

„Heureka! Kindergarten soll die Anstalt heißen!“ Ein (fiktiver) Brief an Friedrich Wilhelm Fröbel zum 175. Geburtstag seines 1840 in Blankenburg gestifteten Kindergartens

Manfred Berger

Mein lieber geehrter Herr Fröbel,

zunächst herzlichen Glückwunsch zum Geburtstag Ihres Kindergartens. Kaum zu glauben, dass inzwischen 175 Jahre vergangen sind, seit Sie am 28. Juli 1840 in (seit 1911 Bad) Blankenburg den „Allgemeinen Deutschen Kindergarten“ stifteten. Dieses Ereignis ist Grund genug, einen kurzen Augenblick im Alltagsbetrieb innezuhalten und sich auf die Vergangenheit zu besinnen, ganz im Sinne des Kritikers und Schriftstellers Hans Mayer, der treffend formulierte: „Wer die Rückschau verdrängt, entzieht sich der Verantwortung für das Geschehene“.



Der erste Kindergarten in (heute Bad) Blankenburg. Quelle: Ida-Seele-Archiv

I.

Laut Ihrer Vorstellung sollte der Kindergarten der „allseitigen Pflege des Kinderlebens“ dienen, der Ausbildung des Verstandes, der Sinnesschulung, der motorischen Förderung, der Persönlichkeitsentwicklung, als auch der Vorbereitung auf die Schule. Diese Ziele werden nicht nur durch erzieherische Einwirkungen der Kindergärtnerin erreicht, sondern auch durch

die Kindergemeinschaft und insbesondere durch das Spiel. Ihre Aussagen zur Bedeutung des Spiels für die kindliche Entwicklung sind nach wie vor von Gültigkeit. Treffsicher formulierten Sie, dass das Spiel kein didaktisches Mittel sei, mit dem man den Kindern gewünschte Tugenden oder Verhaltensweisen vermitteln kann. Es ist auch kein Motivationsinstrument, um eine Schar Kinder zu beaufsichtigen, ebenso wenig dient es allein der Erholung. Spiel ist für Sie keine bloße Spielerei oder Tändelei, kein Zeitvertreib und auch kein Nichtlernen, sondern vielmehr ein ununterbrochenes Lernen. Des Kindes Kräfte können sich im Spiel harmonisch entfalten, bilden und erstarken und deshalb entspricht „es auch dem Trieb und dem Bedürfnis des Kindes zu erschaffen, weshalb man das Spiel nicht nur tolerieren, sondern angemessen pflegen sollte“ (Wasmuth 2011, S. 131). Ihre Interpretation des kindlichen Spiels verdeutlicht, dass Ihr Kindergarten nicht nur die Kinder bewahren sollte. Nein: Ihre geniale Neuerung verbindet den Betreuungsgedanken der Beaufsichtigung mit dem Spiel als typisch kindlicher Lebensform. Dabei bekommt ihre Spielpflege „auch eine didaktische, also belehrende Dimension, ohne schulischer Unterricht zu werden“ (Heiland 1996, S. 11).



Spiel mit den Spielgaben. Quelle: Ida-Seele-Archiv

Im Revolutionsjahr 1848 ermahnten Sie die politisch Verantwortlichen, „die Idee der Kindergärten in ernste Erwägung zu ziehen,... sowie die Bildung von Kindergärtnerinnen wo nötig, auch durch Geldmittel zu fördern“ (Prüfer 1927, S. 116). Aber die folgende restaurative Phase verhinderte die Verbreitung der Kindergärten, und Sie mussten noch erleben, wie Ihre Schöpfung am 7. August 1851 in Preußen verboten, fälschlicher- und irrtümlicherweise „als sozialistisches System, das auf Heranbildung der Jugend zum Atheismus berechnet ist“ (Ministerial-Blatt 1851, S. 182), desavouiert wurde. Erst am 17. April 1860, also acht Jahre nach Ihrem Tode, 21. Juni 1852, erfolgte die Aufhebung dieser unsinnigen Prohibition. Der Siegeslauf des Kindergartens konnte sich ungehindert fortsetzen, der ihre „Schöpfung“ nach Amerika, Russland, Japan, Frankreich, Italien, England usw. transportierte.

Männer und Frauen des Bürgertums wirkten in Ihrer Nachfolge. Dazu gehörten vor allem Bertha Freifrau Marenholtz-Bülow (1810-1893) und Henriette Schrader-Breyman (1827-1899). Die genannten Fröbelepioninnen haben die Idee des Kindergartens weit über die Grenzen Deutschlands hinaus getragen, Kindergärten und Kindergärtnerinnenseminare gegründet und sich mehr oder weniger umfangreich publizistisch für Ihren Kindergarten einge-

setzt. Die beiden Frauen entwickelten unterschiedliche Ansätze eines Volkskindergartens. Die Konzeption von Marenholtz-Bülow zielte vordergründig auf eine strikte Trennung der gesellschaftlichen Schichten und forderte darum den Volkskindergarten allein für Kinder der armen Bevölkerung, die in großen „Spielgruppen“ frühzeitig auf die spätere Fabrikarbeit vorbereitet werden sollten. In den Anstalten herrschte ein strenges Reglement. Die Kinder durften z.B. nicht freitätig mit den Fröbelschen Baukästen spielen, sie mussten frontalunterrichtlich in Lektionen vorgebaute Bauformen nachgestalten. Ihr Kindergarten, Herr Fröbel, entartete regelrecht zur Schule. Aus Ihrer „Spielpflege mit deutlicher Dominanz der kindlichen Aktivität wurde Unterricht, in dem das Kind belehrt wurde“ (Heiland 1996, S. 13). Demgegenüber betrachtete Henriette Schrader-Breyman den Kindergarten als eine Einrichtung für Kinder aller Stände. Dabei orientierte sich Ihre Großnichte „an Pestalozzis Pädagogik und am Modell der Familie, wie auch an der sich gegen den Herbartianische Lernschule abzeichnende reformpädagogische Bewegung. Zentrum des Kindergartens sollen häusliche, lebensnahe, alltagspraktisch-familiale Beschäftigungen sein, die thematisch das Tun, Spiel und Arbeit des Kindergartens im ‚Monatsgegenstand‘ konzentrieren. Dieses neue Modell praktizierte Schrader-Breyman sein den (18 M. B.) 70er Jahren in dem von ihr begründeten ‚Pestalozzi-Fröbel-Haus‘ in Berlin – eine heute noch existierende Einrichtung“ (Heiland 1996, S. 13).

Des Weiteren gehörte auch August Köhler (1821-1879) zu den Persönlichkeiten, die Ihre Pädagogik und Idee des Kindergartens in die Welt hinaus trugen. Auch er hatte den Kindergarten „in die Richtung des Modells Schule gedrängt“ (Heiland 1996, S. 13). Den Schuldirektor hatten Sie, Herr Fröbel, ja noch persönlich kennengelernt, 1852, als in Gotha eine Lehrerversammlung stattfand, die sich mit dem Kindergarten und Ihrer Pädagogik befasste. Köhler regte in Gotha und allgemein die Gründung von Kindergärten, Seminaren und dergleichen mehr an und veröffentlichte mehrere Fachbücher. Ganz in Ihrem Sinne, konstatierte der Schulpädagoge, und seine Gedanken klingen moderner denn je, dass der Kindergarten sich an alle Kinder beiderlei Geschlechts wende, „mögen deren Eltern arm oder reich sein, niedrig oder hoch stehen, dieser oder jener politischen Partei angehören, sich zu der einen oder anderen Religion oder Konfession bekennen, gleichviel, denn er ist eine allgemeine Anstalt, deren Zweck ist: mitzuwirken an der Heranbildung des Kindlichen im Kind“ (Köhler 1868, S. 3 f.). In seinem Kindergärtnerinnenseminar in Gotha hatte Köhler junge Frauen ausgebildet die Ihre Pädagogik und Ihre Idee des Kindergarten im In- und Ausland publik machten, in Russland, Ungarn, Österreich, der Schweiz usw. Zum Beispiel hatte Friederike Schiel (1839-1923), Tochter des Kronstädter Stadtpfarrers, nachdem sie das Gothaer Kindergärtnerinnenseminar von 1873-1874 absolvierte hatte, sogleich ihre Schwester und Cousine zur Ausbildung nach Gotha geschickt. Dies war der Anfang einer erfreulichen Entwicklung des Fröbelschen Kindergartens in Siebenbürgen (vgl. Mieskes 1986, S. 83 ff.).

II.

Sie werden es nicht glauben Herr Fröbel, aber mit der Gründung des Deutschen Kaiserreiches 1871 begann **schon** im Kindergarten eine verstärkte Verherrlichung monarchistischer, nationaler und militärischer Gepflogenheiten. Beispielsweise missbrauchte man Ihre Spielgaben für die politische Instrumentalisierung der Kinder. Angelika Hartmann (1829-1917), eine glühende Verehrerin Ihrer Pädagogik, empfahl mit den Bausteinen der fünften Gabe eine Kaserne zu bauen „auf ein größeres Stück festen Karton, das man mit einer aus Pappe hergestellten Mauer umgibt, die wie aus roten Stein bestehend angemalt ist... Der Kasernenhof kann mit Geschützen und Lanzen, Säbel und Gewehren usw. umstellt sein. Man gibt Zinnsoldaten oder gemalte Soldaten, läßt sie im Hofe aufstellen, miteinander marschieren, wozu die Kinder singen, oder miteinander fechten, wobei zwei Kinder die zwei Reihen befehligen. So kann auch ein Offizier oder General zu den Soldaten gestellt werden, oder an Kaisers Geburtstag läßt man den Hof mit Fahnen schmücken, und der Kaiser kommt zu Pferde in die Kaserne gerit-

ten... und die Soldaten salutieren usw. ... Sehr bildend ist für die Kinder dann ein Spaziergang zu den Kasernen hin, wenn solche sich in der Stadt befinden“ (Hartmann 1904, S. 148). An anderer Stelle wurde folgende rigide Lektion mit Ihrer „3. Gabe“, der in acht Würfel geteilte Würfel, empfohlen, nachdem alle Kinder bereits den Kölner Dom bauen mussten:

„Wir rücken unsere Domtürme wieder zusammen, nehmen rechts die zwei oberen Würfel herunter und stellen sie rechts daneben. Dann nehmen wir links den obersten Würfel herunter und stellen sie rechts daneben. Dann nehmen wir links den obersten Würfel und setzen ihn rechts auf die beiden. Da haben wir... das Schloß des Kaisers... Wo wohnt denn der Kaiser? In Berlin, da wohnt auch die Kaiserin und ihre Söhne... Ihr habt den Kaiser und seine Familie sehr gern... Wenn Kaisers Geburtstag ist, schmücken wir unser Zimmer mit Fähnchen und das Bild des Kaisers mit Blumen und wir singen dabei gar fröhlich. Auch jetzt wollen wir unser Liedchen recht schön singen, daß es der Kaiser in seinem Schlosse hört! (Das Lied: ‚Der Kaiser ist ein lieber Mann‘ usw.)“ (Strobel 1908, S. 121).

Der „Hurra-Patriotismus“ erreichte in den Jahren 1914-1918 seinen Höhepunkt. Nicht mehr Sie, Herr Fröbel, oder eine andere große pädagogische Persönlichkeit wurden als der große Menschenerzieher gepriesen. Nein, der **Krieg!** Gertrud Pappenheim (1871-1964), seinerzeit hochgeachtete Verfechterin Ihrer Pädagogik und Ihres Kindergartens, schrieb:

„Und wenn wir es sonst für wert halten, die Kinder durch Gewöhnung allmählich zum Verständnis kleiner Tugenden wie Sauberkeit, Ordnung, Verträglichkeit zu führen, wieviel mehr wollen wir jetzt ein Verständnis anbahnen für den *großen Menschenerzieher ‚Krieg‘*“ (zit. n. Berger 1990, S. 59).

Die beiden großen christlichen Kirchen (mit ihren unterschiedlichen Organisationen) standen Ihrer Pädagogik äußerst ambivalent gegenüber, gerade was die religiös-sittliche Erziehung betraf. Demgegenüber wurde als positiv gesehen, dass die Erziehung nach dem Vorbild der Fröbelschen Kindergärten im Bereich der Beschäftigung und Bildung Hervorragendes leistete. Zwei Beispiele sollen zur Verdeutlichung dienen. Auf evangelischer Seite hatte Pfarrer Johannes Hübener (1856-1940) über Ihren Kindergarten niedergeschrieben:

„Fröbels Spiele und Beschäftigungsmittel, auch der Baukasten, haben sich vielfach in christlichen Kleinkinderschulen eingebürgert und warum sollte man das Gute, d. h. das technisch Richtige, in dem der Kindergarten manches Verwendbare bietet, unserer Kleinkinderschule vorenthalten? Nur darauf kommt es an, daß die christliche Erziehung sich stets dessen bewußt bleibt, daß sie nur in den formellen Dingen vom Kindergarten lernen kann, nie aber mit seinen Grundsätzen sich vereinen darf, da er das eine, was Not tut, ohne welches christliche Erziehung undenkbar ist, beiseite geschoben hat...Es ist der nackte Pantheismus, der aus diesen allgemeinen Begriffen wie ‚Wesen aller Wesen‘ oder in der Verbindung von ‚Menschheit und Gottheit‘ herauschaut, der ohne an den bestimmten persönlichen Gott sich zu binden, ohne seine geschichtliche Offenbarung anzuerkennen, aus dem Gefühl oder Frommsein sollenden Empfindungen einen Gott zurecht macht, der im Grunde nichts anderes ist als eine reine Naturkraft“ (Hübener 1888, S. 266 ff.).

Und Domkapitular Albert Stöckl (1823-1895) konstatierte:

„Es ist nicht zu leugnen, daß der Gedanke, welcher den Kindergarten zu Grunde liegt, viel für sich hat. Die Kinder schon im vorschulfähigen Alter während einer bestimmten Zeit zu sammeln, und ihnen die ersten die ersten Elemente der Bildung auf eine ihrem Alter entsprechende Weise, nämlich durch Spiel und unterhaltende Beschäftigung beizubringen, ohne hierbei

die Absicht des Unterrichtes durchblicken zu lassen, das ist ein Gedanke, der an sich nur zu billigen ist. Aber freilich muß von solchen Kindergärten verlangt werden, daß sie vor Allem und Jedem das christlich-religiöse Gefühl und Bewußtsein in den Kindergärten wecken, nähren und pflegen; widrigenfalls mögen die Kindergärten allerdings züchtend auf den Verstand einwirken, aber die Erziehung würde fehlen, und wenn diese fehlt, dann fehlt eben Alles. Dafür haben nun freilich Fröbel und seine Anhänger kein Verständnis gehabt; von christlichen, und zwar von positiv christlichen Anklängen findet sich in ihren Kindergärten Nichts. Von diesem Gesichtspunkte aus betrachtet sind daher die Fröbel'schen Kindergärten nur als eine Frucht der ‚modernen‘ unchristlichen Pädagogik zu betrachten“ (Stöckel 1876, S. 582).



Volkskindergarten in München. Quelle: Ida-Seele-Archiv



Privatkindergarten in Heidelberg. Quelle: Ida-Seele-Archiv

III.

Mein lieber Herr Fröbel, die 1920er Jahre waren für den Kindergarten eine inspirierende Zeit. Die Zahl der Kinder in den einzelnen Gruppen wurde drastisch verkleinert. Nicht mehr 80 und mehr, sondern 40 und weniger Kinder sollten in einem Raum untergebracht werden. Die Räume stattete man mit kleinen handlichen Möbeln aus, „Spielecken, die ein ungestörtes Illusionsspiel in kleinen Gruppen begünstigen, wurden abgegrenzt“ (Lex 1928, S. 4) und neue Methoden der Kleinkindererziehung erprobt. Beispielsweise hatte Nelly Wolffheim (1879-1965) in Berlin die „psychoanalytische Pädagogik“ in ihrem Privatkindergarten eingeführt. Dabei war ihr die Beachtung der kindlichen Sexualität besonders wichtig. An Ihrer Kleinkinderpädagogik bemängelte die ausgebildete Fröbelkindergärtnerin, dass Sie die Sexualität des Kleinkindes nicht thematisiert hätten. Diese Lücke, so Wolffheim, entsprach „ganz der damaligen Zeit, muß uns aber bei einem sonst so fortschrittlichen Pädagogen“, wie Sie Herr Fröbel, „wundern“ (Wolffheim 1975, S. 100).

Ein Meilenstein in der Landschaft des Kindergartenwesens war die 1926 erfolgte Gründung des ersten Waldorfkindergartens in Stuttgart. Dieser wurde von Elisabeth von Grunelius (1895-1989) ins Leben gerufen. Mit Recht wird sie als „Urkindergärtnerin“ (Berger 1995, S. 60) der Waldorfpädagogik tituliert. Grunelius betonte die Wichtigkeit des kindlichen Spiel hinsichtlich der Entwicklung der kindlichen Phantasiekräfte. Dabei stimmte sie m.E. durchaus mit Ihren Äußerungen zum kindlichen Spiel überein, wenn sie äußerte, dass man die „schöpferische Phantasie“, die „im Spielen des Kindes lebt“, „hegen und pflegen“ sollte, da sie „Wärme und Innigkeit in das Tun des Kindes“ bringt. In der Sphäre der schöpferischen Phantasie „kann das innere Wesen des Kindes walten, da bleibt seine noch leicht träumerische Lebenshaltung bewahrt“ (Grunelius 1980, S. 37).

Als in den 1920er Jahren die Montessori-Pädagogik publik wurde, führte dies zum sog. Fröbel-Montessori-Streit, bei dem es nicht nur einfach darum ging, „dass die deutsche Kindergartenpädagogik in der Tradition Fröbels, die sich gerade im Hinblick auf die ‚Selbsttätigkeit‘ des Kindes viel zugutehielt, nun Konkurrenz bekam; es ging auch darum, dass diese Konkurrenz mit wissenschaftlichen Ansprüchen auftrat, d.h. mit Ansprüchen auf eine kompetentere Beantwortung der Frage, wie eine wirklich kindgemäße Erziehung in einer Erziehungsanstalt möglich sei“ (Reyer 2015, S. 53). Clara Grunwald (1877-1943) war seinerzeit die tonangebende Montessori-Pädagogin. Die Lehrerin und ausgebildete Montessori-Pädagogin regte die Gründung von Montessori-Vereinen und -Kinderhäuser an. Ferner trat sie auch publizistisch an die Öffentlichkeit. Sie forderte, dass die „*vereinten Bestrebungen* darauf gerichtet sein (müssen; M. B.), daß immer mehr Montessori-Kinderhäuser entstehen, bis ihre Zahl groß genug ist, daß *jedem* Kinde sein Recht wird auf die bestmögliche Erziehung und Pflege in den Jahren der zartesten Kindheit, die die entscheidenden für das ganze Leben sind“ (zit. n. Berger 1995, S. 67 f.).

Herr Fröbel, mit Beginn der Nazi-Diktatur endeten jäh alle innovativen Impulse innerhalb der öffentlichen Kleinkindererziehung, denn die neuen Pädagogen/Machthaber duldeten keine andere Konzeption neben der nationalsozialistischen Weltanschauung (vgl. Berger 2015a). Dabei erstreckte sich ihre Gleichschaltungspolitik massiv auf die in konfessioneller Trägerschaft stehenden Einrichtungen. Es war das erklärte Ziel der NSV (Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt), peu a peu alle Kindergärten zu übernehmen und ihre Ideologie in die Erziehungspraxis der Kindergärten umzusetzen. Allerdings ist diese Absicht nicht vollends geglückt. Immerhin blieben insgesamt zwei Drittel der christlich gebundenen Kindergärten bis zum Zusammenbruch der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft in ihrer ursprünglichen Trägerschaft. Dieser Sachverhalt „darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass in den Einrichtungen eine Annäherung an den nationalsozialistischen Erziehungsvorstellungen vollzo-

gen wurde“ (Wustrack 2009, S. 37). Dass die Gleichschaltung der christlichen Kindergärten nicht vollständig gelang, ist u.a. mit ein Verdienst der Elternschaft, die sich mit der Übernahme von Einrichtungen durch die NSV nicht abfinden wollte und in einzelnen Fällen sogar eine Rückgabe an die konfessionellen Träger erzwangen. Insbesondere wenn Ordensschwestern oder Diakonissinnen gekündigt wurden, äußerte sich der elterliche Unmut, wie beispielsweise im niederbayerischen Städtchen Vilshofen, „als 1938 den im städtischen Kindergarten angestellten Klosterschwestern gekündigt werden sollte“ (Erning 1997, S. 734).



Stanniolsammlung für den Krieg in einem Kindergarten in München.
Quelle: Ida-Seele-Archiv

Ein anderes mutiges Beispiel der Gegenwehr ist die kleine oberfränkische evangelisch-lutherische Kirchengemeinde Unterrodach, in unmittelbarer Nähe von Kronach. Hier hatte der Pfarrer im hiesigen Wirtshaus, weil der Gemeindesaal dafür nicht ausreichte, eine Zusammenkunft einberufen, um für den Erhalt des evangelischen Kindergartens zu werben. Daraufhin wurde der Geistliche vom Ortsgruppenleiter als „Saboteur“ und „Feind der Partei“ abqualifiziert. Der Pfarrer der evangelisch-lutherischen Pfarrkirche St. Michael berichtete über die vorgefallene Auseinandersetzung:

„Ob ich wüßte, was mit mir geschehen müßte, wenn ich nicht der Pfarrer wäre? – Der Gemeindesekretär dazwischen: Nach Dachau würde ein anderer kommen – Meine Antwort: Um des Wortes Gottes willen müßte ich auch Dachau als Strafe tragen können“ (zit. n. Bookhagen 1990, S. 80).

Ab Mitte der 1930er Jahre wurde der Kindergarten immer mehr „der selbstverständliche Ausdruck der neuen Volksgemeinschaft..., ein organisches Glied des nationalen Erziehungswe-

sens, unter der Voraussetzung, daß dieses so gestaltet ist, daß es den in der Volksgemeinschaft wirkenden Kräften der Erziehung wesensgemäßen Ausdruck verleiht“ (Schmidt 1935, S. 130 f.). Und so avancierte der Kindergarten zu einem politischen Vehikel. Einer seiner wichtigsten Ziele war der Aufbau eines engen emotionalen Bezugs zu Adolf Hitler. *Ihm* gehörten die Kinder, wie auch er ihnen: „Wir dienen der Zukunft unserer Kinder, wenn wir die Liebe und Treue zum Führer so in ihr Herz einpflanzen, daß fortan er ihnen gehört, wie sie ihm gehören“ (Benzing 1941, S. 44).

Mit Beginn des Zweiten Weltkrieges gehörte der Kindergarten „zu den ‚kriegswichtigen‘ Einrichtungen“ (Villnow 1941, S. 133), da ja viele Mütter in der Kriegsindustrie ihren „Mann“ stehen und darum ihre Kinder versorgt werden mussten. Dementsprechend stieg die Nachfrage an Betreuungsplätzen. Die NSV war bemüht, sog. „Hilfs- bzw. Kriegskindergärten“ zu errichten, die teilweise in Schulen, Gasthäusern und leer stehenden Gebäuden untergebracht waren. Bereits Mitte Juni 1940 bestanden „2 176 Hilfskindergärten. Gerade die Zahl der Hilfskindergärten zeigt am deutlichsten, wie weit verzweigt das Netz unserer Kindergärten [ist; M. B.]“ (Benzing 1941, S. 133 f.).

Der Pädagoge, SS-Sturmabführers und NS-Funktionär Rudolf Benze (1888-1966) forderte vom Nazi-Kindergarten:

„Jeder deutsche Junge und jedes deutsche Mädchen soll dem Ideal zustreben und nahe kommen, in gesunden und rassisch wohlgebildeten Körper ein reines Herz, einen festen Willen und einen klare, lebensnahem Verstand zu hegen... Der nationalsozialistische Staat strebt daher vor allem danach, die Jugend zu Willensstärke und Entschlußfähigkeit zu erziehen und in ihr die hohen Charakterwerte zu stärken, die wir an den Besten der deutschen Männer und Frauen in der Vergangenheit und Gegenwart bewundern: Wahrhaftigkeit und Treue, Freiheitsdrang und Ehrliche, Mannesmut und Frauenwürde, Wehrwille und Opfersinn, Diesseitsfreudigkeit und Lebensernst“ (Benze 1943, S. 5 ff.).



Zur Fahnenhissung: Ein tägliches Ritual in einem evangelischen Kindergarten in Karlsruhe.

Quelle: Ida-Seele-Archiv

IV.

Der Zusammenbruch der Nazi-Diktatur ließ auch ein zerstörtes Kindergartenwesen zurück. Innerhalb des geteilten Deutschlands verlief die Entwicklung des Kindergartenwesens sehr unterschiedlich. In der sowjetisch besetzten Zone, der späteren DDR (vgl. Berger 2014), waren die Kindergärten zumeist Ganztageeinrichtungen und wurden bereits 1946 in das öffentliche Bildungswesen eingeordnet, zum ersten Mal in der deutsch-deutschen Geschichte. Damit wurde eine alte Forderung aus der Geschichte des Kindergartens in die Tat umgesetzt: „Die demokratische Einheitsschule umfasst die gesamte Erziehung vom Kindergarten bis zur Hochschule“; das war die Forderung des Allgemeinen Deutschen Lehrervereins auf der Gründungsversammlung 1848 in Eisenach gewesen“ (Reyer 2015, S. 102). Aufgrund der Einbeziehung der Frauen in den Arbeitsprozess wurde der Ausbau des Kindergartenwesens systematisch vorangetrieben, so dass bald jedem Kind ein Kindergartenplatz zur Verfügung stand und die DDR bis zum Jahre 1989 das am besten ausgebaute frühkindliche Betreuungssystem in Europa hatte. Als 1952 in der DDR ihr 100. Todestag gefeiert wurde, schrieb man stolz und selbstbewusst:

„Die gesamte Erziehungsarbeit im Kindergarten dient vor allem dem einen großen Ziel, dem die demokratische Einheitsschule vom Kindergarten bis zur Hochschule zustrebt: der Erziehung unserer Jugend zu bewußten Kämpfern für den Frieden. So werden in unseren Kindergärten frohe, selbständig denkende, schaffensfreudige und friedliebende Menschen herangebildet. Hundert Jahre nach Fröbels Tod können wir verwirklichen, was Friedrich Fröbel forderte: ‚Kommt, laßt uns unsern Kindern leben!‘“ (Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut 1952, S. 158).



Erziehung der Kindergartenkinder in der DDR zur Wehrhaftigkeit.
Quelle: Ida-Seele-Archiv

Die Erziehung zum friedliebenden Menschen verschwand im Laufe der Zeit. Es ging immer mehr darum, Menschen heranzuerziehen, die ihr Vaterland verteidigen, wie folgendes Zitat aus dem für die Arbeit in allen Kindergärten verbindlichen „Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten“, dem sogenannten „Blaubuch“, belegt. Darin steht unter der Rubrik „Vom Schutz des Friedens und des sozialistischen Vaterlandes“ geschrieben für die „jüngere Gruppe“, wohlgemerkt für die Drei- bis vier Vierjährigen:

„Den Kindern sind Vorstellungen über die Tätigkeiten der Angehörigen der bewaffneten Organe zu vermitteln. Sie sollen erfahren, daß diese das Leben der Menschen und die DDR schützen, weil es noch immer Feinde gibt, die alles zerstören wollen. Die Kinder sollen Menschen begegnen und kennenlernen, die uns schützen. Der Stolz der Kinder auf solche Menschen, auch auf ihre Väter, die den bewaffneten Organen angehören oder bereits gedient haben, ist zu entwickeln“ (Ministerium für Volksbildung 1985, S. 51).

Obwohl die politisch/pädagogisch Verantwortlichen der DDR sich auf Sie, mein lieber Herr Fröbel, beriefen, stand nicht wie bei Ihnen das Spiel mit seinen selbst- und formalbildenden Qualitäten im Vordergrund. Vielmehr wurde das Rollenspiel bevorzugt, da durch dieses die Aneignung „gesellschaftlicher Eigenschaften“ besonders erfolgreich verlaufe. Dazu ist im „Blaubuch „nachzulesen, die „jüngere Gruppe“ betreffend:

„Rollenspiel

Es ist die Aufgabe der Erzieherin, die Kinder zu befähigen, in ihren gegenständlichen Handlungen mit Puppen, Tieren, Lastkraftwagen, Kippern, NVA-Fahrzeugen, Traktoren, Ausrüstungen für Tankstellen u.a. die damit verbundenen sozialen Bezüge zum Ausdruck zu bringen. Durch Mitspielen, Vorzeigen und Erklären hilft sie den Kindern, ihre Eindrücke aus der Umwelt schöpferisch zu gestalten, und präzisiert dabei ihre Kenntnisse, entwickelt ihre Fähigkeiten und nimmt Wertungen vor, die den Kindern in einfacher Weise Normen des sozialistischen Lebens verdeutlichen. Sie sorgt dafür, daß die Kinder vielfältige Materialien in ihr Spiel einbeziehen, Rollen übernehmen, die zunehmend den Spielverlauf bestimmen, und lernen, in kleinen Gruppen zusammenspielen. Es sind die erforderlichen Bedingungen für das Spiel eines jeden Kindes zu sichern und alle Kinder zum Rollenspiel zu befähigen“ (Ministerium für Volksbildung 1985, S. 25).

In der DDR erfolgte der Ausbau der Kindergärten überaus rasant. So wuchs der Versorgungsgrad „von 37,0 Prozent im Jahre 1955 über 90,6 Prozent im Jahre 1975 auf 97,4 Prozent im Jahre 1989“ (Reyer 2015, S. 107).

Eine Sonderstellung hatten in der DDR die Kindergärten der beiden christlichen Kirchen. Ihre Einrichtungen waren nicht an die staatlich verordneten Bildungs- und Erziehungspläne gebunden. Auch unterstanden sie nicht den staatlichen Kontrollinstanzen, wenngleich gewisse Auflagen, wie z.B. Aufsichtspflicht, Hygienevorschriften, medizinische Untersuchungen, Brand- und Arbeitsschutz erfüllt werden mussten. Es gab in der DDR eine verschwindend geringe Zahl von konfessionell gebundenen Kindergärten, insgesamt 417: 275 evangelische und 142 katholische. Ihre Träger waren in der Regel die örtlichen Kirchengemeinden, karitative und diakonische Einrichtungen sowie Ordensgemeinschaften. Selbstverständlich wurde in den konfessionell gebundenen Kindergärten, die dem Staatsapparat ein „Dorn im Auge“ waren, auf die religiöse Erziehung der Kinder großer Wert gelegt. Die Ausdrucksformen des christlichen Glaubens hatten im Kindergartenalltag ihren festen Platz: Morgenkreis, Tischgebet, Erzählen religiöser Geschichten, kirchlichen Fest- und Feiertage etc. Die staatlichen Feiertage, wie der 1. Mai, der Tag der Republik, die Ehrentage für die Nationale-Volksarmee u.dgl.m. fanden in den christlichen Kindergärten keine Beachtung.

V.

Lieber Vater des Kindergartens,

in den westlichen Besatzungszonen und in den Ländern der späteren BRD knüpfte der Kindergarten an die alte Zuordnung zur Kinder- und Familienhilfe an (vgl. Berger 2015b, S. 128 ff.). Demzufolge blieb das Angebot an Kindergartenplätzen lange sehr beschränkt. So hatten z.B. bis Mitte der 1960er Jahre lediglich 28% der Kinder einen Kindergartenplatz. Auch die theoretische Durchdringung der Kindergartenpädagogik ließ sehr zu wünschen übrig. Dabei gab es durchaus positive Ansätze, wie beispielsweise die „Schörlpädagogik“, wie sie heute genannt wird. Diese frühpädagogische Konzeption wurde seinerzeit von der Theorie und Praxis viel zu wenig wahrgenommen, mit Ausnahme des sogenannten „Raumteilverfahrens“. Sie wäre durchaus geeignet gewesen, die bis in die 1960er/1970er Jahre reichende „Frühling-, Sommer-, Herbst- und Winterpädagogik“ zu reformieren. Immerhin orientieren sich heute mehrere, insbesondere christlich ausgerichtete Vorschuleinrichtungen an der Schörlpädagogik (vgl. Riedel 2003, S. 130 ff.). Das Konzept wurde unmittelbar nach dem Zusammenbruch der Nazi-Diktatur von der österreichischen Ordensfrau Mater Margarete Schörl (1912-1991) und ihrer Freundin Margarete Schmaus (1903-1988) entwickelt und im Kindergarten des „Instituts der Englischen Fräulein“ in Krems an der Donau erfolgreich erprobt sowie angewandt (vgl. Berger 2012, S. 8 ff.). Die Ordensschwester der „Englischen Fräulein“, die „in ihrer Heimat... nur wenig Anerkennung“ (Ruschka o.J., S. 15) fand, hatte die von ihr und ihrer Freundin entwickelten pädagogischen Vorstellungen in Deutschland durch ungezählte Kurse, Referate und Fortbildungsveranstaltungen verbreitet. Schmaus begrüßte diese Aktivität, beteiligte sich aber nicht an dieser.



Aufmerksame Gärtnerinnen. Quelle: Ida-Seele-Archiv

Mater Schörl und Margarete Schmaus publizierten zusammen drei Bücher (siehe Literaturverzeichnis). Zuerst erschien „Die sozialpädagogische Arbeit der Kindergärtnerin“ (1964). Das Buch war über viele Jahre hinweg, insbesondere in den 1960er- und 1970er-Jahren, die Standardlektüre der Kindergartenpädagogik in Theorie, Praxis und Ausbildung. Nach 14 Jah-

ren erschien das Fachbuch in einer völlig neubearbeiteten Auflage unter dem Titel „Sozialpädagogische Arbeit im Kindergarten“ (1978). Die in „Die sozialpädagogische Arbeit der Kindergärtnerin“ beschriebene sozialpädagogische (indirekte) Methode der Spielführung, das sog. Raumteilverfahren, beeinflusste die Kleinkindpädagogik „in Mitteleuropa ganz wesentlich“ (Schwarz 2012, S. 5). Wenn dem Raumteilverfahren solch eine Wertschätzung widerfuhr, verwundert schon, dass, wie bereits von mir bemängelt, der Schörlpädagogik in der Fachliteratur fast keine Beachtung geschenkt wurde/wird. So wurden in neuesten Veröffentlichungen zur Gestaltung von Kindergartenräumen in der historischen Betrachtung **nicht** Schörl/Schmaus, wohl aber u.a. Emmi Pikler und Maria Montessori oder die Reggio-, Waldorf- und Freinet-Pädagogik berücksichtigt (vgl. Wilk/Jasmund 2015, S. 61 ff. und Erndt-Doll/Lipowski 2014, S. 15 ff.).

Während ihrer langjährigen Praxis beobachtete die Ordensfrau in den von ihr geleiteten Kindergarten „das Spielverhalten der Kinder und sah, dass durch abgetrennte räumliche Bereiche... indirekt Impulse ausgingen, die die Kinder zur Entwicklung ihrer ‚Mitmenschlichkeit‘... anregten“ (Ruschka o.J., S. 4). Sie werden sich fragen, Herr Fröbel, was ist nun konkret unter der Methode des Raumteilverfahrens zu verstehen? Ganz einfach, die Teilung des Gruppenraumes nach den Tätigkeits-/Aktionsbedürfnissen der Kinder. Die Kindergruppe teilt sich in kleine Spiel-/Interessengruppen oder in einzeln spielende Kinder auf. Dadurch „ergeben sich bedeutsame pädagogische Situationen. Schon das Zusammenfinden der Kinder in einer Gruppe verlangt Stellungnahme und freie Entscheidung. Es kommt zu Wahlakten, die dort möglich sind, wo die Kindergärtnerin den Anlauf bestimmt. Darüber hinaus werden sittliche Haltungen grundgelegt, die für das ganze spätere Leben bestimmend sein können. Nicht, daß das Kind ‚arbeitet‘, indem es spielt, ist das Bedeutsame, sondern wie es arbeitet und wie es sich zur Arbeit als selbstgewählter Aufgabe einstellt... Dem Kleinkind ist sein Tun wichtiger als das Ziel seines Tuns. Darum sollen die Kinder immer neu mit Spielraum, Spielding und Spielidee experimentieren können. Deshalb sind fixe Nischen und eingebaute Möbel dem Kinde nicht förderlich“ (Schörl 1956, S. 222 f.).

Mater Schörl teilte den Gruppenraum in immobile und mobile (variable) Raumteile. Erstgenannte werden von der Erzieherin eingerichtet und sind von vornherein feststehende Bereiche. Es sind dies der Bauplatz, die Puppenwohnung und der Bilderbuchplatz. Entsprechend der einzelnen Bereiche wird das dazugehörige und überschaubare Spiel- und Beschäftigungsmaterial immer wieder ausgetauscht oder ergänzt, um neue Impulse und Anregungen zu geben. Demgegenüber sind mobile Raumteile Spiel-/Aktivitätsbereiche, die einem besonderen Interesse der Kinder oder aktuellen kindlichen Erlebnissen und Lebenssituationen entspringen. Die mobilen Raumteile werden von der Erzieherin mit Kindern bzw. von Kindern alleine auf- und ausgebaut. Dazu bedarf es natürlich genügender Freiflächen und auch entsprechender Raumteiler, die jederzeit für die Kinder erreichbar sind: Tische, Stühle, Kisten, Tücher, Bretter etc. Auch ein einzelner Arbeitsplatz, bspw. der Maltisch, kann durch die Aktivität der Kinder zum Raumteil werden. Ein solcher Platz ist dann mobil, „wenn nicht von vornherein nur *eine* bestimmte Tätigkeit – mit Ausnahme des Spezial-Maltisches oder z.B. eines Arbeitstisches für Holzarbeiten, der Hobel und Zwingen besitzt – daran möglich ist. An demselben Tisch, an dem einmal genäht wird, kann zu späterer Zeit beispielsweise gewebt oder gemalt werden“ (Schmaus/Schörl 1978, S. 36).

Neben dem Raumteilverfahren war für Schörl/Schmaus ein weiterer wichtiger Aspekt, das Kindergartenkind in seiner individuellen Entwicklung optimal zu fördern und zu bilden, ihm Selbstbestimmung in sozialer Verantwortung zu ermöglichen. Dies setzt natürlich „Führung“ voraus, jedoch nicht im dirigistischen, vorschreibenden oder autokratischen, sondern im nachgehenden, abwartenden, beobachtenden, als auch in helfendem und liebendem Sinn. Nä-

her betrachtet, stellt sich „Nachgehen“ als besondere Eigenart einer Führungsweise heraus „und zwar ist das Nachgehen die psychologisch fundierte Komponente der Führungsarbeit. Das Führen hingegen ist die entsprechende pädagogische Handlung. Um die Qualität des pädagogischen Anteils zu sichern, wird von nachgehendem Führen gesprochen. Die Führung formt die Qualität der sozialen Interaktion; nachgehende Führung macht die Beziehung zwischen den Kindern untereinander, humaner – menschlicher. Dadurch wird nachgehende Führung zu einem Lernprozeß, vollzogen von der Erzieherin, beantwortet von den Kindern in ihren Lernprozessen!“ (Schörl 1976, S. 29).

Eine solche Führung schreibt den Kindern nicht vor, was sie zu tun haben, wie sie sich beschäftigen oder was sie spielen sollten, vielmehr werden sie von den erzieherisch Verantwortlichen auf ihre Handlungen und Aktivitäten vorbereitet, in ihrem Tun begleitet, gefördert, gefordert und unterstützt. Das heißt, die nachgehende Führung hilft, „wo Hilfe nötig, denn das Nachgehen lässt erkennen, welches Kind Hilfe braucht und welcher Art diese Hilfe sein soll. Nachgehende Führung lässt kein Chaos aufkommen; durch die Aktivitäten der Kinder und die Aufmerksamkeit des Erziehers entsteht eine geordnete Situation, in der Lehr- und Lernprozesse in allen Bereichen, besonders aber im Sozialbereich, vor sich gehen können“ (Schmaus/Schörl 1978, S. 62). In der nachgehenden Führung sind die vorrangigen Methoden der Vermittlung: spontanes, angeregtes sowie angeleitetes Spiel, dies wiederum motiviert durch die Raumgestaltung, als auch durch Spielangebote.



Mater Margarete Schörl im Kindergarten in Krems. Quelle: Ida-Seele-Archiv

Bedauerlicherweise wurde/wird die Schörlpädagogik nur auf das „Raumteilverfahren“ reduziert. Dabei beinhaltet sie eine umfassende Kleinkindpädagogik, deren Grundlagen, auf die an dieser Stelle aus Platzgründen nicht näher eingegangen werden kann, aber teilweise schon ersichtlich wurden, zeitlos sind (vgl. Riedel 2003). Hierbei handelt es sich um folgende Aspekte, die später u.a. vom sogenannten „Situationsansatz“ oder auch „Offenen Kindergarten“ (vgl. Regel/Wieland 1993, S. 143 ff.) aufgegriffen wurden:

- Bildungsarbeit über den Umgang des Kindes mit Material (vgl. Caritasverband Hannover e.V. o.J., S. 35 ff.),
- Bildungsarbeit über Sprache (vgl. ebd., S. 55 ff.),
- Bildnerisches Gestalten (vgl. Schmaus/Schörl 1964, S. 117 ff.),
- Unterweisungen der Kinder im Umgang mit Menschen und Dingen (vgl. Schmaus/Schörl 1964, S. 74 ff.),
- Religiöse Erziehung (vgl. Schmaus/Schörl 1968),
- Lernen in altersgemischten Gruppen (vgl. Schmaus/Schörl 1964, S. 93 ff.) oder
- Neuanfang im Kindergarten für das einzelne Kind (vgl. Regel/Wieland 1993, S. 146 ff.).



Erika Hoffmann, die bedeutendste Fröbelforscherin des 20. Jahrhunderts.
Quelle: Ida-Seele-Archiv

Neben Schörl/Schmaus hatte Erika Hoffmann (1902-1995) „maßgeblich am Aufbau eines modernen Kindergartenwesens in Deutschland mitgewirkt“ (Ebert 2014, S. 186). Sie kämpfte zeitlebens für eine eigenständige Kindergartenpädagogik, befasste sich ferner u.a. mit dem Schulkindergarten, der Schulreife (unter Berücksichtigung historischer Fragestellungen) und, nicht zu vergessen, mit Ihnen, Herr Fröbel, Ihrem Leben und Wirken sowie mit Ihren Spiel-/

Beschäftigungsmaterialien. Für die promovierte Pädagogin sollte jedes Kind für eine „regelmäßig begrenzte Zeit“ in die „Welt der kleinen Leute“ (Hoffmann 1954, S. 349) eintauchen, da der Kindergarten Bildungspotenziale in sich trägt, über welche die Familie, auch nicht die „gesunde“ verfüge. Dabei sollte die vorschulische Einrichtung nicht zur Vorschule verkommen:

„Wir bemühen uns, den *Kindergarten keine Vorschule* werden zu lassen, sondern hier einen Ort *frühkindlichen Lebens* schützend zu erhalten. Wir suchen nicht erleichterte Lernformen, sondern treiben *Spielpflege* ohne versteckte Unterrichtsabsichten... Wir begreifen unter Führung seiner (Fröbels, M. B.) Ideen neu den *Kindergarten als ein Mittel gegen kindliche Frühreife*, die eine Folge unserer Kultursituation ist“ (Hoffmann 1954, S. 346 f.).

Hoffmann betrachtete den Kindergarten als notwendigen „ausgesparten Raum“, in dem das Kind für seine eigene Auseinandersetzung mit der Welt im Spiel und gestaltender Tätigkeit handelt. Er sollte „keine künstlich zurückgeschraubte Welt sein, aber ein vom Erwachsenen behüteter Raum, in dem das kindliche Eigenleben sich durch die Anregung der Gleichaltrigen untereinander hervorwagt, vom verstehenden Erwachsenen bestätigt und hervorgehoben. Die Frühzeit der menschlichen Entwicklung muß heute bewußt ermöglicht werden, damit das Kind nicht immer schneller in die Differenzierung der intellektuellen Kräfte gerissen wird. Ohne unsere retardierende Hilfe wird die frühe Kindheit immer mehr verkürzt und der Raum für Gemütsbildung und Pflege der bildhaft gestaltenden Kräfte vermindert“ (Hoffmann 1958, S. 29). Da Hoffmann den „Kindergarten als Familienhilfe und Schutzort des frühkindlichen Lebens“ (Hoffmann 1954, S. 350) charakterisierte, stand für sie die Vorschuleinrichtung „in einer ganz anderen Ebene als die Schule“ (Hoffmann 1954, S. 350). Nichtsdestotrotz war das Endziel des Kindergartens die Schulreife des Kindes, die sich ergibt „aus der vollen Erfüllung der Strebungen der frühen Stufen, die ohne unsere Bewahrung und schützende Pflege in der modernen Welt nicht mehr genügend Raum finden“ (Hoffmann 1954, S. 350) würden. Kinder, die nicht die Schulreife erlangten, sollten einen Schulkindergarten besuchen.

Die Erziehungswissenschaftlerin hob stets die hohe Bedeutung des Spiels für die kindliche Entwicklung und Bildung hervor. Spiel ist für sie „*Mittel der Bildung* auf der frühen Lebensstufe“ (Hoffmann 1969, S. 153) und bedarf einer „rechten Spielpflege“ (dazu nachfolgend mehr). Die frühe Kindheit, die „Blütezeit der Menschwerdung“, hat ihre eigene Bedeutung. ihren eigenen Sinn, der in keinem Fall nur darin besteht, auf die Schule vorzubereiten. Daher muss die frühkindliche Erziehung/Bildung an des Kindes ureigenste Tätigkeit anknüpfen, nämlich an dem Spiel als die einzige Bildungsform, die der Wesensart des kleinen Kindes entspricht. Das Spiel des Kindes ist gekennzeichnet durch „seine Beweglichkeit“; es ist nicht „ziellos und regellos“, aber es kann „immer eine unerwartete Wendung“ (Hoffmann 1969, S. 154) nehmen. Es ist so „beweglich wie Wasser, das vom Wind bewegt wird. Es kann in der Entwicklung eines Kindes notwendig werden, es im Festhalten seiner Spielidee zu unterstützen, es zur Konzentration zu führen – aber im allgemeinen gilt doch, daß das Spiel frei bleiben muß, es ist ja noch bei dem Erwachsenen Ausdruck der persönlichen Freiheit“ (Hoffmann 1969, S. 154). Hoffmann fügte an, dass Sie, verehrter Herr Fröbel, entsprechend Ihrer persönlichen Erfahrungen im Umgang mit spielenden Kindern Spiel-/Beschäftigungsmaterialien entwickelten, denen folgende drei Prinzipien zugrunde liegen:

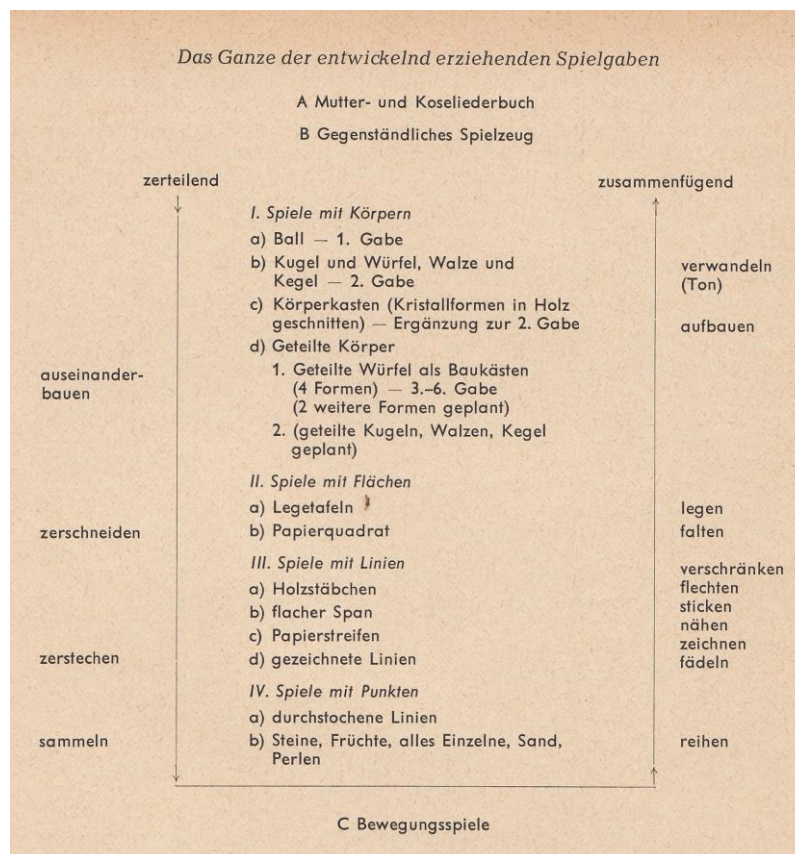
1. Der einzelne Spiel-/Beschäftigungsgegenstand muss so konstruiert sein, dass er für verschiedene Spielformen gleichzeitig verwendet werden kann. Demzufolge soll die Spielware veränderbar sein.

2. Das Spiel-/Beschäftigungsmaterial soll als ein Spielganzes der fortlaufenden kindlichen Entwicklung angepasst sein. Es muss didaktisch aufgebaut sein und dem jeweiligen Entwicklungsstand entsprechend einsetzbar sein.
3. Die Spiel-/Beschäftigungsgegenstände müssen das Kind in seiner Ganzheit ansprechen: Kopf, Herz und Hand.

Basierend auf diesen Forderungen erstellte Hoffmann als erste Fröbel-/Kindergartenexpert(e)in eine Systematik, die Ihren Spiel-/Beschäftigungsmaterialien zugrunde liegt. Diese weist folgende drei Kategorien auf:

(1) „Mutter- und Koseliederbuch“: Hier handelt es sich um „eines der ersten deutschen Bilderbücher und eine Sammlung von volkstümlichen Reimen, die *Fröbel*, um sie in ihrem pädagogischen Gehalt zu erschließen, z. T. erweitert und durch eigene Reime und Gedichte ergänzt hat. Künstlerisch ist das Buch mißlungen, in Wort und Bild; aber pädagogisch ist es wertvoll. Es enthält Anregungen zur ersten Übung der Sinne und zur Beobachtung der Umwelt und hebt die Bedeutung der darstellenden Nachahmung im volkstümlichen Fingerspiel hervor“ (Hoffmann 1968, S. 134).

(2) Das „Gegenständliche Spielzeug“ (gegliedert in vier Gruppen) ist der Hauptteil des Systems. Es führt vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichten zum Schweren, vom Konkreten zum Abstrakten, vom Bekannten zum Unbekannten. Das System enthält eine „mathematisch bestimmte Ordnung... Körper – Linie – Fläche – Punkt sind mathematische Elemente; zwar können Fläche, Linie, Punkt nur als Körper gegeben werden, an denen die kennzeichnenden Dimensionen für diese Elemente so vorgeordnet sind, daß ihre Wesensart demonstriert“ (Hoffmann 1968, S. 134) wird.



Von Erika Hoffmann erstellte Systematik der Spiel- und Beschäftigungsmittel.
Quelle: Blätter des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes 1968, S. 133

(3) Die „Bewegungsspiele“ betreffend zitierte Hoffmann Sie, Herr Fröbel, dass hier „das Kind selbst für das Kind der genügendste Spielgegenstand und erfreuendste Spielgenöß (werde; M. B.), wie dadurch alle menschliche Lebensäußerung Spielstoff‘..., ‚den das Kind stellt... an und durch sich selbst... sein innerstes, ihm noch unbekanntes, unbewußtes Leben dar und nimmt das umgebende Gesamtleben... in sich auf, spiegelt es gleichsam in sich ab, vergleicht beide Lebenssphären, findet das Gemeinsame... und bildet sich so selbst zur wahren... Lebenseinigung und damit zum Lebensverständnis, zur Lebenseinsicht und Lebensbeherrschung (soweit dies im Kindesalter und auf den verschiedenen Entwicklungsstufen des Kindes möglich ist).‘ Er reiht hier auch alles nachahmende Spielen ein und ‚die Spiele des Nachdenkens zur Pflege und Entwicklung, zur Ausbildung des Verstandes, der Vernunft‘, also das, was wir gemeinhin Gesellschaftsspiele nennen. Es ist das freie Spiel der *zum Spiel gebildeten* Kinder in der Gruppe“ (Hoffmann 1968, S. 134).

Eindringlich wies die Pädagogin darauf hin, dass das von den Erwachsenen gepflegte Spiel kein Vorgriff auf den schulischen Unterricht, kein „verstecktes Lernen“ beinhalten dürfe. Den Begriff der Spielpflege hatte sie wesentlich umfassender interpretiert, als er zunächst erwarten lässt. So zählte Hoffmann neben dem „reinen Spiel“ beispielsweise auch das Helfen der Kinder und diverse Beschäftigungen dazu. Dass die Bildung, die Erziehung zum Menschen, mit einer rechten Spielpflege beginnt, war, wie die Pädagogin konstatierte, Ihre „letzte, abschließende Erkenntnis“ (Hoffmann 1966, S. 146), lieber Herr Fröbel. Dabei dürfen wir „unter Spielpflege nicht nur die Vermittlung von Freispiel und gelenktem Spiel verstehen. Spielpflege erschöpft sich auch nicht in der Wahl des rechten Spielzeugs. Das gesamte erziehende Umgehen mit der Kindergruppe dieses Alters ist Spielpflege, die beachtet, daß das Kind bereit ist, sich die Welt erschließen zu lassen, und die ihm die eigene Form der geistigen Verarbeitung ermöglicht. Dazu gehört die Pflege des Bilderschaffens, des darstellenden Ausdrucks und Stegreifspiels, die Übung der Sammlung im hörenden Aufnehmen und beobachtenden Schauen, die Lenkung zum rücksichtsvollen Umgehen miteinander, auch Blumen- und Tierpflege und das Helfen und Schenken. Das Herauslocken der eigenen Frage, die jedes Kind hat, gehört dazu; nur müßten wir es besser lernen, mit dem Kinde zu sprechen. Denn in dem Ausdrucksmedium der Sprache ist das Kind auf uns angewiesen und am stärksten dem führenden Einfluß ausgesetzt. Am klarsten äußert sich sein Anderssein im zeichnenden Bilderschaffen. – Alle Merkmale des geistigen und mitmenschlichen Verhaltens des reifen Erwachsenen: der wählende Entschluß zu einer Sache als Werk und Beruf, die Selbstbehauptung und das Streben nach Anerkennung, die Gebundenheit an gesetzte Zwecke – das findet sich hier im Ansatz, verlangt unsere Beachtung und Unterstützung, aber entsprechend der Undifferenziertheit des kindlichen Geistes im Gewande des Spiels. Rechte Übung für das Leben des Erwachsenen ist dieser kindlich spielende Anfang, wenn pädagogische Führung sich noch nicht an spätere Zweckformen bindet, sondern sich darauf konzentriert, diesen Anfang in sich zu steigern und ihn mitspielend zu ergänzen. Damit Spielen zu der in dieser Zeit möglichen Höchstform kommt, haben wir das Kind im Gebrauch seiner Freiheit zu üben, es zur Ordnung im Spiel zu führen und auch zu dem Erlebnis, das die Arbeitshaltung vorbereitet: um schon im spielerischen Gestalten etwas zu erreichen, muß man sich entschließen, etwas anderes zu lassen“ (Hoffmann 1967, S. 27 f.).

Zur rechten Spielpflege, die letztlich ein „schöpferisches Geheimnis“ der Spieleinigung zwischen Kind und Erwachsenem sein sollte, gehört auch die „Freiheit der Improvisation“. Diese wird bestimmt von der Weite der kindlichen Phantasie sowie der Vigilanz des mitspielenden Erwachsenen, der dem kindlichen Einfall folgt, ihn gegebenenfalls vertieft, ihm unter Umständen Ausdauer verleiht – aber unter Umständen auch dämpft und mildert und das Abgleiten ins Toben verhindert. Oder anders gewendet: Die spielerische Aktivität kommt nur dann zum Tragen, wenn Diskurs und Dialog zwischen Kind und Kindergärtnerin die Selbstbil-

dungsprozesse des Kindes begleiten und unterstützen. Eindringlich warnte Hoffmann davor, das Spiel nur noch als methodische Form der planmäßigen Steigerung der kognitiven Fähigkeiten des Kindes zu sehen/einzusetzen, „auch wenn man es daneben noch dulden sollte als Ausdruck größerer Freiheit von Zwecksetzung und Zielbestimmtheit, die dem kleineren Kinde noch zu gewähren sei. Es ist zu unterscheiden zwischen Didaktik einer Spielpflege und didaktischen Lernspielen, und die letzteren setzen noch einen unbeobachteten Kenntniserwerb voraus, den das Kind im Spiel gewonnen hat. Die Pflege des freien und gelenkten Spiels festzuhalten als eine verpflichtende Bildungsaufgabe... des Kindergartens... das würde heißen: den Beitrag Fröbels für die moderne Vorschulerziehung bewahren“ (Hoffmann 1968, S. 149).

Ende der 1960er/Anfang der 1970er Jahre kam es in der BRD zu einem Paradigmenwechsel, ausgelöst durch die Studentenbewegung, die vor allem gegen die unterdrückte Sexualität der Kinder und den autoritären Erziehungsstil in den Kindergärten protestierte (vgl. Berger 2015b, S. 149 ff.). Ferner brachte das von Heinz-Rolf Lückert (1913-1992) aus dem amerikanischen übersetzte Werk „Wie kleine Kinder lesen lernen“, erschienen 1966, regelrecht eine Lawine ins Rollen. Ausgehend von der kulturellen Vernachlässigung der Kinder im Kindergarten, forderte der Münchener Psychologe und Professor ein basales Förderprogramm, um Intelligenzreserven zu mobilisieren, um die Jungen und Mädchen in den vorschulischen Einrichtungen auf die veränderte Welt besser vorzubereiten. Dabei sollte neben den grundlegenden Kulturtechniken wie Schreiben, Rechnen und Lesen auch abstrakte Funktionen geübt werden. Dafür wurden entsprechende Förderprogramme entwickelt, die auf kommerziellen Weg im Sauseschritt zu großer Verbreitung gelangten.

In der Folge wurde Ihre Institution, lieber Herr Fröbel, die bis dahin von der Bildungspolitik wenig beachtet wurde und als sozialfürsorgerische Einrichtung galt, nunmehr als unterste Stufe des Bildungswesens, also als eine Bildungseinrichtung definiert. Erstmals wurde von Bildungspolitikern auf die Benachteiligung von Kindern aus sozial schwachen Familien im Bildungswesen hingewiesen, die durch eine frühzeitige Förderung ausgeglichen werden müsste – eine Aufgabe, an der Kindergärten und Schulen bis heute arbeiten. Im Jahr 1970 legte dann der „Deutsche Bildungsrat“ seinen „Strukturplan für das Bildungswesen“ vor. Demnach sollte u.a. der Kindergarten für alle drei- und vierjährigen Kinder als unterste Stufe des Bildungssystem ausgebaut werden. Am Ende der ausgelösten und viele Jahre währenden Diskussion standen die Kindergartengesetze der einzelnen Bundesländer sowie der quantitative Ausbau von Kindergärten (Kindertageseinrichtungen). Wie schon gehabt, blieb für den Kindergarten die Jugendwohlfahrt zuständig, selbst wenn einige Bundesländer ihn dem Kultusministerium zurechneten.

Heftig diskutiert wurde und wird noch immer um frühpädagogische Konzepte: hie Situationsorientierter Ansatz, da Situationsansatz, hie Spielzeugfreier Kindergarten, da Early Excellence Centre, hie Waldkindergarten, da Offener Kindergarten, hie Kindzentrierter Ansatz, da Reggio-Pädagogik, hie Montessori-, da Waldorf-Pädagogik, hie Schörl-Pädagogik, da Kognitivistischer Ansatz, hie Pikler, da Lebensbezogener Ansatz, hie ... Ich nehme an, Herr Fröbel, dass Sie die Pluralität an Konzepten regelrecht überfordert, wie auch viele heute in der Praxis stehende Erzieher und Erzieherinnen. Grundsätzlich kann gesagt werden, dass sich neben der traditionellen Montessori- und Waldorf-Pädagogik der Situationsansatz als die erfolgreichste, wenngleich auch die umstrittenste Konzeption durchgesetzt hat. Letztgenannter pädagogischer Ansatz wurde nicht nur von Erzieher und Erzieherinnen mitentwickelt, er war auch „eine Widerstandsbewegung gegen Übergriffe von Schulpolitikern, die (in den 1970er Jahren; M. B.) dem Kindergarten die Fünfjährigen wegnehmen wollten, und gegen ‚Experten‘, die mit Leselernmaschinen und gebrauchsanweisungsfixierten Lernprogrammen den Markt überschwemmen“ (Heller 2010, S. 9). Der Situationsansatz will nicht Funktionen schulen, son-

dern die Kinder auf die Bewältigung von Lebenssituationen vorbereiten. Dabei orientiert er sich „in seinen Zeilen, seinen Inhalten und dem pädagogisch-methodischen Handeln einerseits an den Herausforderungen des Lebens in einer globalen Welt und andererseits an den konkreten, sich in ständigem Wandel befindlichen Lebenssituationen und Erfahrungen der Kinder und ihrer Familien. In diesem Sinne ist er als ein an der Lebenswelt von Kindern orientiertes Bildungskonzept zu verstehen“ (Heller 2010, S. 11). Sein Erfolg ist „nicht zuletzt deshalb zu würdigen, weil er sich in einer pluralistischen Konzeptions- und Trägerlandschaft durchgesetzt hat. (Jedoch; M. B.) ist die spezifische pädagogische Gestalt dieses Ansatzes in der Praxis häufig nicht identifizierbar, was bei Außenstehenden den Eindruck der Beliebigkeit hervorruft. Der Situationsansatz ist ein sozialpädagogischer Denkansatz und weist von daher eine gewisse Nähe zu Begriffen wie Lebenswelt und Alltag auf. Aber wie diese Begriffe eher für ein Leitbilddenken stehen, das wenig über Ziele und Methoden in einer wissenschaftlich reflektierten Weise Auskunft gibt, so bleiben auch die Verfechter und Verfechterinnen des Situationsansatzes eine solche Auskunft schuldig“ (Reyer 2013, S. 297).



Waldkindergarten in Wertingen, Quelle: Ida-Seele-Archiv

Erfreulich ist, lieber Herr Fröbel, dass inzwischen in allen 16 Bundesländern Erziehungs- und Bildungspläne erarbeitet wurden, mit unterschiedlichem Umfang (von 12 bis 488 Seiten!) sowie Altersgruppenbezug (von null bis sechs, von drei bis sechs, von null bis zehn Jahren), aber relativ ähnlichen Inhalten. Die Pläne, die deutlich in Richtung Kontinuität und curriculare Anschlussfähigkeit gehen, beruhen auf freiwilliger Mitwirkung der erzieherisch Verantwortlichen und reichen „über den Status von ‚Empfehlungen‘ und ‚Handreichungen‘ nicht hinaus; Empfehlungen aber sind nicht das richtige Instrument zur Durchsetzung von Plänen“ (Reyer 2006, S. 218). Fast alle Erziehungs- und Bildungspläne beinhalten Lernfelder; es werden Leitgedanken (wie Bildungsverständnis, Umgang mit individuellen Unterschieden und kultu-

reller Vielfalt, Relevanz von Spielen und Lernen) formuliert, und das zugrundeliegende Menschenbild wird skizziert. Allenthalben ist von den Kindern zu erwerbenden „(Basis-) Kompetenzen“ und „Schlüsselqualifikationen“ die Rede. Ferner werden verschiedene Bildungs- und Erziehungsbereiche bzw. Lern- und Erfahrungsfelder (z.B. mathematische, künstlerisch-gestaltende, technische, emotionale, gesundheitliche, musische, sprachliche, ethisch-religiöse und mediale Bildung) sowie inklusive didaktische Anleitungen und methodische Hinweise unterbreitet. Ein besonderer Augenmerk gilt der Integration von Kindern mit Migrationshintergrund, Kindern mit erhöhtem Entwicklungsrisiko und (drohender) Behinderung, Kindern mit besonderen Bedürfnissen und von Kindern mit Hochbegabung oder die auf die Kinder zukommenden Übergänge („Transitionen“): von der Familie oder Krippe in den Kindergarten und vom Kindergarten in die Schule.

VI.

Mein lieber Herr Fröbel,

gestatten Sie mir noch ein persönliches Anliegen zu thematisieren. Ihr Erfolgsmodell trägt leider nicht mehr die symbolträchtige, bildliche Bezeichnung Kindergarten, die in mehrere Weltsprachen als Fremdwort aufgenommen wurde und im Laufe der Zeit sich einbürgerte. Die Titulierung ist Ihnen, wie Sie in einem Brief an Ihre ehemalige Schülerin und spätere zweite Ehefrau Luise Levin formulierten, im Frühling 1840 während einer Wanderung von Blankenburg nach Keilhau wie eine Offenbarung zugefallen. Beim Anblick des grünenden Tals blieben Sie plötzlich stehen und riefen freudig aus: „Heureka! Kindergarten soll die Anstalt heißen!“ (zit. n. Osann 1956, S. 122). Unter dieser Wortzusammensetzung wollten Sie Ihre neuartige pädagogische Institution verstanden wissen als „Garten-Paradies, also Kindergarten-, das den Kindern wieder zurückgegebene und gegebene Paradies“ (zit. n. Schröcke 1912, S. 33).

Ihre Wortschöpfung ist heute durch das Kürzel „Kita“ als Terminus technicus für Kindertagesstätte ersetzt worden. Das finde ich bedauerlich, weil: „Kindertageseinrichtung – eine Institution, wo Kinder den Tag verbringen. Kindertagesstätte – ein Ort, an dem Kinder während des Tages sind. Begriffe ohne jegliche pädagogische Bedeutung. Ganz anders der Begriff ‚Schule‘ – eine Institution, in der Kinder beschult oder geschult werden. Da wird sofort der Bildungsauftrag deutlich. Und erst dieses sinnlose Kürzel ‚Kita‘ oder gar ‚KITA‘. Kein Lehrer käme auf die Idee, Realschule mit ‚RESC‘ oder Gymnasium mit ‚Gysi‘ abzukürzen. Ganz anders bei Kindergarten – ein Garten, in dem Kinder ‚gehegt‘ werden. Da steckt Frühpädagogik in bestem Sinne drin. Wie schon in kleinsten Pflänzchen ein Wachstumsdrang zu beobachten ist, so wollen Kleinkinder von sich aus Kompetenzen ausbilden und Kenntnisse erwerben: Sie bilden sich weitgehend selbst bzw. in ko-konstruktiven Interaktionen mit anderen Personen. Je jünger Kleinkinder sind, umso weniger lassen sie sich belehren oder gar unterrichten. Deshalb sind auch Förderangebote so wenig effektiv (außer unter kontrollierten Bedingungen wie bei ihrer Entwicklung und Erprobung), ist eine Verschulung des Kindergartens zum Scheitern verurteilt – was Fachleute spätestens seit Ende der 1970er Jahre wissen sollten (wofür sie sich aber heute ein wenig mit der Geschichte der Pädagogik befassen müssten, was viele leider nicht tun: So werden immer wieder dieselben ‚Räder‘ erfunden). Das (Frei-) Spiel ist die kindgemäße Form des Lernens – und das ist sogar seit Jahrhunderten bekannt“ (Textor, <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1666.html>). Wenn der 175. Geburtstag des Kindergartens zum Anlass genommen würde, Ihre Wortschöpfung in der täglichen Umgangssprache wieder heimisch zu machen, das wäre sicher in Ihrem Sinne und würde Ihre frühkindliche Bildungs- und Erziehungsabsicht treffender explizieren.

Verehrter Herr Fröbel,

zum Abschluss meines Briefes erhebt sich noch die Frage: Wie wird es mit Ihrer „Stiftung“ weitergehen? Die Zukunft wird zeigen, wie die anstehenden und kommenden Probleme, Aufgaben und Einstellungen angegangen und gelöst wurden. Viel Weisheit, Geduld, Toleranz und Phantasie sind im Interesse der Betroffenen angesagt: der Kinder und ihrer Eltern, der Erzieher/innen sowie der Träger. Zweifellos muss der Kindergarten in Zukunft fundamentale Lern- und Bildungsprozesse und Lebenserfahrungen sichern, sich den rasanten technologischen, gesellschaftlichen, ökonomischen und ideellen Veränderungen der Zeit stellen. Er wird sicherlich eine unverzichtbare Sozialisations- und Bildungsinstanz bleiben, für all jene Menschen, die im Erziehungsprozess involviert sind: Erzieher/innen, Eltern und Kinder (egal welcher religiöser und kultureller Herkunft).

Das historisch geformte Spannungsverhältnis zwischen Betreuung einerseits und Bildung andererseits erfordert für die Zukunft einen kontinuierlich auszubalancierenden Balanceakt zwischen Förderung und Betreuung im Aufgabenprofil des Kindergartens. Er wird in Zukunft sicher einen bedeutsamen Beitrag für einen gelingenden Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisierungsprozess der Kinder sowie ihrer gesellschaftlichen Integration leisten (müssen). Und egal, welches pädagogische Konzept im Kindergarten verwirklicht wird, ob Montessori-, Waldorf-, Reggio- oder Offener Kindergarten, Ihre Einrichtung, auch wenn sie sich Kita nennt, wird in Zukunft die Perspektive der Kinder beachten und mit den Eltern eine Erziehungspartnerschaft eingehen sowie die zu betreuenden, erziehenden und bildenden Kinder als eigenständige, im Spiel sich selbst bildende Akteure und Ko-Konstrukteure ihrer Entwicklung wahrnehmen.

Empfangen Sie, verehrter Herr Fröbel, die Versicherung ganz besonderer Hochachtung: Ihnen und den Ihnen so sehr am Herzen gelegenen Kindern gegenüber. In diesem, Ihrem Sinne: „Kommt, lasst uns unsern Kindern leben!“

Hochachtungsvoll

Ihr

Manfred Berger



In diesem Hause, das heute das Friedrich-Fröbel-Museum beherbergt, befand sich von 1839 bis 1844 der erste Fröbel-Kindergarten der Welt.

Foto: Manfred Berger

Literatur

Benze R.: Erziehung im Großdeutschen Reich. Eine Übersicht über ihre Ziele, Wege und Einrichtungen. Frankfurt 1943

Benzing, R.: Grundlagen der körperlichen und geistigen Erziehung des Kleinkindes im nationalsozialistischen Kindergarten. Berlin 1941

Berger, M.: 150 Jahre Kindergarten. Frankfurt/Main 1990

Ders.: Frauen in der Geschichte des Kindergartens. Frankfurt/Main 1995

- Ders.: Das Kind ist der Mittelpunkt. Mater Margarete Schörls Leben und Wirken für den Kindergarten. In: Pastorale Dienste, Bereich Familie (Hrsg.): Selber denken macht geschickt. Schörl-Pädagogik heute. Festschrift zum 100. Geburtstag von M. Margarete Schörl. St. Pölten 2012, S. 8-26
- Ders.: Kindergarten und Kleinkindererziehung in der SBZ/DDR 1945-1990. „Alles mit dem Volk, alles durch das Volk, alles für das Volk“. Saarbrücken 2014
- Ders.: „Gelobt sei alles, was hart macht!“ Das Kindergartenwesen im nationalsozialistischen Deutschland am Beispiel der Fachzeitschrift „Kindergarten“. Saarbrücken 2015a
- Ders.: Der Kindergarten von 1840 bis in die Gegenwart. Ein (fiktiver) Brief an Friedrich Fröbel zur 175-jährigen Geburtstagsfeier seiner vorschulischen Einrichtung. Saarbrücken 2015b
- Ders.: Margarete Schörl (1912-1991) – <http://nifbe.de/component/themensammlung/item/316-margarete-schoerl-1912-1991> (abgerufen am 17. September 2015)
- Bookhagen, R.: Evangelische Kinderpflege im Nationalsozialismus. Die Krisenjahre 1939 – 1941. In: Strohm, T./Thierfelder, J. (Hrsg.): Diakonie im „Dritten Reich“. Neuere Ergebnisse zweithistorischer Forschung. Heidelberg 1990, S. 78-107
- Caritasverband Hannover e.V. (Hrsg.): Freiraum Kindergarten. Gemeinsam spielen. Gemeinsam lernen. Gemeinsam leben. Hannover o.J.
- Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut (Hrsg.): Gedenkschrift. Zum 100. Todestag von Friedrich Fröbel am 21. Juni 1952. Berlin (Ost) 1952
- Ebert, S.: Erika Hoffmann. In: Pousset, R. (Hrsg.): Handwörterbuch Frühpädagogik. Mit Schlüsselbegriffen der Sozialen Arbeit. Berlin 2014, S. 186
- Erndt-Doll, E./Lipowski, H.: 55 Fragen & Antworten. Gestaltung von Räumen in Kitas. Berlin 2014
- Erning, G.: Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung – von der Bewahranstalt zur Bildungsanstalt. In: Liedtke, M. (Hrsg.): Handbuch der Geschichte des bayerischen Bildungswesens. Vierter Band. Bad Heilbrunn 1997, S. 718-745
- Grunelius, E. v.: Erziehung im frühen Kindesalter. Schaffhausen 1980
- Hartmann, A.: Fröbels Erziehungsmittel nach der Konzentrationsidee bearbeitet für Kindergarten und Familie. Leipzig 1904
- Heiland, H.: Fröbel und der Kindergarten. Tradition und Aktualität einer pädagogischen Institution. Zeitschrift für Bildungs- und Wissenschaftsgeschichte 1996/H. 1, S. 9-28
- Heller, E. (Hrsg.): Der Situationsansatz in der Praxis. Von Erzieherinnen für Erzieherinnen. Berlin 2010
- Hoffmann, E.: Der deutsche Kindergarten. Nicht vorschulische – sondern frühkindliche Bildung. Unsere Jugend 1954, S. 345-350
- Dies.: Spielpflege. In: Scheuerl, H. (Hrsg.): Beiträge zur Theorie des Spiels. Weinheim/Berlin/Basel 1955, S. 146-157
- Dies.: Der sozialpädagogische Auftrag des Kindergartens. Mitteilungen der Arbeitsgemeinschaft für Jugendpflege und Jugendfürsorge 1958, S. 23-29
- Dies.: Das Problem der Schulreife. Ein Gutachten. Würzburg 1964a
- Dies.: Erziehung zur Freiheit in den ersten Lebensjahren. Kassel 1964b
- Dies.: Der Anspruch des Kleinkindes auf Bildung. Mitteilungen der Arbeitsgemeinschaft für Jugendpflege und Jugendfürsorge 1967, S. 23-35
- Dies.: Fröbels Beitrag zur Vorschulerziehung. Blätter des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes 1968, S. 132-150

- Hübener Johannes: Die Kleinkinderpflege. Gotha 1890
- Köhler, A.: Der Kindergarten in seinem Wesen dargestellt. Weimar 1868
- Lex, F.: Die Münchener Kindergärten. Sonderdruck aus dem Münchener Wirtschafts- und Verwaltungsblatt, Jg. III, München 1928
- Mieskes, H.: Die Kindergartenidee in Siebenbürgen. Beitrag zur Kultur- und Geistesgeschichte der Siebenbürger Sachsen nach 1850. Gießen 1986
- Ministerial-Blatt für die gesamte innere Verwaltung 12, 1851/Nr. 7
- Ministerium für Volksbildung (Hrsg.): Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten. Berlin (Ost) 1985
- Osann, Ch.: Friedrich Fröbel. Lebensbild eines Menschenerziehers. Düsseldorf 1956
- Prüfer, J.: Friedrich Fröbel. Sein Leben und Schaffen. Leipzig/Berlin 1927
- Regel, G./Wieland, A.J. (Hrsg.): Offener Kindergarten. Veränderte Pädagogik in Kindergarten und Hort. Hamburg 1993
- Reyer, J.: Geschichte frühpädagogischer Institutionen. In: Fried, L./Roux, S. (Hrsg.): Handbuch der frühen Kindheit. Berlin 2013, S. 286-298
- Riedel, B.: Selber denken macht geschick. Pädagogisch arbeiten im Kindergarten. Ein Facharbeitsbuch zur Schölpädagogik. Bad Salzdetfurth 2003
- Ruschka, A.: Zu den Kindern Brücken bauen. Impulse für die Beziehungsgestaltung mit Kindern aus christlicher Sicht. St. Pölten o.J. (unveröffentl. Diplomarbeit)
- Schmaus, M./Schörl, M.M.: Die sozialpädagogische Arbeit der Kindergärtnerin. München 1964
- Dies.: Erneuerung der Glaubenserziehung. München 1968
- Dies.: Sozialpädagogische Arbeit im Kindergarten. München 1978
- Schmidt, E.: Die Aufgaben des Kindergartens. Kindergarten 1935, S. 123-132
- Schörl, M.: Die Lehren Fröbels und Montessoris in der Erziehungssituation unserer Zeit. Kinderheim 1956, S. 214-223
- Dies.: Einige Aspekte der Kindergartenpädagogik. In: Institut B.M.V. der Englischen Fräulein (Hrsg.): Jahresbericht 1975/76. 250 Jahre. Krems 1976, S. 26-30
- Schröcke, K.: Louise Fröbel. Fröbels zweite Gattin. Blankenburg 1912
- Schwarz, B.: Grußwort. In: Pastorale Dienste, Bereich Familie (Hrsg.): Selber denken macht geschick. Schörl-Pädagogik heute. Festschrift zum 100. Geburtstag von M. Margarete Schörl. St. Pölten 2012, S. 5
- Stöckl, A.: Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik. Mainz 1876
- Strobel, R.: Lehrbuch für die katholische Kindergärtnerin. Essen-Ruhr 1908
- Textor, M.R. Den Begriff „Kindergarten“ beibehalten – ein Plädoyer. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1666.html> (abgerufen 17. September 2015)
- Villnow, H.: Vom ersten deutschen Kindergarten zum NSV-Kindergarten. In: Nationalsozialistischer Volksdienst 1941, S. 133-136
- Wasmuth, H.: Kindergarteneinrichtungen als Bildungseinrichtungen. Zur Bedeutung von Bildung und Erziehung in der Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland bis 1945. Bad Heilbrunn 2011

Wilk, M./Jasmund, Ch.: Kita-Räume pädagogisch gestalten. Den Raum als Erzieher nutzen. Weinheim/Basel 2015

Wolffheim, N.: Psychoanalyse und Kindergarten und andere Arbeiten zur Kinderpsychologie. München 1975

Wustrack, S.: Religionspädagogische Arbeit im evangelischen Kindergarten. Grundlegung und Praxis. Stuttgart 2009

Quelle: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2331.pdf>
© Martin R. Textor (Hrsg.): *Das Kita-Handbuch*