyer/Franke-Meyer 2008. Dort wird die Ansicht vertreten, dass ein Festhalten an dieser Begrifflichkeit nicht mehr sinnvoll ist.

frühkindlicher Bildung und Erziehung gemeint? Ist ein ganzes bestimmtes Verständnis von frühkindlicher Bildung oder Erziehung kennzeichnend für die Entwicklung der öffentlichen Kleinkinderziehung, haben Kontinuitäten im Denken überwogen oder lassen sich große Brüche erkennen?

Bis heute wird unverändert, in den letzten Jahren sogar verstärkt und nun auch kontrovers, über die Bedeutung von Bildung und Erziehung in ihrem wechselseitigen Verhältnis gestritten (vgl. Laewen/Andres 2002a, 26/27; Liegle 2008, 93). Könnte dies nicht auch in der historischen Verwendung der beiden Begriffe im Feld der öffentlichen Kleinkinderziehung begründet liegen? Müsste nicht überhaupt die spezifisch frühkindpädagogische Historie der beiden Termini berücksichtigt, die wandelnde Bedeutung und dominierende Verwendungsweisen beachtet werden? Gerade dies geschieht jedoch zu meist nicht oder zumindest nur unzureichend. Die Geschichte der beiden Begriffe bleibt seltsam unbeachtet, oftmals wird auf historische Überlegungen allein derart verwiesen, indem kurze, die eigenen Ansichten widerspiegelnde Ideen präsentiert werden, um dem eigenen Konzept mehr Gewicht zu verleihen. Hier ragen vor allem die Verweise auf Fröbel heraus, der als *die* frühkindpädagogische Größe gerne zur Absicherung benutzt wird. Oder aber es wird auf ein Bildungsverständnis verwiesen, das nicht dem speziell frühkindpädagogischen Kontext entstammt, bestes Beispiel ist Wilhelm von Humboldts Bildungsbegriff (vgl. Laewen 2002a, 50), wie Fröbel eine weitere gern benutzte Verweisgröße. Natürlich ist es legitim, auf derart herausragende Persönlichkeiten und ihre Ideen zu verweisen, nur entsteht zuweilen der Eindruck, dass sich weder mit dem „ganzen“ Fröbel auseinandergesetzt, noch das gesamte Feld der öffentlichen Kleinkinderziehung zur Kenntnis genommen wurde. Gerade das historische Verständnis von frühkindlicher Bildung und Erziehung wird kaum berücksichtigt und bleibt in den aktuellen Diskussionen unbeachtet, obwohl doch zu vermuten ist, dass eben dieses die öffentliche Kleinkinderziehung entscheidend geprägt hat und bis in die Gegenwart, sowohl in den Strukturen als auch in den Ideen und Konzeptionen, nachwirkt.

Anliegen dieser Arbeit ist es deshalb, die Bedeutung der Begriffe Bildung und Erziehung in der Geschichte der institutionellen Kleinkinderziehung in Deutschland bis 1945 nachzuvollziehen. Ziel ist dabei, die unterschiedlichen Vorstellungen, die Sprachen von frühkindlicher Bildung und Erziehung in ihrer Vielfalt deutlich zu machen. Es findet somit keine ausschließliche Konzentration auf bereits bekannte „Größen“ wie Fröbel oder Montessori statt, vielmehr sollen auch „vergessene“ oder nur wenig bekannte Ideen in Erinnerung gerufen werden. Zugleich soll jedoch herausgearbeitet werden, welches Bildungs- und Erziehungsverständnis dominiert und die Entwicklung der öffentlichen Kleinkinderziehung entscheidend beeinflusst hat. Um sich diesen beiden Zielen zu nähern ist es notwendig, differenzierte Fragestellungen einzuführen. Diese müssen kurz erläutert werden.

Um die Bedeutung von Bildung und Erziehung zu untersuchen, genügt es nicht, allein nach dem Inhalt der Ideen zu fragen. Auch der grundsätzliche Stellenwert der öffentlichen Kleinkinderziehung ist von Interesse. Wurde den vorschulischen Einrichtungen überhaupt eine allgemeine Bildungsfunktion zugesprochen oder galt die Betreuung, vielleicht ergänzt um Erziehung, als die primäre Aufgabe? Gab es Versuche, die vorschulischen Einrichtungen dem Bildungswesen zuzuordnen oder galt über den gesamten

Zeitraum hinweg der sozialfürsorgerische Charakter als angemessen? Wichtig ist diese Frage, weil sich so erkennen lässt, ob den vorschulischen Einrichtungen auch eine grundsätzliche pädagogische Bedeutung beigemessen wurde und sie in diesem Sinne als Bildungseinrichtungen galten bzw. dies zumindest werden sollten, oder ob sie nur als ein Notbehelf angesehen wurden.

Eigentlicher Kern der Arbeit – und dies macht die zweite Fragestellung aus – ist jedoch die Auseinandersetzung mit dem Bildungs- und Erziehungsverständnis. Gefragt wird nach den Ideen, den Vorstellungen von Bildung und Erziehung im Kontext der öffentlichen Kleinkindererziehung. Verständnis, Idee und Vorstellung werden dabei synonym und in einem eher umgangssprachlichen und nicht beispielsweise philosophischen Sinn verwendet. Alle drei Bezeichnungen werden als Ansicht einer Person bzw. Gruppe und als Denkinhalt bzw. abstrakter Gegenstand einer nicht-sinnlichen Anschauung verstanden (vgl. Mittelstraß 1984, 178).

Wie aber kann sich dem Verständnis von Bildung und Erziehung über einen derart langen Zeitraum genähert werden? Hier sind einige Anmerkungen notwendig. Es ist davon auszugehen, dass jede Epoche an einer Neubestimmung dieser Begriffe interessiert gewesen ist (vgl. Liegle/Treptow 2002a, 13). Ziel ist es deshalb, dass in einer Epoche dominierende Verständnis von Bildung und Erziehung herauszuarbeiten. Allerdings ist nicht zu erwarten, dass Einigkeit über die inhaltliche Bedeutung von Bildung und Erziehung bestanden hat. Unterschiede sind zwischen den jeweiligen Bereichen, die für die Theorie und praktische Gestaltung öffentlicher Kleinkindererziehung Verantwortung tragen, d.h. konstitutiv sind, zu erwarten. Als konstitutiv können dabei die Politik, Profession und Disziplin gelten (vgl. ebd., 13).

Eine Unterscheidung in die Bereiche der Politik, Profession und Disziplin ist bezüglich der hier untersuchten Fragestellung jedoch nur bedingt möglich und auch sinnvoll. Den wesentlichen Schwierigkeiten gilt es sich bewusst zu werden. So lassen sich die Begriffe gegenwärtiger erziehungswissenschaftlicher Theorie nicht einfach übertragen und selbst heute ergeben sich bei einer derartigen Differenzierung Schwierigkeiten. Oftmals wird versucht, dies mit Hilfe der Begriffe „Praxis“ und „Theorie“ zu unterscheiden (vgl. Thole 2002, 15). Profession meint jedoch immer mehr als Praxis, wie auch Disziplin mehr und zum Teil auch anderes umfasst als Theorie. Unter Profession kann „das gesamte fachlich ausbuchstabierte Handlungssystem, also die berufliche Wirklichkeit eines Faches“ (ebd., 15) verstanden werden. Der Begriff der Profession würde im Rahmen dieser Arbeit dann das Praxissystem der öffentlichen Kleinkindererziehung und somit „die Realität der hier beruflich engagierten Personen sowie die von ihnen offerierten Hilfe-, Beratungs- und Bildungsleistungen auf der Basis der von der Gesellschaft an sie adressierten Ansprüche und Wünsche“ (ebd., 15) kennzeichnen. Mit dem Disziplinbegriff wird dagegen „das gesamte Feld der wissenschaftlichen Theoriebildung und Forschung sowie das Handlungsfeld charakterisiert, in dem sich die Forschungs- und Theoriebildungsprozesse realisieren“ (ebd., 15).

Entsprechend fällt innerhalb der Sozialpädagogik noch heute die Definition und Unterscheidung von Profession und Disziplin nicht leicht.²² Weitaus schwerer fällt eine derartige Differenzierung jedoch für den untersuchten Zeitraum. Etwas wie Erziehungswissenschaft existierte im Grunde nicht, erst mit Beginn des 20. Jahrhunderts wurde Pädagogik zu einer anerkannten Wissenschaft im modernen Verständnis (vgl. Horn 2008). In einem noch stärkeren Maße gilt dies für die Frühkindpädagogik, die sich als Wissenschaft eigentlich erst infolge des bildungspolitischen Aufbruchs in den 1960/70er Jahren etabliert hat und dann, wenn auch nur zögerlich und bis heute in äußerst geringem Umfang, in Forschung und Lehre verankert wurde (vgl. Liegle 2008, 91/92).

Eine Auseinandersetzung mit denen von Politik, Praxis und Theorie vertretenen Ideen von frühkindlicher Bildung und Erziehung muss sich dieser Problematik bewusst sein. Wie aber lässt sich diese Schwierigkeit lösen? Nicht die konstitutiven Bereiche werden auf ihr Verständnis von Bildung und Erziehung hin untersucht, sondern der politische, praktische und theoretische Diskurs. Mit Diskursen sind dabei „(mehr oder weniger) öffentliche, geplante und organisierte Diskussionsprozesse gemeint, die sich auf je spezifische Themen von allgemeinem gesellschaftlichen Belang beziehen“ (Keller 2006, 7). Der Diskursbegriff wird demnach ausdrücklich nicht in einem Sinne verwendet, wie er sich beispielsweise bei Foucault finden lässt (vgl. Keller 2006). Vielmehr bezeichnet er im Rahmen dieser Arbeit mehr oder weniger feste Diskussionszusammenhänge. Es geht darum, wie in diesen Diskursen Bildung und Erziehung verstanden wurden, welche unterschiedlichen Vorstellungen sich erkennen lassen und welche letztendlich dominiert haben. Derart lässt sich dann auch die unzulässige Übertragung heutiger erziehungswissenschaftlicher Begriffe vermeiden.

Allerdings ist es ausgesprochen problematisch, Abgrenzungen für die verschiedenen Diskurse vorzunehmen. Was ist Teil des theoretischen, was des praktischen Diskurses? Nach welchen Kriterien lässt sich eine Differenzierung vornehmen?

Am einfachsten scheint dies noch für den politischen Diskurs. Für diesen stehen zunächst einmal die politischen Stellungnahmen, Anordnungen und Gesetze. Sie verdeutlichen vor allem den staatlichen Standpunkt, auch wenn es schwierig ist, von *dem* Staat als Akteur oder Träger eigener Ideen zu sprechen. Zum einen hat *der* Staat aufgrund des spezifisch deutschen Partikularismus lange Zeit nicht existiert, zum anderen ist es grundsätzlich problematisch, einen Staat im Sinne eines einzelnen Handelnden zu verstehen. Zu keiner Zeit ging jedoch der politische Diskurs allein in den staatlichen Entscheidungen oder Anordnungen auf. Politische und rechtliche Veränderungen haben sich zu keiner Zeit unabhängig von nichtstaatlichen Einflüssen vollzogen. Ergänzend werden deshalb die Eingaben verbandlicher Zusammenschlüsse oder kirchlicher Vertretungen und somit die Versuche zivilgesellschaftlicher Akteure, ihre Vorstellungen in die politischen Entscheidungsprozesse einfließen zu lassen und politischen Veränderungen herbeizuführen, systematisch berücksichtigt.

Davon abzugrenzen ist der praktische Diskurs. Diesem werden diejenigen Personen oder Gruppierungen samt der ihnen zugehörigen Ideen zugeordnet, die primär auf die Unter-

²² Überhaupt bleibt umstritten, ob Sozialpädagogik – und dasselbe gilt natürlich auch für die öffentliche Kleinkinderziehung – eine voll entwickelte Profession ist, sie sich noch in einem *status nascendi* befindet oder gar nur den Rang einer Semi-Profession besitzt (vgl. Merten 2002, 29).

stützung der Praxis in Form von Anleitungen, grundsätzlichen Überlegungen oder Reformideen etc. abgezielt haben. Leitend bei dieser Zuordnung ist die Absicht des jeweiligen Autors, die Praxis zu verändern und den dort handelnden Personen zu verdeutlichen, was konkret getan werden soll. Autoren wie Fröbel oder Montessori, die fraglos auch theoretische Arbeit geleistet haben und dem theoretischen Diskurs zugeordnet werden könnten, werden dieser Unterscheidung folgend zum praktischen Diskurs gezählt.

Was aber macht dann den theoretischen Diskurs aus? Darunter fallen dagegen diejenigen Schriften, die, von wenigen Ausnahmen wie Nelly Wolffheim abgesehen, nicht von in der Praxis Tätigen verfasst wurden und sich auch nicht primär an diese gewandt haben. Es sind die Arbeiten und die ihnen innewohnenden Ideen, die sich an einem zunächst einmal weitgehend praxisirrelevanten Erkenntniszugewinn versucht haben; also diejenigen Überlegungen, die sich nicht mit einer konkreten Handlungsanweisung an die Praxis gerichtet, sondern die zu erklären versucht haben, wie dieses Feld aufgebaut ist bzw. sein sollte. Dazu gehören auch diejenigen Schriften, die vornehmlich eine Deskription der öffentlichen Kleinkinderziehung vorgenommen haben, d.h. die maßgeblichen Enzyklopädien. In dem zunehmenden Maße, wie sich jedoch die Kleinkindpädagogik als Disziplin zu entwickeln beginnt, werden auch die Schriften berücksichtigt, welche die theoretische Wissensbildung und Forschung über (öffentliche) Kleinkinderziehung zum Ziel hatten.

Mit Hilfe dieser Unterscheidungen wird versucht, die unterschiedlichen Diskurse von Politik, Praxis und Theorie und die in ihnen diskutierten Vorstellungen von frühkindlicher Bildung und Erziehung nachzuvollziehen. Wie zuvor erwähnt ist diese Unterscheidung zuweilen fraglos problematisch, aber sie bietet eine Ansatzmöglichkeit und einen Erkenntnisgewinn. Vielfalt und heute auch „vergessene“ Ideen lassen derart erkennen, ebenso wird z.B. deutlich, darauf wird im Laufe dieser Arbeit einzugehen sein, wie wenig ausgeprägt der theoretische Diskurs verlaufen ist.

Ziel ist es dabei, das sowohl innerhalb eines Diskurses als auch in einer Epoche dominierende Verständnis von Bildung und Erziehung deutlich zu machen. Um dies zu ermöglichen, werden zunächst die verschiedenen Sprachsysteme und dann die jeweils dominierende Sprache herausgearbeitet, die sprachliche Landkarte nachgezeichnet. Was war in speziellen Konstellationen damit gemeint, wenn von Bildung oder Erziehung gesprochen wurde? Worauf zielte z.B. die Fröbelbewegung oder die christliche Kinderpflege ab, wenn auf beide Begriffe zur Umschreibung der Aufgaben der vorschulischen Einrichtungen zurückgegriffen wurde, ohne dass dies jeweils ausführlich erläutert werden musste, da die Bedeutung der Begriffe samt den damit verbundenen Zielen in diesem Kontext bekannt war? So kann untersucht werden, inwiefern gemeinsame oder auch unterschiedliche Überzeugungen gegeben waren, wenn von Bildung bzw. Erziehung in verschiedenen Gruppierungen bzw. umfassenderen Diskursen gesprochen wurde.

Immer geht es dabei auch um die Frage nach der Hierarchie der Sprachen. Um bei dem zuvor gewählten Beispiel zu verbleiben: Kann das Bildungs- und Erziehungsverständnis der christlichen Kleinkinderpflege oder das der Fröbelbewegung als das dominierende zunächst einmal innerhalb des praktischen Diskurses während der Zeit des Deutschen Kaiserreichs gelten? Als Kriterium wird dabei nicht allein die Anzahl der Arbeiten,

sondern auch der Einfluss und zeitgenössische Stellenwert der jeweiligen Gruppierung berücksichtigt. Abschließend wird dann diskursübergreifend nach dem eine Epoche bestimmenden Verständnis gefragt und dieses, insofern dies möglich ist, hervorgehoben. Dadurch lässt sich auch erkennen, welche Diskurse in ihren Vorstellungen übereinstimmen und welche sich voneinander unterscheiden haben.

Aufgrund dieser wesentlichen Fragestellungen wird vor allem auf den ideengeschichtlichen Zugang, erweitert um Überlegungen der Neuen Ideengeschichte, zurückgegriffen. Ergänzend werden Elemente anderer Zugänge hinzugezogen, um so den Kontext, in dem sich die Ideen immer nur entwickeln konnten, zu verdeutlichen. Die Auslegung der Quellen wird deshalb im Kontext der sozialgeschichtlichen Entwicklung der öffentlichen Kleinkinderziehung vollzogen, ergänzend wird auf für diese Arbeit wichtige Aspekte des gesellschaftspolitischen und zeitgenössischen allgemeinen pädagogischen Kontextes eingegangen.²³ Für die öffentliche Kleinkinderziehung ist dabei kennzeichnend, dass sie von jeher und bis heute in einem merkwürdigen Verhältnis zwischen Schule und Wohlfahrtspflege steht, weder ist sie wirklicher Teil des Bildungswesens, noch gehört sie allein zur Sozialen Arbeit – zumindest wird letzteres heute nicht mehr so gesehen. Wichtige Entscheidungen und Entwicklungen sowohl des Bildungswesens, insbesondere der sich zeitlich und vielfach ideell anschließenden Volks- und Grundschule,²⁴ als auch der Sozialen Arbeit finden deshalb Beachtung. Beides hat die Entwicklung der öffentlichen Kleinkinderziehung mitgeprägt, entweder durch Abgrenzungen oder durch ähnliche Vorstellungen über Funktion der Einrichtungen. So werden die jeweiligen Ideen, gerade diejenigen des Staates, wie auch die Eigenheiten und das Besondere der frühkindlichen Diskurse – beispielsweise durch den Hinweis, dass zeitgenössische Strömungen, welche die Pädagogik bestimmt haben, hier gerade nicht zu finden und ohne nennenswerte Wirkung geblieben sind – umso deutlicher.

Die sozialgeschichtlichen Erkenntnisse sind auch deshalb wichtig, weil abschließend für eine Epoche nach dem Zusammenhang von Ideen und Realität gefragt wird. Sicherlich kann nicht von direkten Kausalitäten ausgegangen werden. Ideen finden nicht einfach ihre Umsetzung in die Praxis, wie sie auch nicht unabhängig von dieser entstehen, beides steht in einem wechselseitigen Zusammenhang und die Durchsetzung gewisser Ideen findet niemals rein statt, sondern ist mit Widerständen und Schwierigkeiten verbunden. Dessen ungeachtet ist jedoch die Frage, welche Ideen völlig oder beinahe wirkungslos geblieben sind und welche sich dagegen auch in der Realität widerspiegeln haben, von Interesse. Überspitzt formuliert wäre dies die Frage, welcher Diskurs bzw. Teilbereich eines Diskurses die Erziehungswirklichkeit hat beeinflussen können, dies vielleicht sogar bis heute kann und warum dies geschehen ist. Sicherlich ist davon auszugehen, dass der Staat als der Souverän und Gesetzgeber über einen maßgeblichen Einfluss auf die Realität besessen hat. Aber inwieweit hat der Staat seine Vorstellungen z.B. gegen die

²³ Blankertz hat mit Bezug auf die Schulentwicklung betont, dass diese nur im Kontext der politischen und ökonomischen Entwicklung sowie deren Verhältnis zu pädagogischen Ideen und Absichten darzustellen ist (vgl. Blankertz 1983, 1). Dies gilt sicher auch für die Geschichte der öffentlichen Kleinkinderziehung.

²⁴ Dazu siehe insbesondere die jüngeren Arbeiten von Jürgen Reyer, z.B. Reyer 2006a.

Überzeugung des praktischen Diskurs durchsetzen, vielleicht sogar geradezu erzwingen müssen? Gab es Widerstände oder hat er bereitwillige Unterstützung gefunden?

In diese Überlegungen eingebunden finden sich abschließend für jeweilige Epoche Anmerkungen bezüglich der Kontinuität oder Weiterentwicklung der Ideen, insbesondere der dominierenden Sprachen von Bildung und Erziehung. Außerdem wird jeweils kurz das sich langsam entwickelnde Selbstverständnis der öffentlichen Kleinkinderziehung betrachtet und welchen Einfluss dies auf das Bild der eigenen Geschichte besessen hat.

2.2 Periodisierung

Auch die gewählte Periodisierung ergibt sich aus der Fragestellung. Zwar stehen die Ideen von frühkindlicher Bildung und Erziehung im Vordergrund, aber es interessieren doch nicht allein die pädagogischen Ideen und somit der praktische Diskurs, sondern auch der theoretische und derjenige der Politik. Bezüglich letzterem ist wie erwähnt zu vermuten, dass der Staat über weitreichende Möglichkeiten verfügt hat, seine Vorstellungen durch- und umzusetzen. Eine Orientierung an den gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen bietet sich deshalb an. Sie stellen einen Eckpunkt dar, der in die öffentliche Kleinkinderziehung hinein gewirkt hat und auf den sämtliches Denken Bezug nehmen musste. Aus diesem Grund wird die folgende Periodisierung gewählt:

- I. Die Entstehung der öffentlichen Kleinkinderziehung im Zeitalter von Restauration und Reaktion (1800-1866/1871)
- II. Öffentliche Kleinkinderziehung im Kaiserreich (1866/1871–1918)
- III. Öffentliche Kleinkinderziehung in der Weimarer Republik (1918-1933)
- IV. Öffentliche Kleinkinderziehung im Nationalsozialismus (1933-1945)

Dabei werden Übergänge zwischen den unterschiedlichen Epochen in einem gewissen Sinn als fließend verstanden. So stellt die sich langsam im Zuge der Deutschen Einigungskriege vollziehende Reichseinheit bezüglich der öffentlichen Kleinkinderziehung und der auf sie bezogenen Ideen ebenso einen eher allmählichen Wechsel dar, wie die Veränderungen während des Ersten Weltkrieges. Gerade Ideen finden nicht in Form eines einzelnen Ereignisses ihren Anfang und ihr Ende, so gehören z.B. die Überlegungen, die im Rahmen des Ersten Weltkrieges ihren Durchbruch fanden, zwar rein formal noch dem Kaiserreich an, weisen jedoch schon auf die sich anschließenden Jahre hin. In einem gewissen Maß gilt dies selbst für den Übergang von Weimar zum Nationalsozialismus, auch wenn dieser Wechsel weitaus abrupter vonstatten gegangen ist. Aber auch hier ist beispielsweise das erst 1934 erschienene *Handbuch der Erziehungswissenschaft* eindeutig der vorherigen Epoche zuzuordnen.

Ihr Ende findet die Arbeit mit dem Jahr 1945, sie bleibt somit rein historisch. Dies ist sicherlich zu bedauern, da so die Entwicklungen, die zur heutigen Situation öffentlicher Kleinkinderziehung und der damit verbundenen Bildungsdiskussion geführt haben, weitgehend unbeachtet bleiben. Auf den Vergleich der Erziehungssysteme und der ihnen innewohnenden Ideen von BRD und DDR muss jedoch verzichtet werden, da Vorarbeiten deutlich gemacht haben, dass dies eine eigenständige Arbeit erfordern würde. Die

Jahre von 1933 bis 1945 finden aber Berücksichtigung, was sich auch durch die Forschungssituation begründet (vgl. Abschnitt 2.3.).

Auch wenn eine andere Periodisierung möglich und schon erkenntnisreich eingesetzt worden ist, vor allem Reyer hat dies in mehreren Arbeiten getan (vgl. 2004, 2006a) und auf die eigenständige Betrachtung der Entwicklungen im Kaiserreich verzichtet, erscheint für diese Arbeit eine Einteilung in die oben genannten Epochen aufgrund der Fragestellungen als am sinnvollsten. Sie folgt dabei durchaus anderen Darstellungen der Geschichte der öffentlichen Kleinkinderziehung (vgl. Erning/Neumann/Reyer 1987a; Konrad 2004; Paterak 1999), auch wenn zum Teil eine leicht andere Akzentuierung vorgenommen wurde.

2.3 Aktueller Forschungsstand

Für den Bereich der Frühkindpädagogik in Deutschland besteht noch immer eine Forschungssituation, die als mangelhaft bezeichnet werden kann (vgl. Schmidt/ Rossbach/Sechtig 2009). Auch die historische Forschung ist davon nicht unbeeinflusst, wenn auch vielleicht weniger von der Qualität, als von der Anzahl der Arbeiten her, was auch daran liegen könnte, dass die öffentliche Kleinkinderziehung in Deutschland nicht als Teil der Bildungsgeschichte, sondern als „Teilbereich der Geschichte der Kinder- und Familienhilfe geschrieben“ (Reyer 2006b, 268) wurde und auch weiterhin wird. Zwar ist beispielsweise der Mangel an geschichtlichen Arbeiten zur Familienkindheit oder Familienziehung eklatanter (vgl. Fried/Dippelhofer-Stiem/Honig/Liegle 2003, 41), aber auch die Anzahl an Arbeiten, die sich mit der historischen Entwicklung öffentlicher Kleinkinderziehung auseinandersetzen, ist nach wie vor überschaubar. Zu den Gesamtdarstellungen gehören vor allem Erning/Neumann/Reyer 1987a und 1987b, Paterak 1999 und Aden-Grossmann 2002,²⁵ sowie als neuere Arbeiten Konrad 2004 und Reyer 2006. Hinzu kommen noch einige wenige Handbuchartikel, die einen Überblick über die Geschichte der öffentlichen Kleinkinderziehung bieten, zu nennen sind hier vor allem Reyer 2004 und Reyer 2006b. Ergänzt werden diese Gesamtdarstellungen durch Arbeiten, die sich entweder mit einzelnen Zeitabschnitten²⁶ oder regionalen Entwicklungen²⁷ auseinandersetzen.

Band 1 von Erning/Neumann/Reyer bietet eine Gesamtdarstellung der öffentlichen Kleinkinderziehung in sozialhistorischer Sichtweise, Band 2 Informationen über verschiedene institutionelle Einzelaspekte. Im zweiten Band werden außerdem einige systematische Fragestellungen wie z.B. die quantitative Entwicklung, die Entwicklung der Trägerstrukturen oder die Finanzierung behandelt. Aden-Grossmanns Ziel ist die historisch-systematische Einführung in dieses pädagogische Gebiet, sie wird aber nur bedingt akademischen Ansprüchen gerecht, wie ihre Einschätzung der Geschichte der öffentlichen Kleinkinderziehung zum Teil zumindest zweifelhaft ist.²⁸ Paterak verfolgt die The-

²⁵ Dies ist jedoch nur eine aktualisierte Neuauflage ihrer Schrift aus dem Jahr 1987.

²⁶ Siehe z.B. Berger 1986; Höltershinken/Hoffmann/Prüfer 1997; Krieg 1987; Müller 1989; Zwerger 1980.

²⁷ Ein Beispiel für eine derartige, regional als auch zeitlich eindeutig begrenzte Arbeit stellt Akaltin 2004 dar.

²⁸ Beispielsweise räumt sie der psychoanalytischen Kleinkindpädagogik einen großen Umfang ein, während sie das PFH und Schrader-Breyman nur am Rande streift. Dies wird jedoch kaum der jeweiligen Bedeutung innerhalb der Geschichte der öffentlichen Kleinkinderziehung gerecht.

se, dass die unzureichende Versorgung in den alten Bundesländern mit Krippen und Kindergärten nicht allein Ausdruck der restriktiven Sozial- und Finanzpolitik, sondern auch durch die historisch bedingte gesellschaftliche Überzeugung begründet ist, dass die Familienerziehung im vorschulischen Alter nur in Notsituationen durch eine Institution ergänzt werden darf. Konrad bietet eine historisch-systematische Gesamtschau, die auf die sozial- und institutionsgeschichtliche Perspektive Wert legt, wobei hier auch die in ihrer Zeit dominierenden pädagogischen Konzepte dargestellt werden. Bei Reyer 2006 steht ein institutionsgeschichtlicher Zugang im Vordergrund, ergänzt um eine problemgeschichtliche Perspektive, wobei er nicht nur die Entwicklung der öffentlichen Kleinkinderziehung verfolgt, sondern diese in einen Zusammenhang mit der Entwicklung der Volksschule/Grundschule stellt. Ihm geht es dabei vor allem um eine Einführung in das wissenschaftliche Studium der Geschichte der öffentlichen Kleinkinderziehung und der Schule.

Insgesamt lässt sich erkennen, dass einige Epochen der institutionellen Kleinkinderziehung genauer analysiert, andere Zeitabschnitte dagegen eher vernachlässigt worden sind. Gerade die Entstehung der öffentlichen Früherziehung ist relativ gut dokumentiert, insbesondere ältere Arbeiten haben dies untersucht (vgl. Heinsohn 1974, Zwerger 1980.) Auf die Zeit des Nationalsozialismus trifft dies weniger zu, hier ist vor allem Bergers mittlerweile auch schon ältere Arbeit zu nennen (vgl. 1986), auch Konrad betrachtet diese Epoche ausführlich. Während hier die historische Forschung bezogen auf schulische und außerschulische Institutionen umfassend zu nennen ist, sind die Arbeiten zur öffentlichen wie auch familiären Kleinkinderziehung überschaubar (vgl. Horn 2010),²⁹ was auf andere Epochen so nicht zutrifft.

Bezüglich der Fragestellungen gilt, dass bisher nicht versucht wurde, die historische Entwicklung speziell unter dem Gesichtspunkt von Bildung und Erziehung nachzuzeichnen.³⁰ Zwar wurden die den verschiedenen Formen öffentlicher Kleinkinderziehung zugrunde liegenden Konzepte betrachtet, so vor allem Konrad in seinen Arbeiten (vgl. 1997 u. 2004), wie auch zu Fröbel und Montessori eine kaum zu überblickende Sekundärliteratur vorhanden ist. Ebenso haben Bildung und Erziehung als Begriffe fraglos in den bisherigen historischen Arbeiten zur öffentlichen Kleinkinderziehung Berücksichtigung gefunden. Ihre Bedeutung wurde bisher jedoch nicht explizit analysiert und nicht herausgearbeitet, welches spezifisch frühkindliche Bildungs- und Erziehungsverständnis in der Geschichte der öffentlichen Kleinkinderziehung zu finden und vor allem wirksam gewesen ist.

Gleiches gilt für den Zugang. Verglichen mit sozialgeschichtlichen Aspekten wurde dem ideengeschichtlichen Zugang weniger Aufmerksamkeit geschenkt, eine Ausnahme stellen wiederum die speziellen Arbeiten zu Fröbel und Montessori dar. Der Versuch, eine Landkarte der Sprachen herauszuarbeiten, wurde bisher nicht unternommen, aber gerade dies bietet Aufschluss über dominierende Ideen, wie auch verloren gegangene und heute vergessene Vorstellungen von frühkindlicher Bildung und Erziehung. Gab es überhaupt

²⁹ So findet sich z.B. in Keim 1995, dass durchaus als Standardwerk anzusehen ist, auf ca. 560 Seiten kein gesondertes Kapitel zum Bereich der öffentlichen Kleinkinderziehung. Auch in Gamm 1984 findet sich kaum etwas zu diesem Thema. Bezüglich der historischen Arbeiten zur öffentlichen Kleinkinderziehung fällt z.B. auf, dass Erning/Neumann/Reyer 1987 dieser Zeit nur etwas mehr als vier Seiten widmen.

³⁰ In Ansätzen finden sich derartige Überlegungen bei Reyer 2006.

Ideen, die zu ihrer Zeit hätten bereichernd wirken können und bis heute Interessantes bieten, jedoch nie wirklich wirksam geworden oder zur Kenntnis genommen worden sind? Oder hat Fröbel – diesen Eindruck kann man heute ja zuweilen geradezu gewinnen – von Beginn an dominiert und das Feld der öffentlichen Kleinkinderziehung entscheidend beeinflusst? Hier setzt diese Arbeit an, um neue Erkenntnisse zu gewinnen. In einer Untersuchung, die nach den Sprachen von Bildung und Erziehung in der Geschichte der öffentlichen Kleinkinderziehung fragt, liegt ein erweiterndes und neues Moment. Neben der besonderen Aufmerksamkeit, welche die frühkindliche Bildung aktuell erfährt, ist es deshalb auch aufgrund der bisherigen historischen Forschung sinnvoll, sich umfassend der inhaltlichen Bedeutung und Genese von Bildung und Erziehung zuzuwenden. In der Verknüpfung von ideengeschichtlichem und sozialgeschichtlichem Ansatz liegt dabei eine Möglichkeit, zu einem vertieften Verständnis der zeitgenössischen Bildungs- und Erziehungsvorstellungen zu gelangen. Mit der hier vorgenommenen Untersuchung wird somit eine neue Perspektive auf die Geschichte der öffentlichen Kleinkinderziehung eingenommen, die bisherige Erkenntnisse aufgreift, zugleich jedoch weiterführt und um neue Aspekte und Einsichten ergänzt, die gerade für die aktuelle Diskussion von besonderem Belang sind.

2.4 Quellengrundlage

Betrachtet man die bisherigen Arbeiten, dann ist zu erkennen, dass sich oftmals auf eine Anzahl ganz bestimmter Autoren als Quellengrundlage beschränkt wird. Es wird auf frühere Arbeiten oder Quellensammlungen zurückgegriffen, weshalb zum Teil Ergebnisse unsauberer historischer Arbeit weitergegeben wurden.³¹ Davon abgesehen besteht bei der Konzentration auf Quellensammlungen die Gefahr, dass nur Ausschnitte des Denkens eines Autors wahrgenommen und andere Autoren oftmals geradezu übersehen werden. Innerhalb historischer Arbeiten zur öffentlichen Kleinkinderziehung trifft dies z.B. auf Johann Friedrich Ranke oder einzelne Vertreter der Fröbelbewegung zu, die als Einzelpersonen kaum wahrgenommen werden, weshalb ihre Überlegungen weitgehend unbekannt sind. Selbst Johannes Fölsing findet oftmals nicht die Beachtung, die seinen zahlreichen Schriften und seinem Wirken gerecht wird.³²

Die Fragestellung, der methodische Zugang und nicht zuletzt auch der Anspruch, der an eine historische Arbeit gestellt werden sollte, lassen es als notwendig erscheinen, nach Möglichkeit auf die Originalquellen zurückzugreifen. Problematisch ist dabei, dass diese nicht immer leicht zugänglich sind. Dies gilt sogar für die Schriften Fröbels, vor allem

³¹ Besonders auffällig ist dies bei Johannes Fölsing. Dieser wird selbst in mehreren neueren Arbeiten mit Julius Fölsing verwechselt. Der für die Geschichte der öffentlichen Kleinkinderziehung Bedeutsame und auch Gemeinte Fölsing hieß jedoch Johannes. Julius Fölsing war sein Vetter, der in Berlin lebte und dort auch von Johannes Fölsing 1841 im Rahmen einer pädagogischen Ausbildungsreise besucht wurde. Julius Fölsing war Gymnasiallehrer und als Autor naturwissenschaftlicher Lehrbücher bekannt (vgl. Failing 1989, 234/235). Zurückzuführen ist die Verwechslung möglicherweise auf Kreckler 1967. Sie verwendete ebenfalls diesen Vornamen. Erstaunlich ist allerdings, dass sich diese Verwechslung in aktuellen Arbeiten finden lässt.

³² So vor allem in Konrad 2004. Hier findet sich die Aussage, Fölsing habe versucht, seine Ideen in einem Buch und einer in den 1850er Jahren erschienen Zeitschrift zu verbreiten (vgl. ebd., 63), was eindeutig nicht den historischen Tatsachen entspricht.

aber für eine Vielzahl der anderen Quellen.³³ Zwar existieren wie erwähnt einige Quellensammlungen (vgl. Dammann/Prüser 1981; Erning 1976, Krecker 1967), aber diese bieten jeweils nur eine Auswahl von Texten in zumeist stark gekürzter Form. Es reicht jedoch nicht aus, sich auf einige wenige, als exemplarisch oder „klassisch“ zu verstehende Texte zu konzentrieren. Die Verwendung eines umfangreicheren Quellenmaterials scheint dringend notwendig, weil nur so das gesamte Denken eines Autors deutlich werden und die Erarbeitung der verschiedenen Sprachsysteme von Bildung und Erziehung gelingen kann.

Deshalb werden alle relevanten und verfügbaren Monographien eines Autors im vollständigen Original verwendet und nicht allein auf exemplarische Texte zurückgegriffen. Auch dies stellt insofern eine Erweiterung bisheriger historischer Forschung auf diesem Gebiet dar, als die Vorstellungen einzelner Autoren zumeist nicht in einem derart umfassenden Sinn berücksichtigt wurden, bedeutende Autoren und ihre Überlegungen oftmals sogar keine Erwähnung finden. Alle Quellen werden dabei im Originallaut zitiert, auch Hervorhebungen entstammen wenn nicht anders angegeben immer dem Original.

Verzichtet wurde auf die systematische Auswertung der relevanten (Fach-)Zeitschriften, auch die Beiträge einzelner für die Geschichte der öffentlichen Kleinkinderziehung bedeutsamer Autoren in diesen wurden nicht systematisch berücksichtigt. Erste Vorarbeiten haben deutlich gemacht, dass ein derartiges Vorgehen den Rahmen dieser Arbeit übersteigen würde, auch wenn dies insbesondere die Analyse des praktischen Diskurses sicher bereichern würde. Es erscheint deshalb auch als Forschungsdesiderat, überhaupt gibt es bisher nur wenige Arbeiten, die sich diesem Thema nähern (vgl. Heiland 2001).

2.5 Konkretes Vorgehen

Abschließend wird noch einmal zusammenfassend auf den Aufbau der Arbeit eingegangen, um das konkrete Vorgehen deutlich zu machen.

Einleitend für jede Epoche wird jedoch die primär sozialgeschichtliche Entwicklung vor dem gesellschaftspolitischen Hintergrund dargestellt, letzteres so knapp wie möglich, aber so umfassend wie notwendig.³⁴ Dies basiert überwiegend auf bereits bestehenden Erkenntnissen, die den zuvor genannten Arbeiten zur Geschichte der öffentlichen Kleinkinderziehung entnommen wurden.

Den Hauptteil stellen die Ideen, die Sprachen von Bildung und Erziehung in den Diskursen von Politik, Praxis und Theorie dar. Weitere Differenzierungen sind dabei zum Teil sinnvoll und werden nach Notwendigkeit vorgenommen, z.B. indem für den praktischen Diskurs während des Kaiserreichs zwischen der Fröbelbewegung, der christlichen Kinderpflege und der katholischen Kleinkinderpädagogik unterschieden wird. Jeder Diskurs bzw. eine Gruppierung innerhalb eines Diskurses wird mit Blick auf die zuvor darge-

³³ Allerdings findet sich eine Vielzahl der Schriften in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin, sowie in der Staatsbibliothek, ebenfalls in Berlin.

³⁴ Dies stützt sich auf bekannte historische Darstellungen deutscher Geschichte, vor allem Nipperdey 1990, 1994, 1995; Vogt 2003; Wehler 1989a, 1989b, 1995, 2003; Winkler 1993, 2000. Außerdem wurden die jeweiligen Bände von Gebhardt. Handbuch der deutschen Geschichte in der neuesten Auflage herangezogen. Zum geistigen Klima siehe Beutin 1994; Borries 1997, 2001; Helferich 1992; Rinsum 1992, 1994; Röd 1996.

stellten Fragestellungen untersucht. Hierbei findet eine – und dies macht den Kernpunkt dieser Arbeit aus – umfassende Auseinandersetzung mit den Originalquellen statt, die eng an diesen verläuft.

Dieses Vorgehen gilt es anhand eines konkreten Beispiels zu erläutern. Für die christliche Kinderpflege bedeutet es, dass alle Autoren, die zu diesem Umkreis zu zählen sind, in der Analyse berücksichtigt werden und nicht allein einige wenige ausgesuchte Vertreter. Ebenso werden nach Möglichkeit alle Schriften eines Autors einbezogen und nicht nur die als „klassisch“ geltenden Schriften. Zuerst wird nach dem grundsätzlichen Stellenwert, der den vorschulischen Einrichtungen beigemessen wurde, gefragt. Unterschiede werden zwar betont, aber die gemeinsame Überzeugung herausgearbeitet. Anschließend wird die inhaltliche Bedeutung der Begriffe von Bildung und Erziehung untersucht. Auch hier werden Unterschiede deutlich gemacht. Ziel ist es jedoch, ein gemeinsames Verständnis von Bildung und Erziehung, das für die christliche Kinderpflege während dieser Epoche stehen kann, eine gemeinsame Sprache, herauszuarbeiten.

Aus dieser Analyse lassen sich zugleich Rückschlüsse auf das Verhältnis der beiden Begriffe ziehen. Hat einer der beiden Termini dominiert? Waren beide Begriffe aufeinander bezogen und wenn ja, in welcher Beziehung standen sie? Fand eine klare Abgrenzung statt oder wurden Bildung und Erziehung eher synonym verwendet? Gerade letzter Aspekt ist von Bedeutung, die aktuelle Bildungsdebatte zeigt, wie wichtig und auch ergiebig eine klare Differenzierung nicht allein für die Theorie, sondern auch für das pädagogische Handeln ist (vgl. Anders/Laewen 2006; Liegle 2008). Grundsätzlich ist es möglich, das vertretene Bildungs- und Erziehungsverständnis als ein Gemeinsames herauszuarbeiten. Es wird aber auf das je eigene Verständnis der Begriffe Wert gelegt und deshalb darauf verzichtet, auch wenn eine klare Differenzierung nicht immer zu erwarten ist und man sich dieser Problematik bewusst sein sollte. Die differenzierte Betrachtung erscheint jedoch ergiebiger, weil so das spezielle Verständnis, das mit den jeweiligen Begriffen verbunden gewesen ist, hervortritt. Außerdem interessiert gerade die Genese der Begriffe. Bildung und Erziehung werden deshalb in ihrer spezifischen Bedeutung betrachtet, auf unklare oder synonyme Verwendungsweisen wird jedoch hingewiesen.

Dabei sind Vereinfachungen unumgänglich. Zwar wird in der jeweiligen Analyse der Ideen versucht, der Vielfältigkeit des Denkens gerecht zu werden und auch weniger bekannte Ideen werden ausführlich erläutert. Die Darstellung des gemeinsamen Verständnisses stellt jedoch eine Zuspitzung und dadurch auch eine gewisse Reduzierung dar. Dies gilt für eine Gruppierung innerhalb eines Diskurses, noch stärker jedoch für das Verständnis eines Diskurses bzw. einer gesamten Epoche.

Aber eine derartige Zusammenführung und Vereinfachung ist notwendig für den Erkenntnisgewinn. Um Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede deutlich zu machen, werden die Vorstellungen von Bildung und Erziehung vereinfacht zu Typen, die im Sinne von Polen verstanden werden können, zusammengefasst. Diese werden aus der historischen Analyse und nicht mit Hilfe vorher konstruierter Raster gewonnen. Gegenwärtige Überlegungen bzw. Verständnisse von frühkindlicher Bildung und Erziehung sind zwar präsent und können nicht einfach vergessen werden, es wird aber dennoch versucht, davon unabhängig das historische Verständnis zu erarbeiten, um den histori-

schen Vorstellungen durch einen Vergleich mit den heutigen Überlegungen nicht ihre Eigenständigkeit zu nehmen. Aus diesem Grund wurde auch in der Einleitung darauf verzichtet, ausführlicher die gegenwärtige frühkindliche Bildungsdebatte und die Diskussion über die inhaltliche Bedeutung von Bildung und Erziehung darzustellen.

Auch wenn die Zusammenfassung der vielfältigen Vorstellungen eine gewisse Reduzierung darstellt und dadurch Feinheiten und Nuancen verloren gehen, es wird so möglich, die Vorstellungen von Bildung und Erziehung eindeutiger zu beschreiben und voneinander abzugrenzen. Sie sind jedoch nicht derart zu verstehen, dass sie in extremer inhaltlicher Einheitlichkeit verwendet worden wären. Vielmehr sind die Ideen zwischen diesen – in denen eine Epoche abschließenden Überlegungen extrem gezeichneten – Polen in Form von Zwischenverhältnissen und Abstufungen verlaufen. Durch die Hervorhebung spezieller Merkmale wird jedoch zum einen das grundlegende Verständnis deutlich, zum anderen lässt sich aber auch die sprachliche Landkarte klarer erfassen. Ebenso treten Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten, wie auch Kontinuitäten und Brüche im Denken umso deutlicher hervor.

Schließlich wird sich für eine Epoche der Frage genähert, welcher Diskurs über einen gewissen Einfluss auf die Realität verfügt hat. Gleicht die Praxis eher den Vorstellungen, wie sie von Seiten der Theorie oder aber dem Staat vertreten wurden? Dabei werden abschließend einige Überlegungen eingebunden, die vor allem für den Blick auf die gesamte Geschichte der öffentlichen Kleinkinderziehung von Interesse sind. Lassen sich die immergleichen Ideen finden oder sind Brüche und Weiterentwicklungen, vielleicht aber auch Stagnationen und Rückschritte zu erkennen? Warum haben gewisse Vorstellungen wirksam werden können, andere jedoch nicht? Inwieweit waren Vorstellungen zeittypisch, aber nicht von dauerhaftem Einfluss? Wieso haben sich gewisse Vorstellungen oder Namen zur Tradition entwickelt, während andere Ideen geradezu vergessen wurden? Und werden Verweise, die allein in Fröbel und seinem Konzept die Anfänge sehen und deshalb auch von einer gut 200-jährigen Bildungstradition bezüglich der öffentlichen Kleinkinderziehung in Deutschland sprechen, überhaupt der Vergangenheit gerecht wird oder wird diese nicht vielmehr geradezu verzerrt?