

Einführung – Annäherung – Präzisierung

Die folgende Untersuchung widmet sich der religionspädagogischen Theorie und Praxis im evangelischen Kindergarten. „Dem Aufwachsen Tiefe geben“ wurde als Leitwort für die Untersuchung gewählt. Dieses deutet an, dass eine religionspädagogische Praxis im Elementarbereich „Tiefe“ ermöglichen kann und dies als eine ihrer Kernaufgaben zu betrachten ist. Eine Annäherung an den Begriff der „Tiefe“ soll daher einen ersten Zugang zur Themenstellung der Ausführungen bilden. In Anlehnung an PAUL TILlich kann der Begriff der „Tiefe“ mit Prozessen des Blickens hinter sichtbare Realitäten und einer Wahrnehmung existenzieller und religiöser Dimensionen in Verbindung gebracht werden. 1962 formulierte der Theologe:

„Alle sichtbaren Dinge haben eine Oberfläche. Die Oberfläche ist die Seite der Dinge, die uns zuerst erscheint. Wenn wir auf sie blicken, erkennen wir, was die Dinge zu sein scheinen. Jedoch, wenn wir unser Handeln nach dem richten, was die Dinge oder Menschen zu sein scheinen, werden wir enttäuscht. Unsere Hoffnungen werden vereitelt. Und so versuchen wir, unter die Oberfläche zu dringen, um die Dinge zu erkennen, wie sie wirklich sind. Warum haben die Menschen immer nach der Wahrheit gefragt? Sie fragen deshalb, weil sie von der Oberfläche enttäuscht waren und weil sie erkannten, daß die Wahrheit, die uns nicht enttäuscht, unter den Außenschichten, ganz in der Tiefe wohnt. ... Der Name dieser unendlichen Tiefe und dieses unerschöpflichen Grundes alles Seins ist Gott. Jene Tiefe ist es, die mit dem Wort Gott gemeint ist. Und wenn das Wort für euch nicht viel Bedeutung besitzt, so übersetzt es und sprecht von der Tiefe in eurem Leben, vom Ursprung eures Seins, von dem, was euch unbedingt angeht, von dem, was ihr ohne irgendeinen Vorbehalt ernst nehmt“ (Tillich 1962, 101; 106).

Den Ausgangspunkt für die folgenden Untersuchungen bildet die Wahrnehmung des Kindes als Subjekt, dem ein solches „Dringen in die Tiefe“ nicht nur möglich ist, sondern zu dessen Aufwachsen und Erforschung der „sichtbaren“ Welt Blicke „unter die Oberfläche“ untrennbar hinzu gehören. RAINER OBERTHÜR resümiert im Anschluss an seine Arbeit mit Grundschulkindern:

„Kinder haben eine natürliche Nähe zur Einfachheit der Tiefe. Sie können in ihrem radikalen fragenden Staunen über das Dasein von Mensch und Welt eine Tiefe des Denkens erreichen, die im Erwachsenenalter nur allzu häufig verblasst. Sie können Einblick nehmen in die Tiefgründigkeit der Welt und die Tiefe ihrer Seele“ (Oberthür 2003, 163).

Auch wenn Kinder in den folgenden Darstellungen keinesfalls romantisch verklärt als „bessere Erwachsene“ betrachtet werden sollen, so kann die in dem Zitat heraus tretende Erkenntnis die Untersuchung leiten, dass Kinder in ihren alltäglichen Lebensvollzügen Zugänge zu „Tiefen“ finden. Erwachsene werden demnach nicht als diejenigen verstanden, die dem Aufwachsen „Tiefe“ geben, die beispielsweise ohne ein religionspädagogisches Wirken nicht vorhanden wäre, sondern als solche, die für derartige „Expeditionen“ von zentraler Bedeutung sind. Sie können diejenigen sein, die mitgehen, begleiten und vielleicht auch als Wegweisende fungieren.

Nach dieser ersten Annäherung sind weitere an den Gegenstand der Untersuchung, der religionspädagogischen Theorie und Praxis im Elementarbereich, zu vollziehen. Für diese ist es sinnvoll, in die gegenwärtigen Diskussionen über Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit einzuführen und im Anschluss den Blick auf die religiöse Bildung und Erziehung in dieser Lebensphase zu richten.

Die Wahrnehmung von Kindern und Kind-Sein sowie die Beschäftigung mit einer den gegenwärtigen Aufwuchsbedingungen und -herausforderungen angemessenen frühkindlichen Bildung erfährt seit mehreren Jahren verstärkte Aufmerksamkeit. Ursachen hierfür liegen nicht nur in öffentlichkeitswirksamen und aufrüttelnden Ergebnissen von Bildungsstudien, sondern auch in Erkenntnissen neuerer Kindheitsforschung, auf deren Basis die frühe Kindheit als bedeutsame Zeit im lebenslangen Bildungsprozess Beachtung findet. HANS-MARTIN LÜBKING betont in seinem Beitrag auf dem Kirchentag im Jahr 2005:

„Wir haben Säuglinge und Kleinkinder lange unterschätzt – in dem, was sie können, was sie schon wissen, vor allem aber in dem, was sie lernen können und wollen. Sie entwickeln Lernstrategien und vollbringen kognitive Leistungen in einem atemberaubenden Tempo. Sie sind Entdecker, Forscher, Erfinder und Dichter in einer Person. Sie sind hungrig nach Bildung. Sie wollen die Welt entdecken und Probleme knacken. Sie stellen geradezu philosophische Grundfragen: ‚Wo war ich eigentlich, als ich noch nicht da war?‘, ‚Wer macht die Tage und wann sind sie alle?‘, ‚Können Hunde auch denken?‘. Kleine Kinder sind die wahren Bildungsbürger. Sie verkörpern eine Haltung, ein Interesse, eine Wissbegierde, die wir ansonsten mit einem gebildeten Menschen in Verbindung bringen“ (Lübking 2005, 1).

Der Kindergarten wird dabei als ein besonderes Setting für Bildungsprozesse von Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren angesehen (vgl. ebd., 2). Eine Bildungsförderung soll in diesem bei ihnen selbst, ihren Fragen und Interessen ansetzen. Diese Idealvorstellung findet sich im gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung. Dort heißt es:

„Grundlegende Voraussetzung für die Umsetzung der Rahmenpläne ist die Wahrnehmung der Fragen, Interessen und Themen der Kinder, denn diese sind mehr als ein Anlass für Beschäftigungsangebote, sie sind vielmehr Ausdruck des kindlichen Bildungsinteresses und damit Zentrum der zu planenden Angebote“ (KMK, JMK 2004, 5).

In den vergangenen Jahren wurde darüber hinaus die Bedeutung früher Bildung in gesamtgesellschaftlichen und politischen Kontexten diskutiert. Dabei wird in verschiedenen Zusammenhängen auf weitreichende gesellschaftliche Veränderungsprozesse hingewiesen und die Gesellschaft der Zukunft u. a. mit den Stichworten „Wissensgesellschaft“ oder „Risikogesellschaft“ beschrieben, in der einer lebenslangen Bildung eine wichtige Bedeutung zugesprochen wird (vgl. Münchmeier 2002, 9f.). Im Zusammenhang dieser Diskussionen wird gefragt, welche Bildung, Kompetenzen und welches Wissen Kinder benötigen, um in dieser und einer zukünftigen Gesellschaft einerseits individuell erfüllt, andererseits „produktiv“ leben zu können.

Die evangelische Kirche und ihre Gemeinden als Trägerinnen von Kindertageseinrichtungen¹ müssen zu diesen gegenwärtigen Entwicklungen und Diskussionen Stellung beziehen und die eigene Praxis in den Einrichtungen kritisch beobachten und diskutieren. Die evangelische Kirche bringt sich grundlegend dadurch ein, dass sie Maßstäbe einer menschengerechten und zukunftsweisenden Bildung unter Bezugnahme auf christliche Werte und theologische Begründungen erarbeitet. Dabei tritt sie für eine Verbindung von Erziehung, Bildung und Religion ein (vgl. Kirchenamt der EKD (Hg.) 2004, 8). In diesem Zusammenhang wird hervorgehoben, dass eine Religionspädagogik im Elementarbereich auf gesellschaftliche, plurale und

¹ In den folgenden Ausführungen wird der Schwerpunkt auf Kindergärten und somit auf eine Bildung, Erziehung und Betreuung im Alter von drei bis sechs Jahren gelegt.

interreligiöse Kontexte sowie deren Herausforderungen bezogen ist und Zielsetzungen sowie Inhalte unter Berücksichtigung derselben formuliert werden müssen.

In der Diskussion über eine zeitgemäße frühkindliche Bildung und Erziehung wird aus religionspädagogischer Perspektive betont, dass Kindern ein Recht auf Religion zukommt. Umfassender als in der UN-Konvention wird dieses als ein Recht auf religiöse Begleitung verstanden. Da sich Kinder in den Prozessen des Aufwachsens und der Weltendeckung mit existenziellen und religiösen Fragen beschäftigen, wird ihnen ein Recht zugesprochen, sich mit diesen Fragen gemeinsam mit anderen Menschen auseinander zu setzen (vgl. u. a. Schweitzer 2000)².

An dieser Stelle ist es hilfreich, den Blick speziell auf eine religiöse Bildung und Erziehung im Kindergarten zu richten, um zentrale Wesensmerkmale derselben herauszuzeichnen. Nach RENKE BRAHMS entfaltet sie sich zwischen den Dimensionen Haltung und Deutung: Er führt im Jahr 2004 aus:

„Haltung‘ meint unseren Umgang mit Kindern und Eltern. Sie speist sich aus einem christlichen Menschenbild, das jeden Menschen als wertvolles Geschöpf Gottes ansieht, das Kinder nicht als unfertige Erwachsene betrachtet, sondern als eigene Persönlichkeiten in ihrer jeweiligen Entwicklung. ... ‚Deutung‘ meint, dass es heute nicht mehr selbstverständlich ist, worauf sich eine solche Haltung eigentlich begründet und woher die Kraft dafür kommt. Biblische Geschichten, Feste, Rituale, Lieder und Gebete geben darüber Auskunft: Geschichten bieten Kindern Identifikationsmöglichkeiten, Rituale, Stille und Gebet eröffnen den Weg zu einer eigenen Spiritualität der Kinder, Feste sind Vergewisserungen der eigenen Kultur, des eigenen Glaubens oder Höhepunkte einer Feier des Lebens, das Gott uns schenkt und eine Erinnerung an Jesus, der uns auf unserem Weg begleitet“ (Brahms 2004, 91).

Aus dieser Ausführung lassen sich wichtige Wesensmerkmale entnehmen. Bei der Dimension der Haltung handelt es sich um grundlegende Charakteristika des Umgangs und gemeinsamen Miteinanders, die auf Grundlagen christlicher Orientierungen rückbezogen werden. Eine solche Haltung prägt die Atmosphäre einer Einrichtung und ist womöglich weniger „greifbar“ als dies in Bezug auf die Dimension der Deutung der Fall ist. In ihr nehmen religiöse Bildung und Erziehung in alltäglichen Angeboten und Abläufen sichtbar Gestalt an.

Weitere Merkmale ergeben sich aus dem speziellen Setting Kindergarten. In diesem Zusammenhang ist von Bedeutung, dass eine religionspädagogische Begleitung in den Einrichtungen kontinuierlich über mehrere Jahre hinweg erfolgen kann. Entsprechend dem Zusammenspiel der Aspekte Haltung und Deutung wird für eine Religionspädagogik im Kindergarten eine Integration in das gesamte pädagogische Geschehen angestrebt. Darüber hinaus konzentriert sich eine religionspädagogische Begleitung in Kindergärten in der Regel nicht ausschließlich auf die Kinder, sondern bezieht die Familien mit ein. Aus Sicht eines Trägers wie beispielsweise einer Kirchengemeinde wird in diesem Zusammenhang auch die Chance wahrgenommen, für Kinder und Familien eine Brücke zur Gemeinde zu schlagen³.

Im Anschluss an diese Annäherungen kann nun eine Präzisierung in Bezug auf den Schwerpunkt der vorliegenden Untersuchung erfolgen. Die religionspädagogische Theorie und Praxis im Elementarbereich ist als ein vergleichsweise gering

² Die Einbeziehung religiöser Dimensionen in eine frühe Bildung und Erziehung wird gegenwärtig nicht immer realisiert: Die Bildungspläne der Bundesländer differieren beispielsweise in Bezug auf die Implementierung eines Bildungsbereiches, in dem religiöse und existenzielle Dimensionen Raum erhalten.

³ Der letztgenannte Aspekt tritt in den Einrichtungsanalysen in Teil III hervor.

erforshtes Feld zu betrachten⁴. Die Untersuchung steht in ihrer Gesamtheit im Kontext von Qualitätsdiskussionen über eine pädagogische Arbeit im Elementarbereich. Eine Orientierung am Subjekt wird dabei als zentraler Maßstab für die Bestimmung der Qualität einer religionspädagogischen Theorie und Praxis herangezogen und soll daher einen Schwerpunkt für die Betrachtungen bilden⁵. Sie soll im Folgenden als eine Gestaltung religionspädagogischer Praxis ausgehend von Fragen und Interessen der Kinder in gemeinsamen Prozessen zwischen Erwachsenen und Kindern gefasst werden. Aus dieser Bestimmung der Subjektorientierung ergibt sich eine weitere Konzentration auf die Bedeutung und Gestaltung von Gesprächen, da sie u. a. Hinweise darauf geben können, inwieweit die Fragen und Interessen der Kinder wahr- und aufgenommen werden. Zudem sollen klassische Elemente einer religiösen Bildung und Erziehung im Kindergarten (biblische Erzählungen, Lieder, Kennenlernen von Traditionen) auf die in ihnen gestaltete Subjektorientierung reflektiert werden.

Folgende Fragestellungen liegen der vorliegenden Untersuchung zu Grunde:

- *Wie wurden religiöse Bildung und Erziehung in historischen Einrichtungen der öffentlichen Kleinkinderziehung gestaltet und was lässt sich bezüglich der Kommunikation in diesem Kontext festhalten?*

Der erste Teil der Arbeit widmet sich der religionspädagogischen Arbeit in historischen Einrichtungen öffentlicher Kleinkinderziehung. Hierfür werden fünf Beispiele aus unterschiedlichen Zeiten und Kontexten ausgewählt, die in zeitgenössischen Quellen dokumentiert sind: Die Bewahranstalten (I, 2.2), Kleinkinderschulen (I, 2.3) und Kindergärten nach fröbelscher Prägung (I, 2.4) ermöglichen Einblicke in die Theorie und Praxis der Einrichtungen im 19. und frühen 20. Jahrhundert. Daneben wird ein Beispiel in die Zeit zwischen 1933 und 1942 (I, 2.5) und ein weiteres in die Phase nach den ersten Bildungsreformen in den siebziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts (I, 2.6) führen. Für diese Darstellungen ist es notwendig, zentrale Entwicklungslinien der öffentlichen Kleinkinderziehung zu skizzieren (I, 1.), weil die religionspädagogische Theorie und Praxis nicht ohne die sie beeinflussenden Aspekte betrachtet werden kann.

- *Welche Anforderungen ergeben sich für die Theorie und Praxis einer zeitgemäßen religiösen Bildung und Erziehung vor dem Hintergrund bildungstheoretischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse sowie kirchlicher Stellungnahmen?*

Im zweiten Hauptteil wird ein Anforderungsprofil für eine religiöse Bildung und Erziehung der Gegenwart skizziert. Hierfür werden gesellschaftliche und bildungstheoretische Diskussionen zur frühkindlichen Bildung und Erziehung (II, 1.) sowie entwicklungspsychologische Erkenntnisse (II, 2.) herangezogen. Hinzu kommen Analysen von Stellungnahmen aus dem Bereich von Kirche und Diakonie, in denen Anforderungen an eine religionspädagogische Arbeit formuliert werden (II, 3.). Einen durchgängigen Blickwinkel für diese Analysen in Teil II stellt die Frage nach Kindern als Ausgangspunkt, Subjekt und Akteur in (religiösen) Bildungs- und Erziehungsprozessen dar.

⁴ In den vergangenen Jahren erschienen einzelne Forschungsergebnisse mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen (vgl. Schori 1998; Schnitzspahn 1999; Habringer-Hagleitner 2006; Dommel 2007).

⁵ Eine Orientierung am Subjekt ist in Folge des geforderten Perspektivenwechsels durch die EKD im Jahr 1994 zunehmend in den Blick der Religionspädagogik geraten. Es handelt sich daher nicht um ein pädagogisches Novum, sondern vielmehr um eine inzwischen als Selbstverständlichkeit zu betrachtende Prämisse der Religionspädagogik.

- *Welche Merkmale lassen sich bezüglich der Kommunikation in der religiösen Bildung und Erziehung unter Berücksichtigung des Theologisierens mit Kindern und des Step-Projektes konkretisieren?*

Im zweiten Hauptteil der Arbeit soll das Augenmerk explizit auf Gespräche im Kontext religionspädagogischer Theorie und Praxis gerichtet werden. Diese Konkretisierung folgt der Annahme, dass sich eine subjektorientierte religionspädagogische Praxis auf der Basis einer intensiven und reflektierten Wahrnehmung von Fragen und Interessen der Kinder sowie deren Umsetzung in von Kindern und Erwachsenen gemeinsam gestalteten Prozessen entwickeln kann. Hierfür werden zwei Beispiele ausgewählt, die sich einer konsequenten subjektorientierten und partizipativ gestalteten religiösen Bildungs- und Erziehungsarbeit verpflichten: das Projekt Kindertheologie (II, 4.2) und das Step-Projekt (II, 4.3).

- *Wie gestaltet sich die tatsächliche religionspädagogische Praxis im evangelischen Kindergarten und wie ist diese vor dem Hintergrund der zuvor getroffenen Erkenntnisse einzuordnen?*

Im dritten Teil werden die Ergebnisse von drei Einzelfallanalysen in evangelischen Kindergärten vorgestellt. Diese Analysen gehen von dem Forschungsinteresse aus, die Gestalt religionspädagogischer Theorie und Praxis und deren Genese in gegenwärtigen Einrichtungen wahrzunehmen. Ziel ist dabei, diese Erkenntnisse mit den in Teil II der Arbeit skizzierten Anforderungen und der Prämisse einer subjektorientierten Praxis in Bezug zu setzen und mögliche Entwicklungspotenziale aufzuzeigen.

I Religionspädagogik in der öffentlichen Kleinkinderziehung – historische Einblicke

Vorbemerkung

Die öffentliche Kleinkinderziehung ist eine Institution, die auf eine jahrhundertelange Tradition zurückblicken kann. Die folgenden Analysen haben zum Ziel, Einblicke in historische Ansätze zu gewähren. In vorhandenen Studien werden solche mit Schwerpunkt auf die religiöse Erziehung und Unterweisung nur im Ansatz gewährt. Um diese Einblicke zu ermöglichen, ist es notwendig, allgemeine Aspekte der Entstehung und Entwicklung öffentlicher Kleinkinderziehung in Deutschland zu betrachten, die die Basis für die religiöse Bildung und Erziehung in den Einrichtungen darstellen: Zielsetzungen, Inhalte und favorisierte Vorgehensweisen werden erst aus dem größeren Kontext der Einrichtungen und ihrer von verschiedenen Seiten beeinflussten Entwicklungen verständlich⁶.

Im folgenden Abschnitt 1.1 wird auf die Datierung von Anfängen einer institutionalisierten Kleinkinderziehung eingegangen, bevor Hintergründe und prägende Einflüsse der Entwicklung in den Anfängen im Zentrum der Betrachtung stehen (1.2). Bereits in den ersten Entwicklungsphasen kristallisierten sich unterschiedliche Einrichtungstypen heraus, die u. a. bezüglich Zielsetzungen, pädagogischer Grundannahmen und Betreuungskonzeptionen differierten. Daher sollen in Abschnitt 1.3 die Bewahranstalt, die christliche Kleinkinderschule, der Kindergarten sowie erste Reformeinrichtungen des 20. Jahrhunderts im Überblick vorgestellt werden. Der abschließende Abschnitt 1.4 zeichnet die wesentlichen Entwicklungslinien und Phasen der institutionalisierten Kleinkinderziehung nach.

Der zweite Hauptabschnitt verfolgt darauf aufbauend das Ziel, die religionspädagogische Arbeit in historischen Einrichtungen der öffentlichen Kleinkinderziehung zu veranschaulichen. Diese ist bereits Gegenstand mehrerer Forschungsarbeiten, allerdings häufig unter anders gelagerten Fragestellungen. Eine solche zur katholischen Kleinkinderziehung im 19. Jahrhundert wurde durch ELSBETH KRIEG (1987) vorgelegt. Weiterhin arbeitete RAINER BOOKHAGEN (1998; 2002) ausführlich zu evangelischen Kindergärten in der Zeit des Nationalsozialismus. Erste Einblicke bieten auch die Einzelanalysen in der Veröffentlichung EBERT HAUG-ZAPPS (1992).

Der Blickwinkel wird in den Analysen der vorliegenden Arbeit dadurch bestimmt, die religiöse Erziehung und Unterweisung⁷ in ihren zentralen Wesensmerkmalen herauszuarbeiten und dabei die Art und Weise der Einbeziehung der Kinder als Gegenüber der Arbeit zu untersuchen. Für die Darstellungen werden Beispiele aus verschiedenen Einrichtungsformen und Epochen ausgewählt, die in Bezug auf die in ihnen gestaltete religiöse Erziehung und Unterweisung Charakteristisches für die jeweilige Zeit und Einrichtungsform aufweisen.

⁶ Zur Untersuchung der Entwicklung öffentlicher Kleinkinderziehung liegen umfangreiche Forschungsarbeiten vor, die sich dieser Fragestellung allgemein (z. B. Hoffmann 1971; Aden-Grossmann 2002; Konrad 2004), in Bezug auf eine ausgewählte Epoche (z. B. Bookhagen 1998; 2002; Berger 1986) oder mit spezieller Perspektive auf einzelne Teilaspekte widmen (z. B. Frey 1999; die Einzelbeiträge in Erning u. a. (Hg.) 1998a; b). Die hier angeführten Betrachtungen können nur einen allgemeinen Überblick bieten.

⁷ Zur Begriffsfassung vgl. Abschnitt I, 2.1.

1. Aspekte der Entstehung und Entwicklung einer institutionalisierten öffentlichen Kleinkinderziehung⁸ in Deutschland

1.1 *Die Anfänge der institutionalisierten öffentlichen Kleinkinderziehung in Deutschland und deren Vorformen*

Den Anfang einer öffentlichen Kleinkinderziehung in Deutschland genau zu bestimmen, scheint schwer möglich. Einzelne Autoren bieten jeweils unterschiedliche Datierungen an: JOHANNES GEHRING nennt in seiner Denkschrift zum 150jährigen Jubiläum der evangelischen Kinderpflege wie andere Vertreter der christlichen Kleinkinderschule und des evangelischen Kindergartens den 16.6.1779 als den „Geburtstag“ der Kleinkinderschule. Dabei handelt es sich um den Tag, an dem JOHANN FRIEDRICH OBERLIN LUISE SCHEPPLER für die Arbeit in den „Strickschulen“ seiner Gemeinde im Elsass einstellte (vgl. Gehring 1929, 31)⁹. Die Geburtsstunde des Kindergartens wird hingegen allgemein mit dem Aufruf FRIEDRICH FRÖBELS zur Gründung eines „Allgemeinen Deutschen Kindergartens“ im Juni 1840 verbunden (vgl. z. B. Dammann, Prüser 1987a, 22). Beide Datierungen stehen weniger für grundsätzliche Startpunkte einer öffentlichen Kleinkinderziehung als vielmehr für einen Beginn einzelner Einrichtungsformen und sprechen für eine Identifikation mit vorhandenen „Wurzeln“: Die evangelische Kinderpflege sah ihre im Wirken Oberlins, der Kindergarten im Wirken Fröbels.

Neben solchen „Geburtsstunden“ finden sich weitere Datierungen, die offener gehalten sind. FRANZ-MICHAEL KONRAD setzt als Zeitpunkt für den Beginn der Entwicklung öffentlicher Kleinkinderziehung in Deutschland das beginnende 19. Jahrhundert (vgl. Konrad 2004, 10). ERIKA HOFFMANN betont, dass erst ab dem zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts von einer „eigenen Linie“ in der öffentlichen Kleinkinderziehung in Deutschland gesprochen werden kann (vgl. Hoffmann 1971, 11). Im Folgenden sollen besonders die Entwicklungen ab dem zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts in den Blick genommen werden. Allerdings ist es sinnvoll, an dieser Stelle auf die Vorformen bzw. frühere Bemühungen um eine öffentliche Erziehung kleiner Kinder hinzuweisen. Bereits im 17. und 18. Jahrhundert existierten in ganz Europa Einrichtungen, die bewahrende, aber auch pädagogisch-fördernde Zielsetzungen verfolgten (vgl. Konrad 2004, 47f.).

Zu diesen Vorformen zählten in Deutschland u. a. die Einrichtungen der Fürstin PAULINE ZU LIPPE-DETMOLD, in denen ab 1802 nach dem Vorbild der Verwahranstalten Frankreichs Kinder aus armen und bedürftigen Familien aufgenommen wurden (vgl. Konrad 2004, 50). Nach GÜNTER ERNING belegen diese frühen Gründungen am Anfang des 19. Jahrhunderts, dass der „Gedanke einer prophylaktischen“¹⁰

⁸ „Öffentlich“ bedeutet in diesem Kontext „außerfamilial“ (vgl. Reyer 1987c, 232). „Institutionalisiert“ bezeichnet Einrichtungsformen, von denen eine Weiterentwicklung zu heutigen Formen des Kindergartens ausging.

⁹ An diesem Datum wird festgehalten, obwohl bereits zuvor Kinder in „Strickschulen“ betreut und unterrichtet wurden (vgl. Schnitzspahn 1999, 40; Kurtz 1982, 53f.).

¹⁰ Erning betont in Hinblick auf eine seit Beginn des 19. Jahrhunderts erkennbare Tendenz zur Prophylaxe: „Diese Prophylaxeabsicht ging mit zwei Bemühungen einher: Zum einen suchte man arme Familien von der Kinderbeaufsichtigung als hinderlichem Faktor bei der Erwerbsarbeit zu entlasten. Zum anderen sollte diese Entlastung zugleich auch der Verhütung von Unfällen nichtbeaufsichtigter Kinder dienen, die man zudem durch spezifische Erziehungsmaßnahmen auf ihre späteren, ärmlichen Lebensmöglichkeiten vorzubereiten versuchte“ (Erning 1987a, 21).

Nothilfe und Familienfürsorge Wurzeln geschlagen hatte und als Aufgabe ‚öffentlicher‘ sozialer Verantwortung gesehen wurde“ (Erning 1987a, 22). Gerade diese sozialkaritativen Motive erwiesen sich in der weiteren Entwicklung der öffentlichen Kleinkinderziehung als prägend.

Abgesehen von diesen frühen Formen kam die Entwicklung der öffentlichen Kleinkinderziehung erst im zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts u. a. durch das Erscheinen der deutschen Übersetzung von SAMUEL WILDERSPINS Buch: „Über die frühzeitige Erziehung der Kinder und die englischen Klein-Kinder-Schulen“ richtig in Gang (vgl. ebd., 24f.). Auch wenn seine Konzeption aus unterschiedlichen Gründen in Deutschland nicht „in Reinform“ umgesetzt wurde (vgl. Konrad 2004, 60), wirkte sie sich dennoch initiiierend und gestaltend aus. So wurden zahlreiche politische Verlautbarungen herausgegeben, in denen die Einführung von Einrichtungen empfohlen wurde, woraufhin sich Privatpersonen und Vereine dieser Aufgabe widmeten (vgl. Hoffmann 1971, 24; Konrad 2004, 58f.). Gerade durch die sehr zurückhaltende politische Einflussnahme und die Delegation des Einsatzes an private Personen und Gruppen wurde die Entwicklung einer ausgesprochenen Vielfalt in Bezug auf die Zielsetzung und Gestaltung der Arbeit begünstigt (vgl. Konrad 2004, 60).

1.2 Hintergründe und prägende Einflüsse

In der Entwicklung der öffentlichen Kleinkinderziehung in Deutschland wirkten sich verschiedene Faktoren initiiierend und inhaltlich-gestaltend aus¹¹. GÜNTER ERNING sieht sie als „Reaktion auf wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Änderungsprozesse, die seit etwa 1800 das traditionelle Gesellschaftsgefüge erschütterten und zu einer Neuorientierung vieler Lebensbereiche führten“ (Erning 1987a, 15). Sie riefen ein sozialkaritatives Engagement verschiedener Kreise hervor, die aus unterschiedlichen Motiven heraus aktiv wurden.

In der Beschreibung der Ursachen zielt ANDREAS FREY in ähnliche Richtung und fasst die Veränderungen im 19. Jahrhundert unter den Begriffen „kulturelle“, „politische“ und „wirtschaftliche“ Revolution zusammen – diese sieht er neben der Wandlung des Erziehungsbewusstseins im 17. und 18. Jahrhundert als auslösende Faktoren in der Entstehung und Entwicklung von Institutionen öffentlicher Kleinkinderziehung (vgl. Frey 1999, 12).

Im Folgenden sollen drei Bereiche näher betrachtet werden: Wirtschaftliche und gesellschaftliche Veränderungen, die die Entstehung und Ausweitung einer öffentlichen Kleinkinderziehung im 19. Jahrhundert begünstigten, darüber hinaus geistesgeschichtliche Entwicklungen sowie Vorbilder aus dem Ausland, die die Einrichtungen insgesamt und die (religions-) pädagogische Arbeit in ihnen beeinflussten.

1.2.1 Wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklungen

Im 19. Jahrhundert setzte sich in Deutschland, später als in anderen europäischen Ländern, die Industrialisierung durch (vgl. Konrad 2004, 10 in Bezug auf Hennig 1993). Gerade in den Veränderungen, die diese Entwicklung nach sich zog, lagen maßgebliche Auslöser für die Notwendigkeit und die Ausbreitung von Institutionen einer öffentlichen Kleinkinderziehung.

¹¹ Zur „Vieldimensionalität“ des Phänomens der öffentlichen Kleinkinderziehung vgl. Erning 1977, 587 in Bezug auf Böhm 1975.

Der Wechsel von Produktionsweisen und Wirtschaftsstruktur begünstigte u. a. Verarmungstendenzen großer Bevölkerungsteile, die sich durch wirtschaftliche Krisen verschärften. Besonders betroffen waren zunächst Kleinbauern und ländliche Tagelöhner, die einerseits strukturelle Veränderungen als erste zu spüren bekamen und andererseits auf die Entwicklungen häufig nicht mit ausreichender Flexibilität reagieren konnten (vgl. ebd., 11f.). Im Anwachsen der Stadtbevölkerung durch den Zuzug von Landbewohnern für die Arbeit in Industrien, die eine neue „arme Bevölkerungsschicht“ bildeten, und der zunehmenden Notwendigkeit von Frauenarbeit zeigten sich Faktoren, die eine öffentliche Kleinkinderziehung immer erforderlicher werden ließen (vgl. Neumann 1987, 141).

Die Not der Kinder aus armen Familien, die in diesen selbst keine Erziehung und Betreuung mehr erhielten, wurde dabei nicht nur wahrgenommen, sondern letztendlich auch als Gefahr für die Stabilität der bürgerlichen Gesellschaft gewertet. Besonders im Bürgertum entwickelten sich in diesen krisenhaften Zeiten, in denen an die Unterstützungsmöglichkeiten eines Sozial- und Wohlfahrtsstaates noch nicht zu denken war, zahlreiche Initiativen, um auf diese Missstände armer Familien und besonders ihrer Kinder positiv gestaltend einzuwirken (vgl. Reyer 1987a, 43; Konrad 2004, 25). Die bedrohliche Situation in den Familien wurde beispielsweise von verschiedenen zeitgenössischen Autoren bekundet und betraf sowohl die Erziehungsfähigkeit als auch die Erziehungsmöglichkeit der Eltern. So schrieb JOHANN GEORG WIRTH 1838 zur Begründung der Kleinkinderbewahranstalten:

„Viele Eltern sind zu arm, um das Nöthige auf ihre Kinder verwenden zu können. Viele sind zu unbehülflich, um im Kinderkreise sich mit Nutzen zu bewegen“ (Wirth 1838, 4; vgl. auch Wertheimer 1826, 5).

Auch THEODOR FLIEDNER betonte diese „Erziehungsunfähigkeit“ vieler Eltern:

„Endlich gibt es aller Orten nicht wenige Eltern, die, wenn sie auch Zeit zur Erziehung ihrer Kinder haben, doch nicht die Weisheit besitzen, sie recht zu erziehen, sondern sie mit Unverstand verziehen“ (vgl. Fliedner 1836 in Sticker 1958, 12f.).

Die Einrichtungen für kleine Kinder übernahmen dementsprechend die Funktion einer karitativen Sozialfürsorge, in denen Kinder vor Verwahrlosung, körperlicher und sittlicher Gefährdung geschützt werden sollten (vgl. u. a. Aden-Grossmann 2002, 22; Reyer 1987a, 43; Klattenhoff 1987, 106). Gerade die Erziehung armer Kinder war darüber hinaus davon geprägt, sie zu einer demütigen, die gegebenen Strukturen annehmenden Haltung zu erziehen, wodurch die bestehende Gesellschaft gesichert werden sollte (vgl. u. a. Erning 1987a, 25; Frey 1999, 4; Neumann 1987, 141)¹². In diesem Zusammenhang erhielten eine sittlich-moralische sowie eine religiöse Erziehung besondere Betonung.

¹² LEOPOLD CHIMANI führte 1832 aus: „Die Gewöhnung an willigen Gehorsam ist bey den Kindern der unteren Volks-Classen um so nothwendiger, weil sie selten zur vollen Reife der Vernunft gelangen, und die Gründe des Handelns nie recht klar durchschauen können; ... Die Gewöhnung an Gehorsam in der zarten Jugend bereitet zur Achtung des Gesetzes in der bürgerlichen Gesellschaft vor, welchem der Unterthan, ohne die Nützlichkeit desselben zu durchschauen, willig gehorchen muß. Der Wille des Kindes muß zeitlich gebrochen werden, sonst bricht er als Jüngling den Ältern das Herz, als Mann die Bande der bürgerlichen Gesellschaft“ (Chimani 1832, 90).