



DIPLOMA

PRIVATE STAATLICH ANERKANNTE HOCHSCHULE
University of Applied Sciences

Blum

Theorie und Geschichte der Kindheitspädagogik

Studienheft Nr. 650

I. Auflage 12/2015

5.2.4	Der Kindergarten im Nationalsozialismus	54
6.	Die Entwicklung des Kindergartens seit 1945	56
6.1.	Die Entwicklung des Kindergartens in der Bundesrepublik von 1945-1970	56
6.2	Der Kindergarten in der DDR	57
7.	Kindheitspädagogische Ansätze in der Bundesrepublik seit den 1970er Jahren	60
7.1	Antiautoritäre Kinderläden	60
7.2	Der Situationsansatz	61
7.3	Reggio-Pädagogik	62
7.4	Waldkindergärten	63
8.	Herausforderungen der Kindheitspädagogik im 21. Jahrhundert	66
8.1	Kinder mit Migrationshintergrund und interkulturelle Bildung	66
8.2	Inklusion	67
8.3	Kindertageseinrichtungen als exklusive Bildungseinrichtungen?	68
	Literaturverzeichnis	72

Glossar

Interaktion	wechselseitig auf einander bezogenes Handeln von Personen
Mystik	sprachliche Ableitung vom griechischen Verb „myein“/„die Augen schließen“; danach ein Vorgang des Augenschließens und Nachinnen-Schauens; religiöser Begriff für das „Versenken“ nach innen und für eine bestimmte Art religiöser Erfahrung
Neuhumanismus	bezieht sich auf den Humanismus, der a) als Lehrmeinung auf die als beispielhaft empfundene Norm vollendeten Menschentums in der Antike zielt; b) sich auf eine in der Renaissance entstehende Gelehrtenbewegung bezieht; c) als Epochenbezeichnung erst seit Mitte des 19. Jahrhunderts üblich ist; d) als Schulhumanismus auf die Theorie der Gelehrten- bzw. Lateinschulen zielt. Der Neu-Humanismus zielt auf eine Erneuerung des Humanismus ab der Mitte des 18. Jahrhunderts und in der Pädagogik auf die Theorie der Bildung des Menschen; der Begriff wurde 1885 eingeführt durch Friedrich Paulsen.
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
Pauperismus	Massenarmut
Philanthrop	griechisch für Menschenfreund; Anhänger der philanthropischen Pädagogik in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts
PISA	Programme for International Student Assessment
Plethora	griechisch für Fülle, Überfülle
Poesie	Dichtkunst
Rhetorik	Redekunst, Kunst der Beredsamkeit
Säkularisierung	Verweltlichung
Segregation	Absonderung, Trennung; in der Pädagogik spricht man von sozialer Segregation
Utilitarismus	ethische Theorie, nach welcher der größtmögliche Nutzen möglichst vieler Menschen der Maßstab für sittliches Handeln sein soll
TIMSS	Third International Mathematics and Science Study

1. Einleitung

Das zweite Kapitel führt in grundsätzlicher Weise in die Pädagogik als Reflexion der Erziehung ein. Dabei kommt dem Zeitalter der Aufklärung ebenso wie dem Bildungsbegriff eine besondere Bedeutung zu. Darüber hinaus wird die „Entdeckung der Kindheit“ vorgestellt, da die Kindheitspädagogik als pädagogische Reflexion über das Kind die „Entdeckung der Kindheit“ voraussetzt.

Im dritten Kapitel werden die bedeutendsten Klassiker der Pädagogik und ihre Theorien vorgestellt: Jean-Jacques Rousseau, Wilhelm von Humboldt, Johann Heinrich Pestalozzi und Friedrich Schleiermacher. Die Klassiker der Pädagogik führen nicht nur in das Verständnis der Allgemeinen Pädagogik ein, sondern bieten in ihren Beiträgen zu Grundlegung des modernen pädagogischen Denkens ebenfalls wichtige Anregungen für die Kindheitspädagogik.

Wichtige Klassiker der Kindheitspädagogik werden dann im vierten Kapitel genannt: Johann Amos Comenius, Friedrich Fröbel, Maria Montessori und Rudolf Steiner. Rudolf Steiner ist im eigentlichen Sinn kein Klassiker der Kindheitspädagogik, wird aber aufgrund der Bedeutung der Waldorfpädagogik in diesem Kapitel angeführt (siehe dazu auch die einleitenden Bemerkungen unter 4.4). Die bleibende Bedeutung der Montessori-Pädagogik wird in dem Kapitel 4.3 zu Maria Montessori dargestellt und findet deshalb nicht noch einmal eine separate Erwähnung.

Das fünfte Kapitel führt in die Geschichte institutioneller Kleinkinderziehung ein und berücksichtigt neben dem Fröbelschen Kindergarten dabei auch die Kleinkinderbewahranstalten und Kleinkinderschulen sowie die Volkskindergärten. Die Stellung des Kindergartens im Kaiserreich, in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus wird gesondert berücksichtigt.

Im sechsten Kapitel wird auf die Entwicklung des Kindergartens in der Bundesrepublik bis 1970 und auf seine Stellung in der DDR eingegangen, wobei auch der Frage nachgegangen wird, welche gesellschaftliche Bedeutung der Kindergarten in den beiden deutschen Staaten hatte.

In den 1970er Jahren wurde in der Bundesrepublik eine Reihe von neuen kindheitspädagogischen Ansätzen vorgestellt, die mit den antiautoritären Kinderläden begannen. Diese werden im siebten Kapitel vorgestellt. Dazu gehören neben den antiautoritären Kinderläden der Situationsansatz, die Reggio-Pädagogik sowie der Waldkindergarten als eine Alternative zum herkömmlichen Kindergarten.

Das achte Kapitel bedenkt aktuelle Herausforderungen der Kindheitspädagogik im 21. Jahrhundert, die sich mit der kulturellen Vielfalt, der Inklusion sowie exklusiven Bildungseinrichtungen stellen.

Inzwischen werden immer mehr Quellentexte digitalisiert. Insofern lohnt es sich, zu prüfen, ob ein Werk ebenfalls online zugänglich ist. So findet sich beispielsweise das Buch des Lehrers Johannes Fölsing „Erziehungsstoffe in Singspielen, Gesängen, Chorälen nebst angeknüpften Beobachtungen, kurzen Erzählungen und Bildern aus dem Natur- und Menschenleben zu einer naturgemäßen Entwicklung der Kindheit: für Familien, Kleinkinder- und untere Elementarschulen; Bd. 2“ (Darmstadt 1852) in der Bayerischen Staatsbibliothek digital ebenso wie etwa Friedrich Fröbels „Entwurf eines Planes zur Begründung und Ausführung eines Kinder-Gartens“ (Blankeburg 1840).

2.1.2 Pädagogik im Zeitalter der Aufklärung

Es ist Anspruch und Charakteristikum der Aufklärung im 17. und 18. Jahrhundert, dass der Mensch im Vertrauen auf die Kraft seiner Vernunft nicht mehr der Orientierung und Anleitung durch Tradition und Autorität bedurfte.

1784 beantwortete Immanuel Kant, der philosophische Repräsentant der Aufklärung, die Frage „Was ist Aufklärung?“ folgendermaßen:

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschliebung und des Muthes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude. Habe Muth, Dich Deines Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung“ (Kant 1784, S. 481).

Die Pädagogik der Aufklärung machte ihre Autonomie gegenüber der Kirche und der kirchlichen Verkündigung geltend mit dem Anspruch, dass die Erziehung nicht länger selbstverständlich in die kirchliche Verkündigung eingebunden sein sollte.

Wenn der Mensch sein Selbstbewusstsein auf seine eigene Vernunft gründen und die Möglichkeiten einer rational vorgehenden Pädagogik bedenken konnte, lag die Erziehung nun in seiner Hand. Die Aufklärungspädagogik glaubte an die grundsätzliche Möglichkeit der Erziehung. In der Aufklärung wurde nicht nur eine selbständige pädagogische Literatur verfasst, sondern auch mit der Berufsbildung von Erziehern und Lehrern begonnen.

Die Aufklärungspädagogik war in den Jahrzehnten vor der französischen Revolution (1789) zu großen Teilen utilitaristisch ausgerichtet, indem sie sich an den Erfordernissen von Stand, Beruf und Gesellschaft orientierte. Die Erziehung zielte auf die systematische Vermittlung gesellschaftlich nützlichen Wissens.

Merke: Die Aufklärungspädagogik ging von der grundsätzlichen Möglichkeit der Erziehung des Kindes als Kind aus und machte dessen Erziehung zum Gegenstand einer eigenen Reflexion.

2.1.3 Bildung als Zentralbegriff der Pädagogik

Bildung ist neben Erziehung der zweite Grundbegriff der Pädagogik.

Der Begriff der Bildung wurde in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts nicht nur als pädagogisches Grundwort etabliert, sondern auch zum Leitwort einer bürgerlichen Oberschicht, die geistige Individualität und Selbstbestimmung anstrebte. Im Untergang der ständischen Gesellschaft entdeckten die Menschen nicht nur ihre Individualität, sondern fragten sich ebenfalls, wie sie ihre individuelle Autonomie zur höchsten Entfaltung bringen könnten. In Distanz zu den täglichen Pflichten strebten sie eine Art geistige Bildung an. In aufgeklärter Distanz nicht nur zur Theologie und Kirche, sondern auch zur Ständegesellschaft pochten die Menschen auf ihre Mündigkeit. Während sie die Verhältnisse nicht länger als gleichsam naturwüchsig und unveränderbar auffassen wollten, sollte die Bildung den Menschen auf das stellen, was ihm eigen ist: die Vernunft. Bildung sollte den Menschen ermächtigen, Aufklärung über die den Menschen beeinträchtigenden Zwänge zu erhalten und sie dadurch zu überwinden.

„Die moralische Verurteilung Rousseaus ist heute weitgehend zu den Akten gelegt. Sehr viel häufiger wird dagegen von Glück gesprochen, daß einem Menschen, nicht zuletzt als Folge des eigenen Scheiterns, der Sinn der Erziehung von Kindern fragwürdig genug wurde, um seine Denk- und Urteilskraft, seine Phantasie und seine Leidenschaft für eine Antwort einzubringen“ (Blankertz 1982, S. 70).

3.1.2 Werk

Jean-Jacques Rousseau hat eine Vielzahl von Werken hinterlassen. Für die Pädagogik ist vor allen Dingen sein häufig als Erziehungsroman bezeichnetes Buch über Erziehung „Emil oder Über die Erziehung“ („Émile ou de L'Éducation, 1762) von Bedeutung, mit dem er das Eigenrecht des Kindes begründete und das ihn zu einem der Begründer der modernen Pädagogik werden ließ.

Rousseau bezeichnet seine Schrift im Vorwort als „formlose und fast zusammenhanglose Sammlung von Betrachtungen und Beobachtungen“ (Rousseau 1991, S. 5). Das Werk ist in fünf Bücher gegliedert, wobei die ersten beiden Bücher die frühe und mittlere Kindheit behandeln. Rousseau legt seine Überlegungen im Rahmen eines Gedankenexperiments dar. Im Mittelpunkt des Werkes stehen zwei Hauptpersonen: Émile und sein Erzieher. Rousseau erläutert in seinem ersten Buch auch sein methodisches Vorgehen.

„Ich habe mich also entschlossen, mir einen Zögling vorzustellen, mir selber aber Alter, Gesundheit, Kenntnisse und alle Gaben, die man zu seiner Erziehung braucht, anzudichten, um ihn von der Geburt bis zu der Stunde zu führen, wo er Mann und sein eigener Führer ist. Diese Methode scheint mir zweckmäßig zu sein, einen unsicheren Autor davor zu bewahren, sich in Träumen zu verlieren. Denn sobald er sich von der gewöhnlichen Praxis entfernt, braucht er nur seine Methode an seinem Schüler zu erproben und er wird alsbald fühlen – oder der Lehrer tut es für ihn – ob er der Entwicklung der Kindheit und dem Fortschritt folgt, der dem Menschen natürlich ist“ (Rousseau 1991, S. 25).

Im Zuge seines Gedankenexperiments bedingt sich Rousseau sodann die Wahl des Zöglings aus (Rousseau 1991, S. 26) und nennt zwei „Vertrags“-Bedingungen.

„Emil ist Waise. Er braucht weder Vater noch Mutter. Ich übernehme alle ihre Pflichten und alle ihre Rechte. Er muß seine Eltern ehren, aber nur mir gehorchen. Das ist meine erste und einzige Bedingung.
Ich muß eine zweite Bedingung stellen, die aber die Folge der ersten ist: man darf uns, außer mit unserer Einwilligung, niemals trennen. Dieser Vorbehalt ist wesentlich, und ich würde sogar verlangen, daß Zögling und Erzieher so unzertrennlich seien, daß sie ihr beiderseitiges Los als gemeinsames Schicksal empfinden“ (Rousseau 1991, S. 27).

Diese Bedingungen lassen bereits Rousseaus pädagogisches Verständnis erkennen, wenn er im Rahmen ihrer Darlegung herausstellt, dass er dabei von einer wahren Zuneigung zwischen Erzieher und Zögling ausgeht. Weder ist der Erzieher für den Zögling nur Aufpasser und Zuchtmeister, noch ist der Zögling für den Erzieher nur eine Bürde, welche er möglichst rasch loszuwerden trachtet. Da sie für das Leben verbunden seien, dürfte jedem an der Liebe des anderen gelegen sein und schon dadurch würden sie einander wert.

„Der Zögling schämt sich nicht, dem zu folgen, den er als Erwachsener zum Freund haben wird; der Erzieher widmet sich der Fürsorge, deren Früchte er später ernten wird, und alle Verdienste um seinen Zögling bilden ein Kapital für seine alten Tage“ (Rousseau 1991, S. 28)

Bereits im Vorwort stellt Rousseau das Eigenrecht der Kindheit heraus, wenn er darauf verweist, dass man diese gar nicht kennen würde.

In dem auf die Einleitung folgenden Kapitel „Betrachtung des einzelnen Menschen, und der höchsten Endzwecke des Daseins desselben“ verweist Humboldt sogleich auf den wahren Zweck des Menschen.

„Der wahre Zweck des Menschen, nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste, und unerlässliche Bedingung. Allein ausser der Freiheit, erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas anderes, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes, Mannigfaltigkeit der Situationen. Auch der freieste und unabhängigste Mensch in einförmige Lagen versetzt, bildet sich minder aus. Zwar ist nun einestheils diese Mannigfaltigkeit allemal Folge der Freiheit, und andertheils giebt es auch eine Art der Unterdrückung, die, statt den Menschen einzuschränken, den Dingen um ihn her eine beliebige Gestalt giebt, so dass beide gewissermassen Eins und dasselbe sind. Indess ist es der Klarheit der Ideen dennoch angemessener, beide noch von einander zu trennen. Jeder Mensch vermag auf Einmal nur mit Einer Kraft zu wirken, oder vielmehr sein ganzes Wesen wird auf Einmal nur zu Einer Thätigkeit gestimmt. Daher scheint der Mensch zur Einseitigkeit bestimmt, indem er seine Energie schwächt, sobald er sich auf mehrere Gegenstände verbreitet. Allein dieser Einseitigkeit entgeht er, wenn er die einzelnen, oft einzeln geübten Kräfte zu vereinen, den beinahe schon verloschnen wie den erst künftig hell aufflammenden Funken in jeder Periode seines Lebens zugleich mitwirken zu lassen, und statt der Gegenstände, auf die er wirkt, die Kräfte, womit er wirkt, durch Verbindung zu vervielfältigen strebt“ (Wilhelm von Humboldt 1852, S. 10).

Bildung zielt auf die Verbesserung der Kräfte der eigenen Natur. Die von Humboldt postulierte Bildung der Kräfte zu einem Ganzen kann jedoch nur gelingen, wenn der Mensch darin nicht von der Gesellschaft vereinnahmt wird. Die gesellschaftlichen Kräfte dürfen nicht die Bildung des Menschen bestimmen.

Dabei stellt er ebenfalls die Bedeutung der individuellen Entwicklung jedes einzelnen Menschen heraus.

„Das höchste Ideal des Zusammenexistirens menschlicher Wesen wäre mir dasjenige, in dem jedes nur aus sich selbst, und um seiner selbst willen sich entwickelte“ (Wilhelm von Humboldt 1852, S. 13)

Nach Humboldt

„[kann] die wahre Vernunft dem Menschen keinen andern Zustand als einen solchen wünschen [...], in welchem nicht nur jeder Einzelne der ungebundensten Freiheit genießt, sich aus sich selbst, in seiner Eigenthümlichkeit zu entwickeln, sondern in welchem auch die physische Natur keine andre Gestalt von Menschenhänden empfängt, als ihn jeder Einzelne, nach dem Maasse seines Bedürfnisses und seiner Neigung, nur beschränkt durch die Grenzen seiner Kraft und seines Rechts, selbst und willkürlich giebt“ (Wilhelm von Humboldt 1852, S. 14-15).

Demnach gehören Freiheit und individuelle Bildung untrennbar zusammen und bedingen sich gegenseitig. Sie machen letztendlich die Individualität der Person aus.

Bildung zielt für Humboldt auf selbstbestimmte Aneignung und Formung der Welt. Sie sollte den Menschen ermöglichen, ihre je eigene Individualität in Auseinandersetzung mit der Welt zu entwickeln und zu sich selbst zu finden. Berühmt und bekannt ist in diesem Kontext die als Fragment ausgewiesene Theorie der Bildung.

„Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigkeit nemlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will. Da jedoch die blosser Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die blosser Form, der reine Gedanke, ei-

Es ist Pestalozzis bleibender Verdienst, auf die Notwendigkeit ganzheitlichen Lernens von Herz, Hand und Kopf hingewiesen zu haben. Dieser ganzheitliche Ansatz ist in der Formulierung Pestalozzis zu einem Gemeinplatz in der pädagogischen Praxis geworden. Die Dreiteilung spiegelt sich ebenfalls in der Lernforschung wider, wenn von dort von dem Dreischritt aus affektiven, kognitiven und psychomotorischen Lernzielen die Rede ist. Dass Pestalozzi die Bedeutung alltäglicher Lebenssituationen für die Lernprozesse in der Kindheit hervorgehoben hat, setzt nach wie vor Impulse in der Kindheitspädagogik. Die alltäglichen Lebenssituationen können bilden, wenn Lernprozesse durch Alltagstätigkeiten angeregt werden. Die dabei gemachten Erfahrungen können in Erkenntnisse für weitere Handlungsmöglichkeiten einfließen. Eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Kindern und Pädagogen, deren Notwendigkeit Pestalozzi herausstellt, ist nach wie vor grundlegend für eine positive Entwicklung der Kinder.

Merke: Der ganzheitliche Bildungs- und Lernansatz Pestalozzis von Herz, Kopf und Hand ist von bleibender Bedeutung für die Allgemeine Pädagogik sowie für die Kindheitspädagogik.

3.4 Friedrich Schleiermacher (1768-1834)

3.4.1 Lebensweg

Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher wurde 1768 in Breslau geboren und verstarb 1834 in Berlin (vgl. hierzu und zum Folgenden Fischer 2001, Nowak 2002). Er entstammte väterlicher- und mütterlicherseits einer reformierten Pastorenfamilie. Der Vater war Feldgeistlicher im Heer Friedrichs II. 1783 trat Schleiermacher im Alter von vierzehneinhalb Jahren für zwei Jahre in eine herrnhutische Erziehungseinrichtung ein, in das nordwestlich von Görlitz gelegene Pädagogium zu Niesky. Die Eltern sollte er nicht wiedersehen. Auf die zwei Jahre in Niesky folgten weitere zwei Jahre Aufenthalt in dem südöstlich von Magdeburg gelegenen Seminar in Barby an der Elbe, einer Lehrer- und Predigerschule der Brüdergemeine². 1787 hat Schleiermacher dann das Seminar vorzeitig verlassen, um zum Theologiestudium nach Halle zu gehen. Dort studierte er von 1787 bis 1789 vier Semester, mit besonderem Interesse an philosophischen und philologischen Fragestellungen.

Von 1790 bis 1793 stand Schleiermacher als Hauslehrer in Schlobitten südöstlich von Elbing in Ostpreußen im Dienst des Reichsgrafen zu Dohna. 1793 war er Kandidat für das Lehramt am Seminar für gelehrte Schulen von Friedrich Gedike und erteilte für einige Monate Religionsunterricht am Kornmesserschen Waisenhaus und unterrichtete am Friedrichwerderschen Gymnasium zu Berlin. Als Schleiermacher 1804 Universitätslehrer in Halle geworden war und dort bis 1806 lehrte, begann er, sich mit aktuellen pädagogischen Theorien auseinanderzusetzen. In der folgenden Zeit war er an den Plänen zur Neugründung der Berliner Universität beteiligt; 1810 wurde Schleiermacher durch den Leiter der Sektion für Kultus und Unterricht, Wilhelm von Humboldt, zunächst zum Direktor der wissenschaftlichen Deputation für den öffentlichen Unterricht berufen, ehe er alsbald Staatsrat und ordentliches Mitglied dieser Sektion wurde. 1810 wurde er der erste Dekan der theologischen Fakultät der neu gegründeten Berliner Universität, die am 29. Oktober 1810 erstmalig ihren Vorlesungsbetrieb aufnahm. Im Wintersemester 1815/16 bekleidete Schleiermacher zudem das Rektorenamt der Universität. Mit dem Ruf auf den Lehrstuhl für Theologie und der gleichzeitigen Ernennung zum Mitglied der philosophischen Klasse der Königlich-Preußischen Akademie der Wissenschaften erhielt Schleiermacher auch das Recht, philosophische Kollegien anzubieten. Neben den klassischen theologischen

² Herrnhut wurde 1722 gegründet. Der Name Brüderunität (lat. Unitas Fratrum), oft auch Brüdergemeine oder Herrnhuter Brüdergemeine genannt, verweist auf die geschichtliche Herleitung sowie auf ein wesentliches Anliegen dieser Gemeinschaftsbewegung („brüderisches“ Gemeinschaftsbild ohne innerkonfessionelle Abgrenzungen). Im Hintergrund stand die alte Brüderunität der Böhmisches Brüder, die 1457 in Böhmen entstand und sich auf den Reformator Jan Hus berief, der 1415 in Konstanz als Ketzer verbrannt wurde. Der Gründer der erneuten Brüderunität war Nikolaus Ludwig Graf von Zinzendorf (1700-1760).

4. Klassiker der Kindheitspädagogik

Lernziele:

Nach dem Studium dieses Kapitels können Sie,

- Auskunft über Leben und Werk der Klassiker der Kindheitspädagogik geben;
- die Grundgedanken dieser Klassiker benennen;
- ihre bleibende Bedeutung aufzeigen.

4.1 Johann Amos Comenius (1592-1670)

4.1.1 Lebensweg

Johann Amos Comenius wurde 1592 in dem Dorf Niwnitz in Mähren als Sohn Martin Komenskýs und dessen Frau Anna unter dem Namen Jan Komenský geboren, seine Familie gehörte der Brüderunität an (vgl. Fußnote 2). Bei dem Namen Comenius handelt es sich um die latinisierte Form des tschechischen Namens. Comenius besuchte die Lateinschule der Brüderunität in Prerau und studierte in Herbronn, einer calvinistisch geprägten Provinzuniversität, sowie an der Universität Heidelberg Theologie. 1616 wurde er zum Pfarrer der Brüderunität geweiht. Zwei Jahre später heiratete er Magdalena Vizovská und leitete die Gemeinde und Schule in Fulnek. Comenius war Mähre von Geburt, der Sprache nach Tscheche und von Beruf Theologe.

Im dreißigjährigen Krieg verlor Comenius seine erste Frau und seine beiden Kinder und floh nach Polen. Dort konnte er an einer Adelsschule unterrichten. 1632 wurde Comenius zum Bischof der Brüderunität gewählt, für den siebenbürgischen Fürst Sigismund Rákóczi war er alsbald als Schulreformer tätig. Nach einem Aufenthalt in Lissa 1654 suchte er mit seiner neugegründeten Familie Asyl in Amsterdam, wo er 1670 verstarb.

4.1.2 Werk

Comenius wurde bekannt durch sein zuerst 1632 in tschechischer Sprache verfasstes und 1636 in Nürnberg in deutscher Sprache veröffentlichtes Werk „Informatorium Maternum/Der Mutter Schul“. Seine „Große Didaktik“ entstand etwa zu derselben Zeit, sie wurde 1657 ein Jahrzehnt nachdem Ende des dreißigjährigen Krieges gedruckt. Diese „Didaktik“ zielt auf die Lehrkunst und umfasst das Ziel des Lehrens, die Wege des Lehrens und den Sinn des Lernens; somit zielt sie auf den ganzen Menschen. 1658 erschien sein berühmtes Werk „Die sichtbare Welt“ („Orbis sensualium pictus“), welches über Jahrhunderte als Schulbuch in Gebrauch bleiben sollte.

Das Werk „Informatorium der Mutterschul“ bietet eine Didaktik und Methodik der Erziehung in der frühen Kindheit und gilt als das erste Buch für die Erziehung des Kleinkindes. Bereits im Untertitel gibt Comenius Aufschluss über den Inhalt, wenn es auf dem Titelblatt heißt:

„Informatorium Maternum, Der Mutter Schul. Das ist: Ein richtiger und augenscheinlicher Bericht, wie fromme Eltern, theils selbst, theils durch ihre Ammen, Kinderwärterin und andere Mitgehülffen, ihr allertheuerstes Kleinod, die Kinder, in den ersten sechs Jahren, ehe sie den Praeceptoren übergeben werden, recht vernünftiglich, Gott zu Ehren, ihnen selbst zu Trost, den Kindern aber zur Seligkeit aufferziehen und üben sollen“ (Comenius 1636 Titelblatt)

Dass er die Kinder als „allerteuerstes Kleinod“ bezeichnet, drückt seine besondere Wertschätzung der Kinder aus. Grundsätzlich geht es Comenius darum, die christliche Jugend in „Glaube und Gottes-

Vor diesem Hintergrund suchte Montessori nun einen Ort, an dem sie ihre Sinnesmaterialien an sogenannten normalen Kindern erproben konnte. 1907 wurde ein „Haus der Kinder“/„Casa dei Bambini“ unter ihrer Leitung in San Lorenzo, einem Vorort Roms, eingerichtet. In den Mietskasernen dieses Arbeitervorortes in Rom wurden Betreuungsmöglichkeiten für die unbeaufsichtigten Kinder arbeitender Mütter gesucht, so dass sich die Einrichtung einer entsprechenden Betreuungseinrichtung angeboten hatte.

Nachdem Montessori ihre Methode erfolgreich etabliert hatte, wurden weitere Kinderhäuser in Rom und Italien sowie dann auch über Italien hinaus gegründet ebenso wie Montessori-Schulen. 1909 legte Montessori die Leitung des Kinderhauses in Rom nieder, um sich ganz den Vortrags- und den damit verbundenen Reisetätigkeiten zu widmen.

1929 wurde die erste „Internationale Montessori-Vereinigung“ mit Sitz in Berlin gegründet; der Sitz wechselte 1935 nach Amsterdam. Montessori verließ Europa 1939 und lebte bis 1946 in Indien. Danach kehrte sie nach Europa zurück und lebte ab 1949 in den Niederlanden, wo sie 1952 verstarb.

4.3.2 Werk

Maria Montessori stellte ihre Methode 1909 in dem Buch „Die Methode der wissenschaftlichen Pädagogik, angewandt in der Erziehung des Kindes in der Casa dei bambini“ vor. Dieses Buch machte nicht nur ihre Methode international bekannt, sondern beförderte auch die Einrichtung weiterer Kinderhäuser über die Grenzen Italiens hinaus. Das Buch wurde in mehr als 20 Sprachen übersetzt, die deutsche Übersetzung erschien 1913 unter dem Titel „Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. Nach den Grundsätzen der wissenschaftlichen Pädagogik methodisch dargelegt“ (vgl. Montessori 1913). 1916 veröffentlichte Montessori dann ein weiteres Buch unter dem Titel „Die Selbsterziehung des Kindes in der Elementarschule“.

Maria Montessori setzt in ihrer Pädagogik voraus, dass die Selbständigkeit der Kinder gefördert werden soll, während sie die herkömmliche, auf Unselbständigkeit gerichtete und die Kinder zu Objekten degradierende Erziehung hinterfragt.

„Wir neigen dazu, die Kinder als Puppen anzusehen, und daher waschen wir sie und geben ihnen zu essen, als wären sie unsere Puppen [...] Die Mutter, die ihrem Kind zu essen gibt, ohne jedes Bestreben, es zu lehren, wie man den Löffel selbst hält und ihn zum Munde führt, oder ihm dies vorzumachen, ist keine gute Mutter. Sie versündigt sich an der angeborenen Würde des Kindes“ (Montessori 1913, S. 93).

Während Montessori von einer belohnenden und strafenden Erziehung absah, separierte sie etwa im Kinderhaus störende Kinder von den anderen Kindern, um diesen dann an einem gesonderten Tisch Material anzubieten, mit denen sie sich gerne beschäftigten. Montessori ging dabei davon aus, dass störende Kinder innerlich noch nicht geordnet waren. Die ruhige Beschäftigung mit dem Material sowie die Zuwendung der Erzieherin sollten das Kind dann in einen solchen Zustand innerer Ordnung versetzen.

„Das abgesonderte Kind wurde immer mit besonderer Sorgfalt behandelt, fast als ob es krank wäre“ (Montessori 1913, S. 98).

Im Rahmen der „selbsttätigen Erziehung“ (s. o.) kommt den Kinderhäusern eine entsprechende pädagogische Bedeutung zu, indem diese für die Kinder eine „vorbereitete Umgebung“ durch die „neue Lehrerin“⁴ bereitstellen. Auf dieser Grundlage sollen die Kinder ihre Eigenkräfte entfalten können. Die Lehrerin, respektive Erzieherin gewährt den Kindern nur eine Hilfestellung, damit sich diese ihre

⁴ Der Begriff „Lehrerin“ umfasst ebenfalls Erzieherinnen.

„Vielmehr fristet sie ein Außenseiterdasein und wird nicht selten als esoterisch abgetan oder als unwissenschaftlich abqualifiziert. Dies liegt unter anderem darin begründet, dass dieser Pädagogik ein geisteswissenschaftliches, sich an dem anthroposophischen Menschenbild Rudolf Steiners orientierendes Paradigma zugrunde liegt, innerhalb dessen eine eigene Sprache gesprochen wird, die für Außenstehende kaum zugänglich ist, geschweige denn in ihren Inhalten verstehbar oder nachvollziehbar erscheint. Exemplarisch dafür stehen karmische Zusammenhänge im Erziehungsprozess oder die Zusammensetzung der Schüler einer Klasse nach Aspekten der Temperamentlehre von Hippokrates. Diese Hermetik, die sich aus der von der Anthroposophie selbstgewählten Isolation ergibt, hat zur Folge, dass sich das ‚System Waldorf‘ in weiten Teilen zu einem selbstreferenziellen System entwickelt hat, was nicht ohne Folgen für die pädagogische Praxis in den Waldorfschulen geblieben ist.“

Dagegen wird Praxis der Waldorfpädagogik durchaus auch positiv gewürdigt (vgl. Aden-Grossmann 2011, S. 130). Ferner öffnen sich die Waldorfkindergärten für Evaluationen (vgl. Föller-Mancini/ Peters 2015).

2015 gehören 1.600 Kindergärten in 64 Ländern der „Vereinigung der Waldorfkindergärten“ an. Die anthroposophische Bewegung verfügt über einen eigenen Verlag „Verlag Freies Geistesleben“, in dem auch die einschlägige pädagogische Literatur veröffentlicht wird (vgl. zum Waldorfkindergarten z. B. Compani/ Lang 2011).

Merke: In der Pädagogik wird die Praxis der Waldorfpädagogik gewürdigt, nicht jedoch ihr anthroposophischer Rahmen.

Kinder in den ländlichen Regionen in den Bauern- und Handwerksfamilien durch die natürliche Einbindung in das noch mit einander verflochtene, das heißt noch nicht getrennte Arbeits- und Familienleben gewährleistet war, führte die zunehmende Erwerbstätigkeit von Müttern hinsichtlich der Betreuung ihrer Kinder zu neuen Herausforderungen.

Viele Menschen zogen in die Städte, weil sie ihren Lebensunterhalt in der Landwirtschaft nicht mehr sichern konnten. Vor diesem Hintergrund fanden ebenfalls Frauen eine außerhäusliche Erwerbsarbeit, unter anderem in den Fabriken und Manufakturen. Damit die Betreuung ihrer Kinder gewährleistet war, wurden Betreuungseinrichtungen für Kleinkinder eingerichtet (vgl. dazu und zum Folgenden Aden-Grossmann 2011 u. 2014). Dementsprechend hebt Wilma Aden-Grossmann hervor:

„Die Frauenerwerbstätigkeit war also ein wesentliches Motiv für die Gründung öffentlicher Einrichtungen zur Kleinkindbetreuung. In den Kleinkinderbewahranstalten, Warteschulen und Kleinkinderschulen wurden Kinder vom zweiten bis zum sechsten oder siebten Lebensjahr aufgenommen, um sie vor Verwahrlosung und Vernachlässigung zu schützen. Weitreichende pädagogische Konzeptionen fehlten vielfach. Erst allmählich wurden von einzelnen Personen – meist waren es Theologen – pädagogische Konzepte für die frühkindliche Erziehung entwickelt. Träger dieser Einrichtungen waren christliche Vereine oder Frauenvereine“ (Aden-Grossmann 2014, S. 231.).

Insgesamt dürfte die zunehmende Erwerbstätigkeit der Frauen vor dem Hintergrund der auch durch den Bevölkerungsanstieg bedingten Massenarmut (Pauperismus) zu erklären sein, wobei die Einrichtung von Kleinkinderbewahranstalten nicht allein aufgrund der Industrialisierungsprozesse zu verstehen ist (vgl. Franke-Meyer 2006, S. 25). So stellen Diana Franke-Meyer und Jürgen Reyer heraus:

„Mit dem Erklärungsansatz, dass im Pauperismus die gesellschaftlichen Ursachen für die Entstehung und erste Ausbreitungswelle der Bewahranstalten, Kleinkinderschulen und Kindergärten zu suchen sind, ist auch gesagt, dass Erklärungsversuche, welche die Entstehung ursächlich in Industrialisierungsprozessen suchen, in die Irre gehen, zumindest zu kurz greifen. Die Annahme eines ursächlichen Zusammenhangs wäre nur dann haltbar [,] wenn man zeigen könnte, dass diese Einrichtungen tatsächlich mit den Industriegebieten entstanden und dass die Mütter der Kinder in den Fabriken gearbeitet haben. Beides lässt sich nicht zeigen; ihre Entstehung hat weder etwas mit Industrialisierung zu tun, noch mit Fabrikarbeit von Müttern kleiner Kinder, denn Fabrikarbeit von Frauen tauchte als massenhaftes Phänomen erst im späten 19. Jahrhundert auf“ (Franke-Meyer/Reyer 2015, S. 261).

Die Erwerbstätigkeit der Mütter ist also nicht mit der industriellen Erwerbstätigkeit gleichzusetzen. Auch nach der allmählichen Überwindung des Pauperismus stieg die Zahl der Einrichtungen in Deutschland weiter an.

5.1 Kleinkinderschulen und Kleinkinderbewahranstalten

Der Pastor Johann Friedrich Oberlin (1740-1782) etablierte 1769 erste Einrichtungen für Kleinkinder im Steintal (Ban-de-la-Roche) im Elsass. Dazu zählten Kleinkinderschulen und Strickstuben. Die Einrichtungen sollten die Kinder beim Erwerb der französischen Sprache unterstützen, um so eine Überwindung der Rückständigkeit in dem als unterentwickelt geltenden Tal der Vogesen, in dem ein schwer verständlicher Dialekt gesprochen wurde, zu ermöglichen. Die tägliche Unterrichtszeit betrug drei bis vier Stunden. In den „Strickschulen“ („école-à-tricoter“) oder „Wohnstuben für Stricken“ wurde neben dem Unterricht in französischer Sprache, Rechnen und Heimat- und Pflanzenkunde auch eine Unterweisung im Stricken erteilt. Den Kindern standen Kleinkinderlehrerinnen vor. Wilma Aden-Grossmann schreibt den Oberlinschen Strickschulen einen eindeutig pädagogischen Auftrag zu.

„Oberlins Strickstuben hatten einen eindeutig pädagogischen Charakter; sie waren nicht aus sozialfürsorglichen Motiven entstanden. Die allgemeine politische Ursache für eine gesellschaftliche Kleinkindererziehung lag in Frankreich darin, dass die Bestrebungen nach einem Nationalstaat durch den Unterricht in der französischen Hochsprache anstelle der

5.2.4 Der Kindergarten im Nationalsozialismus

Die Gleichschaltungspolitik im Nationalsozialismus hat ebenfalls massive Auswirkungen auf die Träger der Kindergärten. Die „Nationalsozialistische Volkswohlfahrt“ (NSV) war bestrebt, alle Kindergärten zu übernehmen. Während die konfessionellen Einrichtungen zunächst von Übernahmen verschont blieben, gingen die Einrichtungen der Arbeiterwohlfahrt (1933), der Paritätischen Wohlfahrt (1934) und des Roten Kreuzes (1937) in die Trägerschaft der NSV über. Waldorfkindergebäude und Montessori-Kinderhäuser wurden früh geschlossen. 1938 löste sich der deutsche Fröbelverband auf. Die traditionelle Verbandszeitschrift „Kindergarten“ wurde nach ihrer Gleichschaltung 1933 unter dem Untertitel „Zeitschrift für die nationalpädagogischen Aufgaben in Familie und Volksgemeinschaft unter besonderer Berücksichtigung der Kleinkinder- und Schulkinderpflege“ geführt.

Wie Helge Wasmuth herausstellt, kam es auf Seiten der NSV ab 1935 zu einer raschen Ausbreitung:

„Die NSV konzentrierte sich dabei zunächst auf die unversorgten ländlichen Regionen, im Sommer 1934 wurden hier knapp 600 Erntekrippen und -kindergärten als Saisoneinrichtungen gegründet. Ab Mai 1935 wurde damit begonnen, auch Dauerkindergebäude einzurichten. Mit Kriegsbeginn wurden dann auch Hilfskindertagesstätten eingerichtet, auch hier erhöhte sich die Zahl beständig. Insgesamt stieg die Zahl der in NSV-Trägerschaft geführten Einrichtungen von 597 für das Jahr 1934 über 3.345 am 31.12.1936 und 17.282 am 31.12.1939 auf 30.899 gegen Ende 1942 an, zuletzt insgesamt 16.149 Dauerkindergebäude“ (Wasmuth 2011, S. 408-409).

Die Ausbildung der Kindergärtnerin sollte durch das „nationalsozialistische Erziehungsprinzip“ bestimmt werden. In den „Richtlinien über die Ausbildung der Kindergärtnerinnen vom 20. September 1942“ wird die „Aufgabe der Kindergärtnerin“ herausgestellt:

„Die Kindergärtnerin ist Erzieherin. Sie ist mütterliche Führerin der Kinder in Kindertagesstätten (Kindergärten und Horten) und Kinderheimen oder in der Häuslichkeit zur Unterstützung oder auch an Stelle der Mutter. Ihre Arbeit ist Dienst am Kinde und damit zugleich Dienst an Familie und Volk.“ (zitiert nach der Abbildung 15 bei Aden-Grossmann 2011, S. 82)

Die Kinder sollten sich gehorsam gegenüber der Kindergärtnerin als Führerin zeigen. Die Geschlechterrollen waren klar vorgegeben, Mädchen sollten auf ihre Mutterrolle vorbereitet werden, Jungen auf ihre Rolle als Kämpfer. Körperliche Leistungsfähigkeit wurde besonders hervorgehoben.

„Insgesamt betrachtet, war die Erziehung im nationalsozialistischen Kindergarten“, wie Wilma Aden-Grossmann konstatiert,

„(...) trotz gegenteiliger Beteuerungen nicht auf die liberale Tradition Fröbels aufgebaut, sondern knüpfte an die Tradition der Bewahranstalten an, deren autoritäre Erziehung im nationalsozialistischen Kindergarten noch verstärkt wurde. Als besonders anfällig für faschistische Propaganda erwiesen sich insbesondere die Personen, die sich schon in früher Kindheit der Autorität der Eltern absolut unterworfen hatten. Durch die nationalsozialistische Erziehung sollte das Kind sich der väterlichen Autorität fügen und dem Führer gegenüber den gleichen kindlichen Gehorsam zeigen.

Neben der nationalsozialistischen Erziehung, wie sie sich etwa im Führer-Gefolgschaft-Verhältnis ausdrückte, oder der Wehrerziehung blieben traditionelle Elemente der Kindergartenpädagogik weitgehend erhalten. Methodische Prinzipien des Fröbel-Materials wurden nach wie vor in den Fachschulen gelehrt. In Verkennung der liberal-demokratischen Konzeption Fröbels sah man in ihm, da er als Kriegsfreiwilliger am preußischen Feldzug gegen Frankreich teilgenommen hatte, einen Vorläufer völkischer Erziehung“ (Aden-Grossmann 2011, S. 83).

Der deutsche Bildungsrat kritisierte dann auch 1970 in seinem „Strukturplan für das Bildungswesen“ die Arbeitsweise des Kindergartens als „unsystematisch, ohne konkrete Zielvorstellung und zufallsbestimmt“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 104), während er außerdem konstatierte, dass die Kleinkindpädagogik im Kindergarten weit hinter ihren Möglichkeiten zurückbleibt.

„Die pädagogische Praxis des heutigen Kindergartens entspricht der Theorie des selbständig reifenden Kindes. Man wartet darauf, was das Kind in seiner Entwicklung selbständig hervorbringt, um dann das herangereifte Vermögen zu stärken und zu fördern. Die an diesen pädagogischen Leitgedanken orientierten Spiele und Tätigkeiten der heutigen Kindergärten bedeuten durchaus eine Bereicherung der Lebenswelt der Kinder. Der pädagogische Erfolg bleibt jedoch meist hinter dem zurück, was von einer modernen Kleinkindpädagogik im Kindergarten erwartet wird und nach neueren Forschungen auch erwartet werden darf“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 46).

Merke: Der Kindergarten hatte in der Bundesrepublik bis Anfang der 1970er Jahre eine sozialfürsorgerische Komponente mit familienergänzenden Aufgaben.

6.2 Der Kindergarten in der DDR

In der DDR war der Staat Träger fast aller Kindertageseinrichtungen, deren Bereich dem Ministerium für Volksbildung zugeordnet war (vgl. hierzu und zum Folgenden Weinberg 2006). In den Bildungsplänen und Programmen für den Kindergarten spiegelt sich die Forderung nach Entwicklung und Erziehung von Persönlichkeiten wider, die dem Aufbau des Sozialismus dienen sollten. Eine dementsprechende Bedeutung und Funktion kam der frühkindlichen Erziehung und damit bereits den Kinderkrippen und Kindergärten zu. Die Kinder sollten von frühester Kindheit an im Kinderkollektiv leben und nach den Normen der sozialistischen Moral erzogen werden.

So heißt es etwa in § 10 der Kindergartenordnung von 1983:

„Die sozialistische Erziehung der Kinder erfolgt auf der Grundlage des vom Ministerium für Volksbildung herausgegebenen Bildungs- und Erziehungsplanes sowie der dazu erlassenen inhaltlichen Orientierungen“ (Ministerium für Volksbildung 1985a, S. 282).

1985 brachte dann das Ministerium für Volksbildung letztmalig ein „Programm zur Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten“ heraus, welches bis zur Wende im Jahr 1989 für die Einrichtungen verbindlich war (vgl. Ministerium für Volksbildung 1985). Neben der fürsorglichen Betreuung und Vorbereitung auf die Schule stand auch hier die sozialistische Erziehung im Vordergrund war (vgl. Ministerium für Volksbildung 1985, S. 7). Dabei lag den Erziehungskonzepten „die Vorstellung zugrunde“, wie Wilma Aden-Grossmann betont,

„(...) dass man durch Erziehung so nachhaltig auf Kinder einwirken könne, dass sich jedes Kind nach den gesellschaftspolitischen Zielvorgaben formen lasse“ (Aden-Grossmann 2011, S. 98).

Dieter Höltershinken, Hilmar Hoffmann und Gudrun Prüfer stellen als ein Ergebnis ihres im Auftrag des Ministeriums für Jugend, Bildung und Sport des Landes Brandenburg durchgeführten Forschungsprojektes die „Kollektivierung und Einschränkung der Individualität“ heraus. In der DDR-Kindergartenpädagogik sollte die Eigenständigkeit nur innerhalb vorgegebener Grenzen erfolgen, so dass Kinder in der funktionalen Betrachtung des Staates zum Erziehungsobjekt wurden (vgl. Höltershinken/ Hoffmann/ Prüfer 1997, S. 186).

Da man in der DDR von Anfang an Wert darauf legte, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu realisieren, sollten Plätze für alle Kinder in den Ganztageseinrichtungen geschaffen werden.

„1955 gab es nur für 34,5% aller Kinder einen Kindergartenplatz, zehn Jahre später besuchten bereits 55% aller Drei- bis Sechsjährigen einen Kindergarten und Mitte der 80er-Jahre standen für alle Kinder Plätze zur Verfügung. [...]

Aufgrund der starken Arbeitsbelastung von Müttern übernahm der Kindergarten neben der ganztägigen Versorgung von 7 Uhr (z. T. bereits ab 6.15) bis 17 Uhr (z. T. bis 18.00) auch die gesundheitliche Betreuung, indem die Kindergärtnerinnen regelmäßig mit den Kindern zum Zahnarzt und zu den notwendigen Vorsorgeuntersuchungen und Impfungen gingen“ (Aden-Grossmann 2011, S. 99).

Dem Tagesablauf im Kindergarten lag ein detailliertes pädagogisches Programm zugrunde. In Anlehnung an das Programm wurde ein Tagesablaufplan erstellt und ausgehängt. Danach waren für alle Tätigkeiten wie Spiel, Aufenthalt im Freien, Beschäftigungen und Körperpflege bestimmte Zeitfenster vorgesehen, die festgelegt wurden und verbindlich waren. Die Leiterin des Kindergartens hatte die Ergebnisse der Arbeit der pädagogischen Mitarbeiterinnen zu kontrollieren, zu analysieren und auszuwerten (vgl. Ministerium für Volksbildung 1985a, S. 283).

„Welche Abweichungen in der Praxis von diesem Programm vorgenommen wurden, welche Spielräume Erzieherinnen für die Gestaltung ihrer Arbeit hatten und nutzten, ist im Nachhinein nur schwer abzuschätzen. Erzieherinnen betonten in Interviews oft, dass die Differenz zwischen den z. T. stark ideologischen Zielen und der praktischen Umsetzung nicht unerheblich war [...]" (Aden-Grossmann 2011, S. 102).

Diana Franke-Meyer hebt im Vergleich zur Bundesrepublik hervor,

„(...) dass [a]nders als im Kindergarten der BRD [...] der DDR-Kindergarten klar messbare Erwartungen der Schule zu erfüllen [hatte]. Entsprechend der strikten staatlichen Planungsvorgaben, mit dem Ziel der Vorbereitung der Kinder auf die Schule, konnte sich in der DDR keine didaktisch-methodische Vielfalt entwickeln, wie sie im Kontext der ersten bundesrepublikanischen Vorschulreform entstand“ (Franke-Meyer 2014, S. 246).

Merke: In der DDR sollte die Erziehung im Kindergarten den Normen der sozialistischen Moral folgen.

7. Kindheitspädagogische Ansätze in der Bundesrepublik seit den 1970er Jahren

Lernziele:

Nach dem Studium dieses Kapitels können Sie,

- erklären, welche innovativen Kindergarten-Ansätze seit den 1970er Jahren in der Bundesrepublik angeregt wurden;
- erklären, wann es zu der Gründung von antiautoritären Kinderläden kam;
- den Situationsansatz erläutern;
- erklären, was unter der Reggio-Pädagogik zu verstehen ist;
- den Waldkindergarten als eine Alternative zum herkömmlichen Kindergarten vorstellen.

Im Zuge der vom Deutschen Bildungsrat 1970 auch für den Elementarbereich postulierten Innovationen wurden für den Kindergartenbereich neue Konzepte zur Diskussion gestellt (vgl. Knauf 2013). Vor dem Hintergrund einer antiautoritären Erziehung, neuer entwicklungspsychologischer Lernkonzepte und kognitiver Frühförderung kam es zu einer Reihe von Ansätzen, von denen der Situationsansatz exemplarisch als erfolgreichstes Konzept vorgestellt werden soll. Aufgrund ihrer hohen gesellschaftlichen Bedeutung sollen die antiautoritären Kinderläden zuvor in den Blick genommen werden. Als weitere bedeutende frühpädagogische Konzeption soll ebenfalls die Reggio-Pädagogik vorgestellt werden sowie als Beispiel neuer Kindergartenkonzeptionen der Waldkindergarten.

7.1 Antiautoritäre Kinderläden

„Als wir den Kinderladen gründeten, stand unsere eigene Emanzipation im Vordergrund. Es war faktisch unmöglich, die Kinder in einer Krippe unterzubringen. Außerdem erschienen uns diese staatlichen Einrichtungen indiskutabel. Da unsere Kinder aber nicht dem bürgerlichen Individualismus zum Opfer fallen sollten, mußten wir früh damit anfangen, selbst etwas aufzubauen und die Ein- bis Eineinhalbjährigen mit unseren Erziehungszielen zu konfrontieren. Wir hatten es eilig: Von der Schule war nichts Gutes zu erwarten, die Kinder sollten spätestens nach sechs Jahren so sein, wie wir es uns vorstellten: widerborstig und unangepaßt, weder Macker noch Püppchen, kollektiv und solidarisch im Fühlen und Handeln.“

Es ging also bei der Gründung des Kinderladens zunächst um uns selbst, dann um die Kritik der staatlichen Erziehungseinrichtungen und erst zuletzt um die Erziehung der Kinder, die sich negativ an allem orientierte, was uns Erwachsenen so schwerviel“ (Aly/ Grüttner 1985, S. 104)

Die Kinderläden gehörten zu den Errungenschaften der Studentinnen- und Studentenbewegung. 1967 wurde der erste „repressionsfreie Kindergarten“, die „Kinderschule“, von Monika Seifert (1932-2002) in Frankfurt am Main gegründet (zu ihr vgl. Aden-Grossmann 2014a). Monika Seifert wurde von Oskar Negt auch die „Mutter der Kinderläden“ genannt (vgl. Negt 1995, S. 298). Der Begriff der „repressionsfreien Erziehung“ wurde bald vom Begriff der „antiautoritären Erziehung“ abgelöst. Die repressionsfreie Erziehung sollte den bisherigen, als autoritär eingestuften Erziehungsstil ablösen.

Monika Seifert bündelte ihre pädagogische Konzeption in drei Punkten:

„Daß Kind muß sein Bedürfnis frei äußern und selbst regulieren können.“

Die Kinder müssen ohne Schuldgefühle – also frei von dem, was wir heute Moral nennen – in funktional begründeter Rücksichtnahme aufwachsen können.

„Die hier zu stellende Frage ist einfach: soll die pädagogische Einrichtung ein Ort sein, wo das Kind forscht, erforscht, hinterfragt, überprüft usw. oder der Ort ein statischer sein, wo Wissen übergestülpt, wo die Pädagogik das Vehikel ist, um in Kinderköpfe vorgefertigtes, fertiges Wissen zu übertragen“ (Malaguzzi zitiert nach Lorber 2010, S. 113)

Als Forscher ist das Kind Mitschöpfer seiner Entwicklung. Das Kind soll sich emotional mit dem Gegenstand seines Interesses identifizieren, um so begeistert lernen zu können. Im Rahmen von Projektarbeiten sollen die Kinder alltagsbezogene Kompetenzen erwerben sowie Verständnis von der Welt und sich selbst gewinnen.

Der Raum hat in der Reggio-Pädagogik „als dritter Erzieher“ eine große Bedeutung und ist Teil des pädagogischen Gesamtkonzepts. Er soll den Kindern Geborgenheit vermitteln und sie stimulieren. Der Raum der Reggio-Pädagogik geht über den unmittelbaren Raum der Einrichtung hinaus, da er als pädagogisch wirksamer Raum ebenfalls das Umfeld der Einrichtung erschließen soll: Plätze und öffentliche Gebäude ebenso wie Wiesen.

„Die Öffnung des Kita-Alltags zum Leben in der Stadt und zur Erwachsenenwelt wird durch die Architektur der meisten reggianischen Kindereinrichtungen zum Ausdruck gebracht und konkret stimuliert: Durch große, tief heruntergezogene Fensterflächen werden optische Barrieren zwischen drinnen und draußen abgebaut. [...] Auch die Gestaltung des Eingangsbereichs fördert die Öffnung der Einrichtung zum städtischen Umfeld. [...] Mitarbeiter/innen und Kinder stellen sich hier mit Fotos vor; Wandzeichnungen und Projektdokumentationen können auf die Arbeit und das Leben in der Einrichtung neugierig machen“ (Knauf 2000, S. 186)

An die Kindereinrichtungen ergeht insgesamt der Anspruch, über den Eingangsbereich hinaus eine Atmosphäre des Wohlbefindens zu schaffen.

Merke: Die Reggio-Pädagogik weist dem Raum als „drittem Erzieher“ eine ganz besondere Bedeutung zu.

7.4 Waldkindergärten

Die Idee des Waldkindergartens kommt aus Skandinavien, dort wurde er in der Mitte des 20. Jahrhunderts eingeführt und etabliert. In Deutschland ist der „Kindergarten ohne Türen und Wände“ seit den 1990er Jahren bekannt und ebenfalls als frühpädagogisches Konzept anerkannt.

Der klassische Waldkindergarten kommt ohne ein Gebäude aus und bietet in der Regel nur eine Schutzhütte oder einen Bauwagen bei schlechter Wetterlage sowie für die Aufbewahrung der Materialien an. Das Raumkonzept dieser Einrichtung stellt den Wald als Naturraum in den Mittelpunkt, der als Aktivitäts- und Bewegungsraum einen weitläufigeren Erfahrungsraum bietet als der herkömmliche Kindergarten.

Die Konzeption der Waldkindergärten bedingt nach Ingrid Miklitz unter anderem:

- „- Förderung der Motorik durch natürliche, differenzierte, lustvolle Bewegungsanlässe und -möglichkeiten
- Erleben der jahreszeitlichen Rhythmen und Naturerscheinungen
- Förderung der Sinneswahrnehmung durch Primärerfahrungen
- Ganzheitliches Lernen, das heißt Lernen mit den Sinnen, mit dem Körper, alle Ebenen der Wahrnehmung ansprechend“ (vgl. Miklitz 2011, S. 29).

8. Herausforderungen der Kindheitspädagogik im 21. Jahrhundert

Lernziele:

Nach dem Studium dieses Kapitels können Sie,

- erklären, welche Herausforderungen sich für die Kindheitspädagogik im 21. Jahrhundert stellen;
- erläutern, welche Anforderungen die interkulturelle Pädagogik stellt;
- erläutern, aus welchem Grund Inklusion insbesondere für die Kindheitspädagogik eine wichtige Herausforderung darstellt;
- erklären, warum es zu der Etablierung von exklusiven Kindertagesstätten kommt.

Die „Zeitgeschichte“ des 21. Jahrhunderts zeigt drei Herausforderungen für die Kindheitspädagogik auf: Kinder mit Migrationshintergrund und Interkulturalität, Inklusion sowie exklusive Bildungseinrichtungen.

8.1 Kinder mit Migrationshintergrund und interkulturelle Bildung

Friedrich Heckmann weist 2015 darauf hin, dass Kinder ohne Migrationshintergrund stärker von der Ausweitung der vorschulischen Bildung profitiert haben.

„Im Bereich der vorschulischen Bildung haben sich bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund die Betreuungsquoten stark erhöht. Im Alter unter drei Jahren sind die Unterschiede in den Betreuungsquoten von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund allerdings noch etwas größer geworden, während sie in der älteren Gruppe geringer geworden sind [...]. Der Eintritt der Migrantenkinder in die Institution erfolgt später, woraus eine kürzere Kita Besuchszeit resultiert.“ (Heckmann, 2015, S. 132-133; vgl. dazu auch Ramírez-Rodríguez/Dohmen 2010, S. 292-294: Partizipation an frühkindlichen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangeboten)

Internationale Studien über Leistungsvergleiche haben ebenfalls auf gravierende Unterschiede von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund aufmerksam gemacht. Bei diesen Untersuchungen handelt es sich einerseits um die PISA-Untersuchungen der OECD für 15jährige Jugendliche aus 70 Ländern, die Leistungen im Leseverständnis, in Mathematik und Naturwissenschaften testen und andererseits um die TIMSS-Studien für Grundschüler, die Leistungen in Mathematik und Naturwissenschaften erheben. Die PISA-Studien, die im Jahr 2000 begannen, weisen für Deutschland gravierende Leistungsschwächen für Jugendliche mit Migrationshintergrund nach, während die Abstände zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund als besonders stark ausgeprägt gelten. Allerdings haben sich die Abstände seit 2003 auch verringert. Vor dem Hintergrund potentieller frühkindlicher Entwicklungsrisiken sollte jedoch nicht jede Familie mit Migrationshintergrund als Risikofamilie eingestuft werden.

Bildungsungleichheiten entstehen jedoch nicht erst mit dem Schuleintritt der Kinder. Ein entwickeltes System vorschulischer Bildung kann die Abhängigkeit des Bildungserfolges von sozialer Herkunft und Migrationsstatus verringert (vgl. Heckmann 2015, S. 148). Deshalb sollten Bildungsangebote für alle Kinder früh verfügbar gemacht werden und die vorschulische Bildung durch eine hohe Qualität gekennzeichnet sein. Dabei ist insbesondere die sprachliche Förderung der Kinder eine wichtige Aufgabe.

Für die interkulturelle Pädagogik ist die Vielfalt der Kulturen Ausgangspunkt, in den interkulturellen Dialog zu treten und Andersartigkeit zu akzeptieren.

„Vielfalt ist zu einer gesellschaftlichen Grunderfahrung geworden, dies gilt insbesondere für die Dimension der Multikulturalität“ (Jungk 2014, S. 73).

Danach sollten Kindertageseinrichtungen Vielfalt repräsentieren, während die Kinder bereits mit dieser Vielfalt vertraut gemacht werden und sie als selbstverständlich akzeptieren lernen sollten (vgl. Aden-Grossmann 2011, S. 186-196).

„Diversitätsbewusstes Material kann für einige Kinder Zugang zu neuen Erfahrungen von Welt sein und anderen ermöglichen, sich gespiegelt und bestätigt zu fühlen: Meine Welt ist wertvoll. Zwei Gefahren drohen: ein reduziertes folklorisierendes Kulturverständnis oder die Ausblendung von ethnisch-kultureller Diversität“ (Jungk 2014, S. 80).

Merke: Die Kindheitspädagogik hat vor dem Hintergrund der interkulturellen Pädagogik die Vielfalt der Kulturen zu berücksichtigen.

8.2 Inklusion

Als die UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 in Kraft trat, veranlasste sie im deutschen Bildungswesen einen wichtigen Perspektivenwechsel. Die weltweit akzeptierte Konvention zielt darauf, möglichst alle Kinder und Jugendliche in einer Schule zu unterrichten. Was damit von den Schulen verlangt wird, entspricht einem Paradigmenwechsel, der den Fokus auf die Inklusion aller Kinder richtet und nicht auf ihre Auslagerung. Und dementsprechend wird der Inklusionsbegriff meistens auf Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf begrenzt. Der Inklusionsdiskurs bezieht sich zwar in der Regel auf den Schulbereich, das heißt auf die schulische Inklusion (vgl. etwa Rolf Werning 2014), setzt aber ebenfalls Implikationen für die frühkindliche Bildung im Sinn einer inklusiven Bildung. Denn es geht bei der inklusiven Bildung um die Gemeinsamkeit von Anfang an.

So ist die frühkindliche Pädagogik in ihrer Position am Beginn von Bildungsbiographien besonders betroffen, wie Andrea Platte herausstellt:

„Indem Ansätze frühkindlicher Bildung vom Lebensanfang an auf Gemeinsamkeit setzen, reagieren sie auf die Differenziertheit von Gesellschaften und positionieren sich im Gegensatz zur Separation und leistungsbezogener Hierarchiebildung [...]. Voraussetzung dafür ist der Besuch von gemeinsamen Bildungseinrichtungen für alle Kinder von Anfang an. Damit hat die Pädagogik der frühen Kindheit eine zentrale Position in Bildungssystem und Bildungslandschaften: Kinder – und auch Eltern –, denen ein gemeinsames Spielen und Lernen selbstverständlich werden konnte, die Partizipation praktizieren und ein Bewusstsein für Barrieren entwickeln konnten, werden auf dieser Grundlage ihren weiteren Bildungsweg gestalten und mitbestimmen können“ (Platte 2014, S. 92).

Dabei kann in der Kindheitspädagogik bereits auf Konzepte verwiesen werden, die inklusive Bildung im Rahmen von Spielen und Lernen ermöglichen. Die Kindheitspädagogik hat im Rahmen der inklusiven Bildung nicht nur zu berücksichtigen, dass die kindlichen Entwicklungen individuell verlaufen und vor diesem Hintergrund wahrzunehmen sind, sondern auch, dass gemeinsames Spielen und Lernen von Anfang an erfolgt.

Merke: Die Inklusion stellt insbesondere für die Kindheitspädagogik eine bleibende Herausforderung dar, da es um eine gemeinsame Bildung von Anfang an geht.

8.3 Kindertageseinrichtungen als exklusive Bildungseinrichtungen?

Im Primarbereich lassen sich im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts Tendenzen zur Privatisierung und Ausdifferenzierung konstatieren, wobei ein stetiger Anstieg von Grundschulen in privater Trägerschaft zu verzeichnen ist. So lassen sich im elterlichen Diskurs zur Grundschulwahl Veränderungstendenzen beobachten, die Effekte sozialer Segregation aufweisen können (vgl. Breidenstein/ Oliver Krüger/ Roch 2014). Ähnliche Prozesse zeichnen sich bereits ebenfalls für den Elementarbereich ab. So entstehen beispielsweise hochpreisige Kindergarteneinrichtungen, die privatgewerblich betrieben werden und sich bewusst im Sinn exklusiver Bildungseinrichtungen an Eltern aus oberen ökonomischen Milieus richten (vgl. Deppe/ Kastner 2014, S. 267). Damit geht die Befürchtung einher, dass die sozialen Ungleichheiten bereits im Kleinkindalter bestärkt werden, wie Marius Mader, Thilo Ernst und Johanna Mierendorff herausstellen.

„Als noch junges Phänomen in einem grundsätzlich auf egalitären Zugängen beruhenden Bereich frühpädagogischer Institutionen knüpfen sich an die Verbreitung gewerblicher, hochpreisiger Einrichtungen Sorgen um eine Zunahme von sozialen Ungleichheiten im Kleinkindalter [...]. Im Raum steht die Frage nach hierdurch beförderten Prozessen der Elitebildung“ (Mader/Ernst/ Mierendorff 2014, S. 150).

Marius Mader, Thilo Ernst und Johanna Mierendorff werfen die Frage auf, ob die Rede von Elite im Kindergarten gerechtfertigt erscheint. Sie erachten es vor dem Hintergrund ihres Forschungsprojektes jedoch für sinnvoller, von Exklusivität, im Sinne einer interaktiven Herstellung von Besonderheit zu sprechen, an der die beteiligten Akteure – Eltern und Anbieter – ein hohes Interesse zeigen (vgl. Mader/ Ernst/Mierendorff 2014).

Auch wenn der Elitebegriff in Hinblick auf den Elementarbereich nur schwer zu fassen ist, bleibt die Bildungsfunktion der Kindertageseinrichtung im Rahmen einer „Bildung für alle von Anfang an“ eine bleibende Herausforderung für Kleinkindpädagogik.

Merke: In Zuge der wachsenden Bedeutung der frühkindlichen Bildung entstehen auch hochpreisige Kindertageseinrichtungen, die sich in ihrer Exklusivität von anderen Einrichtungen abgrenzen wollen. Dabei steht nicht der Elitegedanke im Vordergrund, sondern der Wunsch nach Exklusivität.

Übungsaufgaben zur Selbstkontrolle

SK

23. Warum sollten Bildungsangebote für alle Kinder möglichst früh verfügbar gemacht werden?
24. Warum ist die frühkindliche Pädagogik von Inklusion besonders betroffen?
25. Steht bei der Einrichtung von hochpreisigen Kindertageseinrichtungen der Elite-Gedanken im Hintergrund?

Leseprobe

1. Der Bildungsbegriff ist nicht übersetzbar, weil er ein sehr breites Bedeutungsspektrum hat und unbestimmt bleibt. Eine Übersetzung würde dieses Verständnis einengen.
2. Der Unterschied zwischen Bildung und Erziehung besteht darin, dass der Begriff der Bildung weit über den der Erziehung hinausgeht. Erziehung kann dem Menschen Raum für Bildung gewähren, sie kann diesen Raum aber auch einschränken. Die Erziehung beschränkt sich in der Regel auf eine bestimmte Lebenszeit, während es zum Verständnis der Bildung gehört, nie abgeschlossen zu sein.
3. Die Entdeckung der Kindheit ist für die Pädagogik deshalb bedeutsam, weil damit die Kindheit als eigenständige Lebensphase anerkannt ist. Die Pädagogik setzt in ihrer Reflexion über die Kindheit die Anerkennung dieser Lebensphase voraus.
4. Bei dieser Regel geht es darum, das Kind nicht möglichst schnell zu erziehen und für die Gesellschaft funktionstüchtig zu machen, sondern darum, dem Kind möglichst viel Zeit zu geben, seiner Natur entsprechend aufwachsen zu können, ohne dabei gesellschaftlichen Einflüssen ausgesetzt zu sein.
5. Humboldts Überlegungen zum Bildungsgedanken sind für die Diskussionen über Bildung grundlegend geworden, weil er sich in einem sehr umfassenden Sinn mit der Bildung des Menschen auseinandergesetzt und diese bewusst von der Ausbildung des Menschen getrennt hat. Humboldt hat die wesentlichen Konturen von Bildung aufgezeigt.
6. Pestalozzis Ansatz spiegelt sich in der Lernforschung wider, weil dort von einem Dreischritt aus affektiven (Herz bei Pestalozzi), kognitiven (Kopf bei Pestalozzi) und psychomotorischen (Hand bei Pestalozzi) Lernzielen gesprochen wird.
7. Schleiermacher gilt als Klassiker der Pädagogik, weil er die moderne Erziehungstheorie mitbegründet hat.
8. Comenius drückte beispielsweise seine besondere Wertschätzung der Kinder dadurch aus, dass diese als „allertuerstes Kleinod“ bezeichnete.
9. Die erste Spielgabe ist der Ball als einfachste und klarste Körperform. Er ist gerade so groß, dass ihn eine Kinderhand umspannen kann.
10. Für Montessori steht die Selbsttätigkeit des Kindes im Mittelpunkt. Das Kind sollte und kann aus sich selbst heraus aktiv werden. Die „vorbereitete Umgebung“ hilft dem Kind, selbst aktiv zu werden. Die Erzieherin bereitet zwar die Umgebung vor, hält sich dann aber mit Hintergrund und lässt das Kind aktiv agieren, ohne direkt einzugreifen.
11. In der Pädagogik wird eher die Praxis der Waldorfpädagogik gewürdigt, weil die theoretischen Ausführungen in einer der Anthroposophie eigenen, für Außenstehende kaum nachvollziehbaren Sprache erfolgen. Die anthroposophischen Ausführungen zur Pädagogik gelten deshalb auch in der Erziehungswissenschaft als nicht anschluss- und diskursfähig.
12. Die Einrichtung von Kleinkinderschulen sollte einerseits die Mütter von der Betreuungsarbeit freistellen und ihnen somit die Übernahme von Erwerbsarbeit ermöglichen. Andererseits sollte die Betreuung der Kinder in der Zeit, in der ihre Mütter, arbeiteten, in der Regel entsprechend den Wertvorstellungen der sie ausübenden Trägervereine gewährleistet werden. Da beide Motive häufig miteinander verschränkt waren, ist es gerechtfertigt, von einem sozialpädagogischen Doppelmotiv zu sprechen (vgl. Jürgen Reyer 2006, S. 29).
13. Der erste Fröbelsche Kindergarten wurde 1840 in Blankenburg gegründet.
14. Fröbel vergleicht die Kinder mit den Gewächsen in einem Garten, die unter der behutsamen Pflege des Gärtners gedeihen sollten. Und so, wie die Gewächse im Garten gedeihen sollen, sollten die Kinder unter der behutsamen und schützenden Pflege der Erzieherin gedeihen bzw. heranwachsen.

Literaturverzeichnis

- Aden-Grossmann, Wilma** Der Kindergarten: Geschichte – Entwicklung – Konzepte. Beltz Verlag, Weinheim Basel, 2011.
- Aden-Grossmann, Wilma** Geschichte des Kindergartens. In: Rita Braches-Chyrek u. a. (Hg.), Handbuch frühe Kindheit. Verlag Barbara Budrich, Opladen Berlin Toronto, 2014, S. 231-240.
- Aden-Grossmann, Wilma** Monika Seifert: Pädagogin der antiautoritären Erziehung; eine Biografie. Brandes & Apsel, Frankfurt am Main, 2014 [2014a].
- Adl-Amini, Bijan** Pestalozzis Welt. Eine Einladung zur Erziehung. Juventa-Verlag, Weinheim München, 2001.
- Adorno, Theodor** Theorie der Halbbildung. In: Max Horkheimer/Theodor W. Adorno, Soziologica II. Reden und Vorträge (Frankfurter Beiträge zur Soziologie; Bd. 10). Europäische Verlagsanstalt, Hamburg, 1962, S. 168-192.
- Ahn, Mansoon** Die Würde des Kindes: zur Stellung des Kindes in der pädagogischen und religiösen Anthropologie Maria Montessoris (Impulse der Reformpädagogik; Bd. 22). LIT-Verlag, Berlin, 2008.
- Aly, Monika/
Grüttner, Monika** Unordnung und frühes Leid. Kindererziehen 1972 und 1982 [1983]. In: Ingrid Karsunke/Karl Markus Michel (Hg.), Bewegung in der Republik 1965 bis 1984. Eine Kursbuch-Chronik; Band 2. Rotbuch Verlag Berlin, Berlin, 1985, S. 100-108.
- Arbeitsgruppe
Vorschulerziehung** Anregungen III. Didaktische Einheiten im Kindergarten. Juventa, München, 1976.
- Ariès, Philippe** Geschichte der Kindheit. Deutscher Taschenbuch-Verlag, München, 16. Auflage 2007.
- Arnold, Klaus** Kind und Gesellschaft in Mittelalter und Renaissance. Beiträge zur Geschichte der Kindheit. Ferdinand Schöningh – Martin Lurz, Paderborn München, 1980.

- Brater, Michel** Zur Qualität von Waldorfschulen, ihrer Entwicklung und Sicherung. In: Dirk Randoll/Marcelo da Veiga (Hg.), Waldorfpädagogik in Praxis und Ausbildung. Zwischen Tradition und notwendigen Reformen. Springer VS, Wiesbaden 2013, S. 25-50.
- Breidenstein, Georg/
Krüger, Jens Oliver/
Roch, Anna** „Aber Elite würde ich’s vielleicht nicht nennen.“ Zur Thematisierung von sozialer Segregation im elterlichen Diskurs zur Grundschulwahl. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17 (2014) (Suppl), S. 165-180.
- Brezinka, Wolfgang** Erziehung als Lebenshilfe. Österreichischer Bundesverlag, Wien, 1961.
- Comenius, Johann Amos** Informatorium Maternum, Der Mutter Schul. Wolfgang Endter, Nürnberg 1936.
- Comenius, Johann Amos** Informatorium der Mutterschul; herausgegeben von Joachim Heubach. Quelle & Meyer, Heidelberg, 1962.
- Comenius, Johann Amos** Große Didaktik; herausgegeben von Andreas Flitner. Klett-Cotta, Stuttgart, 6. Auflage 1985.
- Comenius, Johann Amos** Orbis Sensualium Pictus. Die sichtbare Welt. Harenberg Kommunikation, Dortmund, 1978.
- Compani, Marie-Luise/
Lang, Peter** Waldorfkindergarten heute: eine Einführung. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 2011.
- Cunningham, Hugh** Die Geschichte des Kindes in der Neuzeit. Artemis & Winkler, Düsseldorf 2006.
- Deppe, Ulrike/
Kastner, Heiko** Exklusive Bildungseinrichtungen in Deutschland. Entwicklungstendenzen und Identifizierungshürden In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17 (2014) (Suppl), S. 263-283.
- Deutscher Bildungsrat** Strukturplan für das Bildungswesen; verabschiedet auf der 27. Sitzung der Bildungskommission am 13. Februar 1970. Deutscher Bildungsrat, Bonn, 1970.
- Dollase, Rainer** Bildung im gestuften System: Die Wiederentdeckung der kompensatorischen Erziehung? In: Karl-Heinz Arnold u. a. (Hg.), Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik. Perspektiven für die Grundschulpädagogik (Jahrbuch Grundschulforschung; Bd. 14). VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2010, S. 17-32.

- Weinberg, Anja** Kinderkrippe und Kindergarten: Bildung und Erziehung in der ehemaligen DDR. Tectum, Marburg, 2006.
- Werning, Ralf** Stichwort: Schulische Inklusion. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17 (2014), S. 601-623.
- Wilderspin, Samuel** Ueber die frühzeitige Erziehung der Kinder und die englischen Klein-Kinder-Schulen: oder Bemerkungen über die Wichtigkeit, die kleinen Kinder der Armen im Alter von anderthalb bis sieben Jahren zu erziehen. Gerold, Wien, 2., sehr verbesserte und vermehrte Auflage 1828.
- Zimmer, Jürgen** Kindergärten auf dem Prüfstand: dem Situationsansatz auf der Spur; Abschlußbericht zum Projekt „Zur Evaluation des Erprobungsprogramms“. Kallmeyer, Seelze, 1997.
- Zimmer, Jürgen** Das kleine Handbuch zum Situationsansatz. Ravensburger Buchverlag., Ravensburg, 1998.

Leseprobe