



Sabine Wesener

**Die Kita-Fachkraft.  
Ein Ausflug in die  
Berufsgeschichte**

**BELTZ** JUVENTA

Sabine Wesener  
Die Kita-Fachkraft



Sabine Wesener

# Die Kita-Fachkraft

Ein Ausflug in die Berufsgeschichte

**BELTZ** JUVENTA

### Die Autorin

Sabine Wesener studierte zunächst Kulturwissenschaft, später berufsbegleitend Sozialpädagogik und promovierte 2017 am Institut für Soziologie der TU Dresden. Heute ist sie Arbeitgeberin von mehr als hundert Kita-Fachkräften. Sie bietet Seminare und Coaching an und bringt sich in die Ausbildung des Berufsnachwuchses ein.

### Die Grafikerin

Ines Eisoldt ist ausgebildete Porzellanmalerin und absolvierte ein Abendstudium in Malerei/ Grafik an der Hochschule für Bildende Kunst Dresden, u. a. bei Prof. Fritz Panndorf. Sie beteiligt sich an Ausstellungen, arbeitet als Museumspädagogin und als freischaffende Künstlerin.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/ Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:  
ISBN 978-3-7799-6786-6 Print  
ISBN 978-3-7799-6787-3 E-Book (PDF)  
ISBN 978-3-7799-7011-8 E-Book (EPUB)

1. Auflage 2022

© 2022 Beltz Juventa  
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel  
Werderstraße 10, 69469 Weinheim  
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung und Satz: Jenny Pöttsch  
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza  
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)  
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor\_innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

Vorwort	6
1. Spezialisiert auf die Jüngsten: Krippenerzieherin	8
2. Von Fröbel kreiert: Kindergärtnerin	24
3. Zwischen Schule und Freizeit: Hortnerin	49
4. Ein uralter Beruf: Erzieher_in	70
5. Für Menschen mit Handicap: Heilerziehungspfleger_in und Heilpädagog_in	105
6. Zwischen Hilfe und Kontrolle: Sozialarbeiter_in und Sozialpädagog_in	129
7. Mit Wissenschaft im Gepäck: Kindheitspädagog_in	159
8. Quo vadis? Ein Ausblick in die nähere Zukunft	166
9. Als der liebe Gott die Erzieherin schuf	177
Literatur/Quellenverzeichnis	179
Rechtsquellenverzeichnis	199
Vorschriften bis 1933	199
Vorschriften des Nationalsozialismus 1933 bis 1945	199
Vorschriften auf ostdeutschem Gebiet 1945 bis 1990	199
Vorschriften auf westdeutschem Gebiet 1945 bis 1990	200
Vorschriften für das wiedervereinigte Deutschland ab 1990	201
Bildungs- und Ausbildungspläne	205
Bildungs- und Ausbildungspläne für Fachkräfte	205
Bildungs- und Erziehungspläne für die Einrichtungen	206

# Vorwort

„Wer nicht weiß, wo er herkommt, der weiß auch nicht, wo er hingeht.“  
(Otto von Habsburg zugeschrieben)

Viel wird heutzutage von der Institution Kita erwartet. Sie soll unsere Jüngsten liebevoll betreuen, umfassend bilden, zu gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten erziehen. Zudem soll sie Inklusion, Gendergerechtigkeit und Chancenausgleich absichern, Eltern beraten, fachliche Netzwerke managen und noch vieles mehr. Was braucht man denn für eine Ausbildung, um das alles zu können?

Diese Frage stellt sich, seit es institutionelle Betreuung gibt. Doch änderten sich mit der Zeit die gesellschaftlich akzeptierten Vorstellungen davon, wie man Kinder überhaupt erziehen soll. Eng damit verknüpft war und ist das Ringen um eine passende Ausbildung für „Berufserzieher“. Noch heute überarbeiten die Bundesländer ihre Vorgaben hierzu immerfort und entscheiden damit, welche Berufsabschlüsse in der regulären Kita-Arbeit gerade zugelassen sind. Von Assistentenkraft bis zu Hochschulabschluss reicht die Palette. Dabei unterscheiden sich die Anforderungen, die dann in der gelebten Kita-Praxis an die Absolvent\_innen gestellt werden, gar nicht so wesentlich, wie man das vielleicht erwarten würde.

Allerdings haben die einzelnen Ausbildungszweige verschiedene Berufsgeschichten. Ihr unterschiedliches Selbstverständnis nimmt Einfluss auf die tägliche praktische Kita-Arbeit. In welcher Tradition steht die Heilerziehungspflege, in welcher die Sozialpädagogik? Was haben meine Kolleg\_innen eigentlich in ihrer Ausbildung gelernt? Multiprofessionelle Teams entfalten ihre Stärke am besten, wenn man das voneinander weiß.

Geschichtliche Zusammenhänge können zudem unseren Blick schärfen für wiederzuentdeckende Ressourcen. Aktuelle Modellprojekte greifen fast Vergessenes wieder auf. Da lässt sich von den Alten mitunter noch lernen. Manche Zeiten dagegen möchten wir nie wieder erleben müssen. Der Rückblick soll uns auch lehren, ungunstigen Tendenzen rechtzeitig entgegenzuwirken.

Lassen Sie sich einladen zu einer spannenden Reise durch die Geschichte der Kita-Berufe, voll charismatischer Persönlichkeiten, mit erstaunlichen Wendungen und Praxisideen, die wir glatt für heutige Erfindungen halten könnten.

Die einzelnen Kapitel zeichnen die Entwicklung der Berufsausbildungen nach, die wir in unseren Kitas am häufigsten antreffen. Sie beleuchten dabei den Einfluss der politischen Strömungen auf die Berufsausübung und stellen die wichtigsten Wegbereiter\_innen vor. Wird im Text der Gender-Gap benutzt, sind stets Männer und Frauen gleichermaßen gemeint. Dort, wo er fehlt, kann man von durchweg weiblichen Protagonistinnen ausgehen.

Den Abschluss des Buches bildet ein Text unbekannter Herkunft, der seit Jahrzehnten im Berufsfeld kursiert. Selbst für den lieben Gott war es wohl nicht so einfach, die perfekte Erzieherin zu konstruieren ...





## 1. Spezialisiert auf die Jüngsten: Krippenerzieherin

„Und sie gebar ihren ersten Sohn und wickelte ihn in Windeln und legte ihn in eine Krippe; denn sie hatten sonst keinen Raum in der Herberge.“

Lutherbibel 1912, Lukas, Kapitel 2, Vers 8

Ob sie auf Stroh oder in seidenen Kissen lagen: Über Jahrhunderte hinweg war die Betreuung der Allerjüngsten eine Aufgabe des gesamten Hausstandes, in den sie nun einmal hineingeboren waren. Ein besonderes Konzept stellte dafür niemand auf. Es ging schlichtweg um eine möglichst vollkommene Einpassung des neuen Familienmitgliedes in die Struktur des jeweiligen Sozialstandes. Freilich gab es in jeder sozialen Schicht bestimmte, historisch gewachsene Vorstellungen von der Pflege und Erziehung kleiner Kinder. Doch die wurden im Handeln verwirklicht, nicht theoretisch begründet (vgl. Roessler 1961, S. 61). War für die Absicherung des Lebensunterhaltes die ganztägige Arbeitskraft beider Eltern nötig, so hatten die älteren Geschwister, die Großeltern oder je nach Stand auch Lehrlinge, Gesinde oder Ammen den jüngsten Nachwuchs mit zu betreuen. Die mit-

telalterliche Nürnberger Polizeiordnung legte dazu fest, dass ein über achtjähriges Kind aus Bettelfamilien nicht der Zwangsanstellung zuzuführen sei, wenn es schon Verantwortung für vier oder fünf jüngere Geschwister trug (vgl. Sachße/Tennstedt 1980, S. 64 f.). Dort, wo alle bis zum Sonnenuntergang außerhalb des Hauses arbeiteten, entwickelten sich besondere Wickeltechniken. Das betraf vor allem die Bauernfamilien. Man band die Säuglinge so fest ein, bis sie zuletzt fast aussahen wie große Insektenpuppen. Dann schienen sie halbwegs geschützt vor Unfällen und Infektionen (vgl. Paterak 1999, S. 10 ff.).

Nur die utopischen Sozialisten träumten schon davon, die von der Muttermilch entwöhnten Sprösslinge gemeinsam in extra dazu bestimmten Häusern aufzuziehen. Nach Vollendung des ersten und noch vor der ihres dritten Lebensjahres sollten sie dort unter der Führung von gelehrten alten Männern die Sprache und das Alphabet lernen und später – getrennt nach Geschlechtern – weiter unterrichtet werden (vgl. Campanella 1602/1991, S. 125 ff.).

In der gelebten Wirklichkeit allerdings ergaben sich gefährliche Betreuungslücken, vor allem in Gegenden, wo neben allen irgendwie arbeitsfähigen erwachsenen Personen auch schon sämtliche etwas größeren Kinder mit in die Feldarbeit eingespannt wurden. Denn nur, wenn während der kurzen Vegetationsphase wirklich alle mitarbeiteten, konnte der Lebensunterhalt der Familien für das Gesamtjahr erwirtschaftet werden. Hier blieben Kleinstkinder, die zwar schon laufen, aber selbst nach damaligen Maßstäben noch nicht in der Landwirtschaft mithelfen konnten, zwangsläufig sich selbst überlassen – mit allen damit verbundenen Gefahren. Zur Linderung dieser Not gründete Luise Scheppler, Schülerin des Pfarrers Johann Friedrich Oberlin, um 1779 im Vogesental ihre „Kleinkindstrickschule“, in die sie schon Kinder unter dem dritten Lebensjahr aufnahm. Scheppler gilt damit als eine der Begründerinnen von Kinderkrippen. Sie vertrat auch schon ein klares Bildungskonzept: Die Kleinen sollten an erste Arbeitstechniken herangeführt, in ihrem christlichen Glauben bestärkt und an grundlegende körperhygienische Standards gewöhnt werden (vgl. Psczolla 1982, S. 72 f.). Die ersten Krippenerzieherinnen stellte der umtriebige Oberlin als eigene Mägde ein. Diese „braven Mädchen“ mussten sich freilich, wie der Theologe schrieb, die nötigen Berufskennnisse unter seiner Obhut erst einmal selbst aneignen (vgl. Benoit 1973, S. 88).

Wegbereiterin für die öffentliche Kleinstkindebetreuung auf deutschem Boden war im ausgehenden 18. Jahrhundert Pauline Wilhelmine zur Lippe. Selbst mutterlos aufgewachsen und unter der strengen Erziehung ihres Vaters frühzeitig an wirtschaftliche und politische Fragen herangeführt, setzte sie während ihrer Regierungszeit zielstrebig verschiedene sozialpolitische Verbesserungen durch (vgl. Perthes 1860, S. 23). Ausgehend vom Problem, was mit den Jüngsten geschehen soll, deren Mütter zur Arbeit im Strafwerkhaus verurteilt wurden, begann sich die junge Fürstin mit der grundlegenden Frage einer Sicherung unbetreuter Kinder zu beschäftigen. Dabei ließ sie sich von einem französischen

Modell anregen, von dem sie im Journal las: Die Gemahlin des Konsuls Napoleon Bonaparte hatte mit einigen Damen der Gesellschaft in Paris spezielle Säle zur Verpflegung und Versorgung von Kleinstkindern mittelloser Mütter eingerichtet, wenn diese auswärts arbeiten mussten. Die Kleinen konnten morgens in die Einrichtung gebracht und abends wieder abgeholt werden. Diesem Beispiel folgend eröffnete Pauline zur Lippe im Juli 1802 in Detmold eine Aufbewahrungsanstalt für Kinder bis zum vierten Lebensjahr, angegliedert an die ebenfalls durch sie gegründete Pflegeanstalt. Besitzlosen Müttern sowie Witvern mit kleinen Kindern stand es nun zwischen Mitte Juni und Ende Oktober frei, ihren Nachwuchs dort während der langen Arbeitszeiten auf dem Feld sicher unterzubringen. Zum Betreuungspersonal bestimmte Fürstin Pauline die älteren Mädchen ihres Waisenhauses, denen sie damit zugleich eine Art Berufsausbildung als Kinderwärterin zukommen ließ (vgl. Kiewning 1930, S. 144 ff.). Am Morgen eines jeden Betreuungstages wurden die Kinder gewaschen und mit anstaltseigener sauberer Wäsche bekleidet. Eine Vorbildwirkung auf die Eltern war gewollt. Unter der täglichen Anstaltsbetreuung seien die Kleinen, so schildert ein Archivar, von Tag zu Tag gesünder geworden. Sie hätten ihr anfänglich scheues Wesen verloren, wirkten geistig reger, nachgiebiger, dienstfertig und waren freimütiger in ihren Antworten. Die Schule bescheinigte den Zöglingen später bessere Leistungen als den Gleichaltrigen, die der Anstalt fernbleiben mussten. Manche Mutter hätte angesichts dieser Entwicklung beschämt eingestehen müssen, dass sie selbst keine solche Sorgfalt und Aufmerksamkeit auf ihr Kind verwandt habe (vgl. ebd., S. 109 ff.).

Während zur Mitte des 19. Jahrhunderts in Frankreich Kinderkrippen bereits üblich waren und als Sonderzweig der vorbeugenden Gesundheitsfürsorge galten, gab es in Deutschland eher grundsätzliche Bedenken. Einer der Warnenden war der Theologe Johann Hinrich Wichern, der sich stattdessen für die Gründung von Frauenvereinen zur Unterstützung junger Mütter einsetzte. Mit der beginnenden Industrialisierung lösten sich die traditionellen Großfamilien sukzessive auf und so fehlte den jungen Arbeiterinnen in den wachsenden Städten oft das Wissen darum, was nach einer Geburt zu tun sei. Speziell geschulte Fürsorgereinen überwachten in Hausbesuchen die Säuglingspflege und berieten in den Armenvierteln, in denen immer wieder Rachitis und Syphilis grassierten (vgl. Scherpner 1966, S. 62 ff.). Das Betreuungsproblem löste sich so freilich nicht. Wie die Amtlichen Mitteilungen Preußen von 1880 berichteten, wurden insbesondere während der Wintermonate junge Säuglinge massenhaft mit in die Fabriken gebracht, wo sie dann, dürrig in Lumpen gehüllt, irgendwo in einem Winkel auf dem Fußboden lagen (vgl. Otto 1910, S. 61 ff.).

Der bereits von Karl Marx gebrandmarkte, in englischen Arbeiterdistrikten laut einer offiziellen ärztlichen Untersuchung aus dem Jahr 1861 weit verbreitete Gebrauch von Opiaten zur Ruhigstellung der Säuglinge während der Fabrikarbeit ihrer Mütter (vgl. Marx 1890/2007, S. 429 ff.) hielt nun auch in Deutschland Ein-

zug. Allerdings führten solche Schlafmittel, wie der Sud aus abgekochten Mohnschalen, zu schweren Missbildungen und geistigen Behinderungen der Kinder (vgl. Merkens 1974, S. 32 ff.). Nur in den knapp bemessenen Mittagspausen könnten junge Mütter – sofern sie nah genug an der Fabrik wohnten – nach Hause eilen, um einen flüchtigen Blick auf ihr Baby zu werfen und ihm Nahrung zu geben, prangerte Clara Zetkin in ihrem Vortrag auf der II. Internationale 1889 in Paris an. Kleinstkinder, die dem Säuglingsalter entwachsen seien, hätten unbeaufsichtigt die volle Freiheit, sich zu verbrennen, zu ertrinken oder aus dem Fenster zu fallen. Hier gäbe es nur eine Lösung: In dem Maß, in dem die neuen Produktionsbedingungen den Boden für die Erziehung der Kinder innerhalb der Familien zerstörten, müsse sich die Verantwortung für die Kindererziehung zwangsläufig aus der Familie in die Gesellschaft verlagern. Dieser Prozess sei unumkehrbar (vgl. Zetkin 1889, S. 26 ff.).

Entsprechend einer über zweiundzwanzig Jahre hinweg geführten Statistik starben bis 1874 in der Stadt Erfurt mehr als 30 Prozent aller Arbeiterkinder in ihrem ersten Lebensjahr, jedoch ‚nur‘ 17 Prozent der gleichaltrigen Mittelschichtskinder und neun Prozent der Kinder höherer Stände. Die Todesrate der unehelichen Arbeitersprösslinge war noch einmal um ein reichliches Drittel höher als die von verheirateten Müttern geborenen. Insbesondere Tuberkulose, Syphilis, Prostitution und Trunksucht ihrer Eltern wirkten sich ungünstig auf die Überlebenschancen von Kindern aus, vermerkte Meyers Konversations-Lexikon (vgl. Meyers 1894 Bd. 10, S. 119). In einem Bericht von 1851 beschrieb ein Berliner Anstaltsarzt, wie häufig kinderreiche Mütter mit unterernährten Säuglingen in seinem Arbeitshaus Zuflucht suchten, wo die Kleinen letztlich mit Obdachlosen, Kleinkriminellen und den aus der Charité überstellten „Geistesgestörten“ aufwuchsen, welche die eigentliche Zielgruppe dieser Anstalt darstellten (vgl. Sachße 1980, S. 316 f.).

Die erste Kinderkrippe Deutschlands unter dieser Bezeichnung wurde 1851 in Dresden gegründet, sieben Jahre nach der Eröffnung des französischen Vorbildes durch Firmin Marbeau, der im Übrigen Rechtsanwalt war. Beflügelt durch den aufkommenden Wohltätigkeitsgedanken initiierten nun vor allem speziell dafür gegründete Bürgervereine weitere Einrichtungen. Angepasst an die Arbeitszeiten der Mütter öffneten die Krippen meist durchgängig zehn bis vierzehn Stunden täglich (vgl. Beller 1992, S. 7). Es gab strenge medizinische Eingangsuntersuchungen, verbindliche Vorschriften zur Sauberhaltung, festgelegte Standards zum Lüften und zur gesunden Ernährung. Kein Kind wurde aufgenommen, wenn es nicht gegen Pocken geimpft war. Entsprechend der zeitgenössischen Lehrmeinung warnten die Ärzte jedoch eindringlich davor, die Kleinen mit unnötigen geistigen Anregungen zu konfrontieren. Zudem sei ihnen möglichst wenig individuelle Zuwendung zu schenken. Sie sollten sich gar nicht erst an etwas gewöhnen, das ihnen ihre leiblichen Mütter zu Hause schon aus Zeitmangel nicht bieten konnten (vgl. Paterak 1999, S. 44 ff.). Geburtenkontrolle war

weder kirchlicherseits erlaubt noch gesellschaftlich akzeptiert und so hatte man nach der Hochzeit zwangsläufig mit weiterem ‚Kindersegen‘ zu rechnen. Zudem herrschte Konsens darüber, dass trotz gleichlanger Fabrikarbeitszeiten ausschließlich die Frauen für die Hausarbeit zuständig blieben. Arbeiter beschwerten sich vor einer Kommission lebhaft darüber, wie unordentlich es in Wohnungen aussähe, in denen eine Frau nur noch spätabends zum Waschen, Scheuern und Flickern komme. Eine solche Ungemütlichkeit treibe Männer ja geradezu zwangsläufig ins Wirtshaus (vgl. Otto 1910, S. 61 ff.).

Die öffentlichen Betreuungseinrichtungen für die Jüngsten erleichterten den Alltag der Arbeiterfrauen und schützten die Kinder. Spezielle Ausbildungen für die dort beschäftigten „Kindesmägde“ oder „Kindeswärterinnen“ gab es hingegen noch nicht. Solche mussten selbst gesund sein und sich in der Säuglings- und Kinderpflege auskennen. Das genügte. In der Tradition von Fürstin Pauline zur Lippe wurden sie durch „Aufsichtsdamen“ angeleitet und ihre Arbeit stand unter der Kontrollaufsicht eines ausgebildeten Krippenarztes (vgl. Paterak 1999, S. 45).

Den Vordenkerinnen der proletarischen Frauenbewegung war das zu wenig. Eine natürliche Erzieherin, so schimpfte Clara Zetkin, ist die Frau nicht über ihre Stillperiode hinaus. Danach sei es durchaus egal, ob ein Kind durch seine leibliche Mutter oder durch eine dritte Person betreut würde, solange es sich dabei um eine verständige Erziehung unter Beachtung der kindlichen Entwicklungspsychologie und -physiologie handele. Die Erziehung von Kindern sei ein Beruf wie jeder andere und zudem sei das Talent dafür – wie jedes andere Talent – nach Individuen verteilt und nicht nach Geschlecht. Nicht „jede erste beste Gans“ erhalte durch den bloßen Vorgang der Geburt die magische Gabe einer Erziehungsbefähigung. Die Förderung der Sprösslinge der „Oberen Zehntausend“ sei deshalb schon längst Fachleuten mit der nötigen beruflichen Sonderausbildung anvertraut (vgl. Zetkin 1914/2013, S. 24 ff.).

Die offiziellen Erziehungsvorstellungen im Deutschen Kaiserreich entsprachen den später durch Heinrich Mann anhand seiner Romanfigur Diederich Heßling karikierten (vgl. Mann 1914/2013). Entscheidend für das Gedeihen eines Kindes sei von Anfang an seine Gewöhnung an Ordnung, schrieb der Arzt und Hochschuldozent Daniel Gottlob Moritz Schreber in einem seiner weit verbreiteten Erziehungsratgeber. Ein sehr gewöhnlicher Fehler von Müttern und Wärterinnen sei es, das Schreien von Neugeborenen misszudeuten. Meistenteils sei dies lediglich eine natürliche, gesunde Äußerung des kindlichen Lebenstriebes, über den die Lungen ihre unentbehrliche Ausbildung erhielten. Man lasse sich davon niemals zur Darreichung von Nahrung oder gar zum Herausnehmen des Kindes aus dem Lager verleiten. Ab dem fünften oder sechsten Lebensmonat sei ein Kind schon recht gut in der Lage, Liebkosungen von Drohungen zu unterscheiden, und es dämmere in ihm ein Verständnis dafür, was es tun dürfe und was nicht. Ab dem zweiten Lebenshalbjahr dürfe man grundloses Weinen und Schreien auch nicht mehr einfach nur ignorieren, sondern müsse solchen ersten Zeichen aufkommen-

den Eigensinns entschlossen mit drohenden Gebärden, energischem Klopfen an die Lagerstatt und gegebenenfalls durch wiederholte, körperlich fühlbare Ermahnungen entgegenzutreten. Ein Kind müsse von Anbeginn lernen, dass es sich zu fügen habe. In ihm dürfe gar nicht erst der Gedanke aufkommen, seinen Willen durchsetzen zu können. Verweigere ein Kind beispielsweise eine bestimmte Kost, so gebe man ihm beim Auftauchen solcher Grillen niemals eher einen Bissen anderer Nahrung, bis es die verschmähte vollständig aufgegessen hat (vgl. Schreiber 1891, S. 21 ff.). Da die Kinderkrippen dieser Zeit üblicherweise unter der Aufsicht eines Arztes standen, werden die Schreiberschen Ideen dort vermutlich umgesetzt worden sein.

Eine 1906 verfasste Studie konstatierte, dass in Oberbayern inzwischen fast 27 Prozent der Kleinstkinder öffentlich betreut wurden, während es in Magdeburg und Kassel nur knapp elf Prozent waren. Uneheliche Kinder schloss man grundsätzlich von der Krippenbetreuung aus – damit junge Mädchen nicht in ihrem Leichtsinne bestärkt würden, wie es hieß (vgl. Feld 1906, S. 37 ff.). Um die immer noch beängstigend hohe Säuglingssterblichkeit einzudämmen, verabschiedete das Preußische Ministerium des Innern 1908 einen Erlass, der Fabrikanten zur Einrichtung von Betriebskrippen aufforderte. Da es sich jedoch um keine gesetzliche Verpflichtung handelte, blieb der praktische Widerhall dieses Appells ziemlich gering (vgl. Paterak 1999, S. 85 ff.).

Erst kurz vor dem Ersten Weltkrieg wurde endlich auch wieder von einer pädagogischen Verantwortung der Krippenarbeit gesprochen. Möglicherweise regten die neuen reformpädagogischen Ideen für Kindergärten und Schulen dazu an. Interessiert nahm man dort die Überlegungen der Montessori- und Waldorfpädagogik zur Kenntnis. In den neu gegründeten Sozialen Frauenschulen ging es deshalb folgerichtig auch um die Frage, welche Kenntnisse für eine Arbeit in den Krippen denn überhaupt notwendig seien. Der Leitfaden der Berufskunde von 1913 forderte verbindliche Standards dafür ein. Die Säuglingspflegenden müssten nicht nur über systematische Kenntnisse der Körperpflege verfügen, sondern auch in pädagogischen Kursen ausgebildet werden. Um ein gutes Fundament für die spätere körperliche, geistige und sittlich-religiöse Tüchtigkeit abzusichern, sei es nötig, Säuglinge zu erziehen. Nicht nur die Motorik müsse geschult werden. Die Kleinen seien auch an einfache Formen, Zahlen und Farben heranzuführen. Die Empfänglichkeit dieser Altersgruppe für Rhythmus und Gesang müsse gleichfalls für ihre Bildung genutzt werden. Zum Ausgleich für die oft ungesunden Wohnverhältnisse der jungen Arbeiterkinder sollten Krippen immer von einem Gartenplatz umgeben sein. Dort könnten kleine Sandhaufen zum Spiel im Freien anregen. Im Innenbereich müsse jedes Kind über ein eigenes Regal zur Aufbewahrung seiner persönlichen Sachen verfügen, das mit seiner Nummer gekennzeichnet ist. Die Einrichtung benötige einen großzügig bemessenen Bade- raum mit kleinen Wannen, Thermometern und Wickeltischen, daneben einen Schlafsaal mit wasserfesten Unterlagen, Rosshaarkissen und Federbetten sowie

ein Spielzimmer mit niedrigen, abwischbaren Bänkchen (vgl. Mecke 1913, S. 7 ff.). Auch in der Vernetzung der Institutionen tat sich jetzt etwas: Mit dem „Deutschen Krippenverband zur Förderung des Krippenwesens im Deutschen Reich“ gründete sich eine erste Interessenvertretung auf nationaler Ebene (vgl. Beller 1992, S. 17).

Wurde Frauenarbeit seitens der regierenden Kreise bis dato bestenfalls als notwendiges Übel zur Behebung von persönlicher Armut betrachtet, so verlangte die einsetzende Kriegswirtschaft nun bald ganz offiziell die Mitarbeit von Frauen in Fabriken. Mit höchster Beschleunigung sollte jetzt alles Erforderliche eingeleitet werden, um männliche Angestellte auf sämtlichen Arbeitsgebieten durch weibliche zu ersetzen. Man brauchte ja demnächst Soldaten an der Front. Die neuen Überlegungen zielten vor allem auf eine Betreuungsabsicherung von Kleinkindern (vgl. Müller 1989, S. 552 ff.). Bis zum Ende des Kriegsjahres 1917 wurden auf Betreiben der Frauenreferate in den rüstungswirtschaftlichen Betrieben 540 Fabrikpflegerinnen eingestellt, von denen allerdings nur 364 in Ausbildungskursen für diese Tätigkeit geschult worden waren. Es fehle vielfach nicht nur an der nötigen Sachkenntnis, wettete man 1917 auf dem Fachtag „Sozialhygiene und sozialpädagogische Fürsorge für Kleinkinder“, sondern schon an der Einsicht, dass eine solche Sachkenntnis überhaupt erforderlich sei! Gar zu viele Damen glaubten, ihrem unbeschäftigten Dasein durch die Ableistung einer ‚Hilfspflicht‘ an fremden Kindern Inhalt geben zu dürfen. Sie deklassierten auf diese Weise wehrlose Kleinstkinder zu geduligen Versuchskaninchen. Oft paare sich hier guter Wille mit erschreckender Kenntnislosigkeit (vgl. ebd., S. 552 ff.).

Im Jahr 1931 arbeiteten deutschlandweit 333 Krippen mit etwa 10.656 Plätzen (vgl. Paterak 1999, S. 146 f.). Entsprechend dem Dogma der Nationalsozialisten, den Frauen möglichst ausschließlich eine Rolle als Mutter und Hausfrau zuzuweisen, wurde der Krippenausbau nach Hitlers Machtübernahme auch nicht weiter betrieben. Eine großzügige Ausgestaltung öffentlicher Betreuung wäre der staatlicherseits erwünschten Arbeitsteilung zuwidergelaufen – und solange es fast keine Chance auf eine Kinderbetreuung gab, waren junge Mütter faktisch gezwungen, von einer Arbeit außer Haus abzusehen (vgl. Berger 1986, S. 77 ff.). Wie schon zur Zeit des Ersten Weltkrieges änderte sich diese Regierungssicht jedoch rasch. Wiederum forderte die Rüstungsindustrie eine Mitarbeit von Frauen ein (vgl. Thalmann 1984, S. 172 ff.). Um „Schädigungen im nationalen Kinderbestand“ zu vermeiden, so gab das Kriegsamt kund, seien noch einige „Vorarbeiten auf dem Gebiet der sozialen Fürsorge“ notwendig. 1942 wurde ein neues Mutterschutzgesetz erlassen. Betriebe, die überwiegend Arbeiterinnen beschäftigten, hatten nun Stillstuben und Säuglingskrippen einzurichten (vgl. Paterak 1999, S. 146 f.). Jemanden dafür auszubilden lehnte der Staat jedoch ab: Eine Versorgung von Kleinkindern sei ja ohnehin „weiblicher Naturberuf“.

Der auch für die Kleinkindbetreuung zuständige Nationalsozialistische Lehrerbund erklärte schon 1935 vor allem die weltanschauliche Ausrichtung des ge-

samten Erziehungspersonals zum Leitziel der Organisation. Sie alle seien Kinder Adolf Hitlers, des „heißgeliebten Erziehers aller Deutschen“ (vgl. NSLB 1936, S. 2). Dass es diesem ‚führenden Erzieher‘ nicht nur an besonderen Fachkenntnissen in der Pädagogik, sondern gleichfalls an jeglicher anderen formalen Ausbildung mangelte, schien hier nicht ins Gewicht zu fallen.

Die offiziellen Erziehungsprämissen dieser Zeit schlossen an Schrebers Theorien an: Ungeachtet des Lamentierens älterer Frauen könne man nicht entschieden genug vor falscher Nachgiebigkeit warnen, hieß es in einem der auflagenstärksten Erziehungsratgeber dieser Zeit. Das Kind wird gefüttert, gebadet und trockengelegt und im Übrigen gelte der Grundsatz, sich nie ohne Anlass mit ihm abzugeben. Auch wenn es schreie und Widerstand leiste, müsse es fraglos tun, was eine Mutter für nötig hält. Zeigt es Schmerzen, ignoriere man das am besten. Alles andere raube den Erwachsenen nur Zeit und Kraft und verziehe das Kind (vgl. Haarer 1938, S. 160 ff.).

Nach den furchtbaren Zerstörungen im Zweiten Weltkrieg existierten 1950 im Westteil Deutschlands gerade mal noch 170 öffentlich geförderte Krippen mit durchschnittlich vierundvierzig Betreuungsplätzen. Damit lag die Versorgungsquote bei weniger als anderthalb Prozent (vgl. Paterak 1999, S. 213). Schnell wurde in der frühen BRD auch gesetzlich zementiert, dass Frauen nur dann einer Berufstätigkeit nachgehen durften, wenn sich das mit ihren Pflichten in Ehe und Familie vereinbaren ließ (vgl. § 1356 GleichberG 1957). Jeder Ehemann konnte den Anstellungsvertrag seiner Frau sogar fristlos und ohne deren Zustimmung kündigen, falls er meinte, sie sei in Küche und Kinderzimmer besser aufgehoben. Die Ansicht, kleine Kinder sollten keinesfalls institutionell betreut werden, war zu dieser Zeit ganz allgemein. In einer großangelegten Studie votierten fast 56 Prozent der Befragten dafür, Müttern mit Kindern unter zehn Jahren die Berufsarbeit überhaupt per Gesetz zu verbieten (vgl. Paterak 1997, S. 201).

Dem entsprechend plädierte ein Wissenschaftler vom Sonderforschungsbereich für Familienfragen nicht nur dafür, keine weiteren Krippenplätze zu schaffen. Er hielt auch die Hälfte aller Ende der 1960er Jahre bestehenden Plätze für entbehrlich. Dies vermeide Folgeerscheinungen wie die Beeinträchtigung der Lern- und Bindungsfähigkeit, Schulschwierigkeiten, die Ausprägung neurotischer Wesenszüge, Verwahrlosung, Drogenkonsum, sexuelle Zügellosigkeit und Kriminalität (vgl. Kuhn 1971, S. 135 ff.). Schon die Idee, ein Kind überhaupt der Krippenbetreuung anvertrauen zu wollen, sei der Beweis dafür, dass sich die „gesunde Instinktausstattung“ der Mütter unter dem Einfluss der industriewirtschaftlichen Zivilisation in immer größerem Maße verliere (vgl. ebd., S. 23 ff.).

Einer solchen Sichtweise folgend unterblieb in der BRD lange Zeit eine qualitativ angemessene Ausstattung der Krippen. Man bezog sich hier überspitzt auf die Theorien des englischen Kinderpsychiaters John Bowlby. Dieser hatte 1972 die Ansicht geäußert, die Entwicklung eines Kindes verlaufe fast immer verzögert, wenn es vor seinem dritten Lebensjahr die Mutter entbehren muss. Zu ei-



nem Optimismus, solche Schäden könnten im Laufe des Lebens je wieder ausgeglichen werden, gebe es keinen Anlass. Seine Untersuchungen dazu bezogen sich freilich vor allem auf Heim- oder Kriegsflüchtlingskinder sowie auf Kleinkinder, die bereits früh einem häufigen Wechsel ihrer Pflegestellen ausgesetzt waren. Später zitierte man immer wieder das Experiment mit den jungen Ziegen, von denen bei ansonsten identischer Haltung das eine Zwillingstier starb, weil es täglich 40 Minuten lang von seiner Mutter getrennt wurde. Bowlby selbst führte das nur zur Widerlegung der These an, die gefundenen Effekte könnten vollständig auf Erbanlagen zurückgeführt werden (vgl. Bowlby 1972, S. 18 ff.).

Korrespondierend mit dem geringen gesellschaftlichen Ansehen der Krippe gab es in Westdeutschland auch keine spezielle Ausbildung dafür. In den 1970er Jahren waren hier vor allem Kinderkrankenschwestern oder -pflegerinnen tätig. Eine Umfrage der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft aus dieser Zeit ergab, dass Krippenpersonal im Durchschnitt nur alle zwölf Jahre eine Fortbildung besuchte (vgl. Kokigei/Roger 1985, S. 9). Erzieherfachschulen und Fachakademien der BRD hatten auch kaum auf Krippenarbeit spezialisierte Angebote. Dagegen gab es am Institut für Kleinkindpädagogik der Freien Universität Berlin durchaus einige berufsbegleitende Fortbildungen dafür (vgl. Beller 1992, S. 13 ff.). Letztlich hätten zwar alle staatlich anerkannten Erzieher\_innen auch in den Krippen arbeiten dürfen. Seit der Neuordnung der Ausbildung vom März 1967 befähigte die dreijährige Fachschul-Ausbildung dazu, „in verschiedenen sozialpädagogischen Bereichen tätig zu sein“. Doch hatte die Krippenarbeit eben nicht wirklich den Ruf eines sozialpädagogischen Handlungsfeldes. Bestenfalls in Westberlin spielte sie als Arbeitsplatz für Erzieher\_innen eine nennenswerte Rolle (vgl. KMK 1967). Insgesamt gab es im Jahr 1974 nur 719 westdeutsche Krippen mit 26.276 Plätzen. Und lediglich zwölf Prozent des pädagogischen Personals dort hatte eine Erzieherausbildung (vgl. Rauschenbach/Behr/Knauer 1995, S. 81).

Erhebliche Auswirkungen auf die ohnehin schon rare Krippenarbeit brachte das 1982 unter Wirtschaftsminister Graf Lambsdorff entwickelte „Konzept für eine Politik zur Überwindung der Wachstumsschwäche und zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit“. Es sah eklatante Kürzungen im Sozialbereich vor. Bremer Eltern schlug man nach Schließung der einzigen kommunalen Krippe vor, die Einrichtung doch einfach in Eigeninitiative weiterzuführen. Klagen von studentischen Eltern wurden abgewiesen: Die Richter befanden, es sei jungen Eltern durchaus zuzumuten, durch das Ausschöpfen aller Möglichkeiten eine private Lösung für die Kleinstkindbetreuung zu finden. Oder sie könnten durch ein Ausreizen der Höchstförderdauer von BAFöG ihr Studium so planen, dass mit Unterstützung von Freunden ein Abschluss doch möglich würde. Anderenfalls müsse das Studium eben abgebrochen werden (vgl. Chelms 1982, S. 29 ff.). In München, wo 1980 gerade mal dreieinhalb Prozent der deutschen und zehn Prozent der ausländischen Kleinstkinder institutionell betreut wurden, stiegen die Krippen-Elternbeiträge von monatlich 340 Deutsche Mark auf fast das Doppelte. Ein

CSU-Stadtrat lobte, dies sei ein positiver Beitrag gegen den Selbstausrottungstrend der weißen Rasse (vgl. Seyfarth-Metzger 1982, S. 123 ff.).

Trotz aller Bemühungen der Fachleute galt die Krippenbetreuung in der BRD vor allem als Notlösung für Eltern in wirtschaftlichen oder sozialen Notlagen. Sowohl die Öffentlichkeit als auch Politiker führten immer wieder die alten Vorurteile an und sorgten so für eine Spirale von mangelhafter Krippenausstattung über eine damit nur unzureichend mögliche Versorgung der Kinder und dem folgerichtig schlechten Image solcher Einrichtungen. Der Anteil der Männer am Betreuungspersonal blieb unter 3,5 Prozent (vgl. Rauschenbach/Beher/Knauer 1995, S. 81).

Deutlich komfortabler stellte sich allerdings die Lage in Westberlin dar. Dort wurden auf 8.817 landeseigenen und 2.242 in freier Trägerschaft geführten Krippenplätzen etwa 20 Prozent aller Kinder unter drei Jahren betreut. Zusätzlich boten Elterninitiativen noch etwa 400 Plätze an (vgl. Beller 1992, S. 26 f.). Auch die pädagogische Spannweite der Konzeptionen war deutlich größer als in den westdeutschen Bundesländern. Einen wesentlichen Qualitätsschub brachte hier das „Berliner Modell der Kleinstkindpädagogik“ mit den vom österreichischen Pädagogen Kuno Beller erarbeiteten Entwicklungstabellen und den flankierend dazu angebotenen Fortbildungen und Hospitationen. Fast hundert Berliner Krippen nahmen bis 1986 an diesem Weiterbildungsprojekt teil (vgl. Kokigei/Protz 1985, S. 5 ff.). Zwar wurden die Kinder auch in einigen Berliner Einrichtungen immer noch morgens als Erstes gebadet und mit Anstaltskleidung versehen. Andere Krippen der Stadt arbeiteten jedoch nach dem sogenannten „Bedarfsprinzip“. Sie setzten auf eine gleichwertige Partnerschaft zwischen dem Kind und seinen erwachsenen Bezugspersonen und auf eine Selbstregulierung der kindlichen Bedürfnisse. Die Kleinen durften einschlafen, wann und wo sie wollten, und wurden erst danach ins Bett getragen. Es wurde akzeptiert, wenn sie im Essen herumspatschten und die älteren dies den Babys gleichtaten. Die Faszination der Kinder an ihren eigenen Körperausscheidungen wurde bewusst zugelassen. Übertriebene Reinlichkeitsvorstellungen von Erwachsenen hätten hierbei nichts verloren (vgl. Bodenburg/Grimm 1986, S. 12 ff.).

Ein Teil der Einrichtungen orientierte sich auch am Konzept von Emmi Pikler, einer Vorreiterin des Selbstbildungsgedankens. Die ungarische Kinderärztin war sich sicher, dass jedes Kind von Natur aus ein unversiegbares Interesse an der Welt und an sich selbst hat. Wissen, das sich Kinder durch eigenständige Experimente selbst erschließen, hätte eine viel höhere Qualität als das von Erwachsenen fertig angebotene. Aus diesem Grund entwickle sich ein Kleinkind immer dann am besten, wenn es nicht noch dort bedient wird, wo es sich schon selbst zu helfen weiß (vgl. Pikler 1940/2010, S. 10 ff.).

Ein Berliner Forschungsprojekt zum Thema „Soziale Interaktion und soziale Kompetenz“ wies nach, dass Kinder ab ihrem ersten Lebenshalbjahr durchaus nicht nur auf sich selbst bezogen sind und zwangsläufig aggressiv auf andere Kin-

der reagieren. Sie kooperieren sehr wohl miteinander und profitierten von solchen zusätzlichen Lern- und Anregungssituationen. Insbesondere ihre Kommunikation könnten sie so schulen (vgl. Paterak 1997, S. 197 f.).

Begünstigt wurde die Entfaltung der Krippenbetreuung in Westberlin durch die dortigen besonderen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Ab August 1961 fehlten der plötzlich eingemauerten Stadt die Arbeitskräfte, was zu einem überdurchschnittlich hohen Anteil berufstätiger Mütter mit kleinen Kindern führte. Im Zuge der Studentenbewegung 1967/1968 gründeten junge Eltern dann Kinderläden und betreuten in diesen Selbsthilfeprojekten zum Teil schon Babys. Doch auch außerhalb der Studentenschaft wollten sich viele junge Leute von den als spießig empfundenen Vorstellungen des alten Bürgertums abgrenzen. Zum Kummer seiner traditionell denkenden Eltern zog mancher junge Mann aus den Bundesländern hierher, um der Wehrpflicht zu entgehen und ein moderneres Familienleben auszutesten. So kam es, dass sich fast ein Drittel aller westdeutschen Krippenplätze in Westberlin befanden (vgl. Pousset/Schachtmeyer 1985, S. 72).

Grundsätzlich allerdings blieb die Institution Krippe in Westdeutschland trotz ihrer interessanten Konzeptionsmodelle bis zur Wiedervereinigung umstritten. Der Gesetzgeber beließ es bei seiner Definition, sie sei nur ein Notbehelf für nicht funktionsfähige Familien. In einer so frühen Gemeinschaftserziehung würden Kleinkinder gezwungen, sich in einem Entwicklungsstadium sozial zu verhalten, in dem sie normalerweise noch asozial wären, war unverändert eines der offiziellen Argumente (vgl. Niedergesäß 1989, S. 9 ff.). Außerhalb von Westberlin wurden Kinderkrippen faktisch auch nur in größeren Städten vorgehalten. In ländlichen Gebieten oder in den Kleinstädten fehlten sie meist völlig (vgl. Paterak 1999, S. 213). Gerade mal 1.371 aus öffentlichen Mitteln geförderte Einrichtungen gab es 1990 auf westdeutscher Seite. Vorgehalten wurden insgesamt nur 38.152 Plätze. Damit war der Versorgungsgrad 1974 lediglich von 1,6 auf 1,8 Prozent gestiegen (vgl. Rauschenbach/Behr/Knauer 1995, S. 73 ff.).

Im Osten Deutschlands nahm die Entwicklung der Krippenpädagogik trotz der gleichen Ausgangslage einen völlig anderen Weg. Wie in den westlichen Besatzungszonen prägten zunächst Ruinen und der damit verbundene eklatante Mangel an Wohnraum die Nachkriegszeit. Eine katastrophale Ernährungslage schwächte auch die Kleinkinder. Viele ihrer Väter waren gefallen oder litten noch in Kriegsgefangenschaft – und so blieb es Aufgabe der Mütter, das weitere Überleben der Familien irgendwie abzusichern. Sie brauchten einen täglichen Broterwerb – und dafür die Betreuung ihrer Kinder. Doch nicht nur die Frauen selbst, auch die Wirtschaft war auf weibliche Mitarbeit angewiesen – und das änderte sich im Gegensatz zur Konstellation im Westen auch späterhin nicht. Schon im April 1950 verabschiedete die DDR das „Gesetz der Arbeit zur Förderung und Pflege der Arbeitskräfte, zur Steigerung der Arbeitsproduktivität und zur weiteren Verbesserung der materiellen und kulturellen Lage der Arbeiter und Angestellten“. Es wurde als Ziel ausgegeben, möglichst viele der bisher nicht berufsstä-

tigen Frauen für eine Erwerbsarbeit zu gewinnen (vgl. § 26 Abs. 2 G.d.A. 1950). Innerhalb von nur fünf Jahren sollten „als staatliche Hilfe für Mütter und Kinder“ 40.000 neue Krippenplätze entstehen. Eine damals gigantische Summe von 40 Millionen Deutsche Mark wies die provisorische Volkskammer hierfür an (vgl. § 5 Abs. 1 Mutter- und KinderschutzG 1950).

Der Logik ihrer Institutionsgeschichte folgend, stand auch in der DDR-Krippe zunächst die Gesunderhaltung der Kinder im Fokus (vgl. § 10 Bildungsgesetz 1965). Diesmal spielte allerdings weniger die Panik vor Epidemien eine Rolle. Von der Arbeit der Krippe hing ja wesentlich die Anzahl der durch kranke Kinder verursachten Fehltag von Müttern in der Produktion ab, hieß es unverblümt in der offiziellen Fachzeitschrift. Einen Verdacht, der Klassengegner könne daraus etwa schließen, Frauen und Wirtschaft entwickelten sich hier auf Kosten der Kleinkinder, wies die Autorin vorsorglich empört zurück. Dies widerspräche zutiefst dem humanistischen Wesen des Sozialismus und seiner Moral. Es gäbe keine andere Gesellschaft, in der die Kinder in einem solchen Maße Nutznießer des Geschaffenen wären wie im Sozialismus (vgl. Küchler 1984, S. 178).

Kinder, die gesund waren und deren Mütter studierten oder sich anderweitig in Ausbildung befanden, konnten bereits ab der zehnten Lebenswoche institutionell betreut werden (vgl. Karutz 2001, S. 45). Neben Tageskrippen gab es für schichtarbeitende Mütter auch Wochenkrippen, aus denen die Kinder nur an arbeitsfreien Tagen abgeholt wurden (vgl. § 3 Abs. 2 Mitteilung v. 4.4.1977). Das biete gegenüber der Familienerziehung manche Vorteile, hieß es. Die Kinder wohnten schließlich in eigens für sie ausgestatteten Räumen, befanden sich in der Pflege und Obhut von geschultem Personal und unter der Kontrolle eines Arztes.

Tatsächlich erwies sich diese Ausrichtung jedoch als fatal. Eine in den Jahren 1957 bis 1960 durch die Humboldt-Universität Berlin durchgeführte Untersuchung konstatierte zwischen den nur familiär und den auch institutionell betreuten Dreijährigen einen Entwicklungsabstand von durchschnittlich fünf Monaten. Vor allem in der Sprachentwicklung, in den sozialen Reaktionen und in der Körpergewandtheit waren die Krippenkinder zurückgeblieben (vgl. Waterkamp 1987, S. 64). Da seien die besonderen Bedürfnisse der Kleinkinder in der bisherigen Arbeit der Krippen und Säuglingsheime wohl zu kurz gekommen, räumten die Wissenschaftler\_innen ein. Dort, wo im Krippenalltag überhaupt pädagogisch gearbeitet wurde, hätte man für die unter Dreijährigen häufig Maßstäbe aus dem Kindergartenbereich übernommen. Das hätte mitunter fast einer Dressur der Kinder geglichen (vgl. Schmidt-Kolmer/Reumann 1957, S. 5 ff.).

Ab 1965 wurden die Kinderkrippen als erste Stufe mit in das „einheitliche sozialistische Bildungssystem“ integriert und eine Qualifizierung des Personals dafür festgeschrieben (vgl. § 10 Bildungsgesetz 1965). Die nun einsetzende vehemente Forderung nach einer Planmäßigkeit der Erziehung zog sich ab sofort durch alle Bereiche. So sollten sogar die durch den Staatsratsvorsitzenden Walter Ulbricht 1951 in einem Referat über die Durchführung einer ökonomischen Po-

litik beschriebenen Methoden sinngemäß auf Kinderkrippen angewandt werden (vgl. Wohlfarth 1968, S. 75 f.). Alle Krippenpädagoginnen bekamen ein minutiös ausgearbeitetes Anleitungsmaterial in die Hand, das häufig die Abfolge eines jeden einzelnen Handgriffs vorschrieb und die Erziehungsvorgaben für die einzelnen Entwicklungsschritte der Kleinkinder bis ins Detail regelte. Die Gruppen wurden dafür altershomogen geführt. Täglich fünf Zeitfenster zu je 18 Minuten waren so beispielsweise im Plan von 1957 für das Waschen, das Sitzen auf den Töpfchen und das Anziehen der Kinder im dritten Lebensjahr vorgesehen, zweimal 45 Minuten für ihren Aufenthalt im Freien und täglich drei halbe Stunden für angeleitete Beschäftigungen (vgl. Schmidt-Kolmer/Reumann 1957, S. 23). Der genaue Tagesablauf der Kleinkinder entzog sich dabei nicht nur dem Einfluss, sondern auch den Blicken der Eltern. Aus hygienischen Gründen durften die nämlich nur den Flur und die Garderobe betreten. Die Gruppenräume blieben ein Refugium der weißbekittelten Erzieherinnen (vgl. Karutz 2001, S. 61).

Den „Beschäftigungen“ wurde ein hoher Bildungsanspruch zugemessen. So gab es zur Förderung des mathematischen Grundverständnisses für Kinder ab dem 24. Monat fest definierte Beschäftigungseinheiten zum farblichen Sortieren verschieden langer Stäbe. Jedes Kind hatte die vorgeschriebenen Aufgaben dabei unter der gezielten Anleitung seiner Erzieherin zunächst einzeln zu lösen. Danach sollte es die anderen Kinder konzentriert und diszipliniert bei der Umsetzung der gleichen Aufgabe beobachten (vgl. Schmidt-Kolmer/Reumann 1957, S. 122 ff.). Für eine Beschäftigung mit Kunst wurden unter anderem die Werke „Der Kater auf dem gelben Kissen“ von Franz Marc, „Das Mädchen mit der Taube“ von Pablo Picasso und „Landschaft mit gelben Vögeln“ von Paul Klee vorgeschlagen. Die Krippe müsse dem Kleinkind vermitteln, dass Bildwerke ebenso wie ihre Komponenten Gegenstand, Form, Farbe und Motivanordnung etwas Bestimmtes über die Menschen und deren Verhältnis zueinander und zur Welt aussagen. Und sie müsse den Kindern einen Zugang dazu verschaffen.

Die Krippenausbildung war gleichfalls anspruchsvoll. Übernahmen anfangs noch Kindergärtnerinnen und Säuglingsschwestern die Arbeit, so wurden die Betreuerinnen ab 1951 in einem dreijährigen Studium an den Medizinischen Fachschulen unterrichtet. Voraussetzung war der Abschluss der zehnten Klasse mit guten Leistungen, ein ärztliches Zeugnis über die berufliche Eignung und ein phoniatisches Gutachten. Wie damals an den Sozialen Frauenschulen war die Ausbildung nur für Mädchen gedacht. Inhaltlicher Schwerpunkt ihres Studiums war das Fach „Gestaltung des Lebens der Kinder von 0 bis 3 Jahren in Krippen und Heimen“, gefolgt von den in allen DDR-Ausbildungen unvermeidlichen „Grundlagen des Marxismus-Leninismus“. Neben Pädagogik, Psychologie, Anatomie und Hygiene waren auch Bewegungserziehung, Bildnerische Erziehung und Musikerziehung fester Bestandteil des Unterrichtsplanes (vgl. MfG 1981, S. 219 ff.) Da wurde beispielsweise Melodie-, Rhythmik- und Metrikanalyse gelehrt, es ging um die richtige Handhabung des „Klingenden Schlagwerks“, um Atem- und Stimmbil-

dungsübungen sowie um eine ausdrucksvolle – dabei aber stets politisch korrekte – Interpretation von Kinderliedern (vgl. Schmidt-Kolmer/Reumann 1957, S. 75). Eine Krippenerzieherin sollte sich durch hohe ethische Berufsauffassung, einen klaren Klassenstandpunkt und einen kulturvollen Lebensstil auszeichnen (vgl. MfG 1986, S. 2 ff.).

Verlangt wurde Unterordnung: von den Krippenerzieherinnen wie von den betreuten Kindern. Gelänge es einer Pflegerin, durch Blickkontakt, Stimmführung und Freundlichkeit eine enge Beziehung schon zum jungen Säugling aufzubauen, so schaffe sie damit auch die Voraussetzung für seinen fröhlichen Gehorsam. Launisch zu sein, sei keine normale Eigenheit von Kindern. Trotz und Eigensinn beruhten immer auf einer nervlichen Störung und seien ein Signal dafür, dass in der Arbeit der Krippenerzieherin etwas nicht stimmt (vgl. Schmidt-Kolmer/Reumann 1957, S. 20).

Forschungen der 1950er Jahre belegten, dass durch diese gezielte Arbeit in den Krippen eine Entwicklung der höheren Nerventätigkeit und die Beherrschung von Körperfunktionen tatsächlich früher erreicht werden konnten als bei Vergleichsgruppen in kapitalistischen Ländern. Eine Fachberaterin beschrieb die Erfolge so: Am Ende des zweiten Lebensjahres kannten die Kinder ihren Platz am Tisch und stellten ihren Stuhl nach der Mahlzeit wieder ordentlich hin. Kurz vor ihrem dritten Geburtstag aßen sie sauber ohne Lätzchen, deckten hernach das Geschirr mit ab und halfen, den Tisch abzuwischen und den Fußboden zu kehren (vgl. Durchholz 1975, S. 1 ff.). Die Studien von Bowlby wurden in der sozialistischen Propaganda als Beweis für „abartiges Verhalten“ von Kindern in westlichen Staaten verhöhnt (vgl. Karutz 2001, S. 50). Wer von den Krippenpädagoginnen keinen so großen Wert auf Sauberkeitserziehung, Ordnungsliebe und Normverhalten legte, hatte es schwer. Die Mehrzahl der Eltern fühlte sich nämlich durchaus entlastet, wenn man ihre Kinder zeitig zu Pflichtbewusstsein und Selbstständigkeit erzog (vgl. ebd., S. 60). Erst ab Mitte der 1970er Jahre begrenzte man die Öffnungszeiten der vorschulischen Kindereinrichtungen auf 6.00 bis 19.00 Uhr und betreute an Samstagen wirklich nur noch die Kinder, deren Eltern tatsächlich an diesem Tag arbeiten oder studieren mussten (vgl. § 6 VO Vorschul-erziehung 1976).

Experimente mit einer Gleichwertigkeit der Ansichten von Kind und Betreuerin gab es in den staatlichen Krippen der DDR bis zum Schluss nicht. Die führende Rolle des Fachpersonals hatte man 1968 als methodischen Grundsatz festgeschrieben und das wurde auch späterhin nie angezweifelt (vgl. Wohlfarth 1968, S. 97 ff.). Erst ein Dreivierteljahr vor der politischen Wende lockerte man die Stringenz, mit der die Vorgaben des zentralen Krippenprogramms umzusetzen waren, ein klein wenig (vgl. Weber 1989, S. 17 f.).

Doch ob nun vor allem wegen der konträren Einstellung zur Berufstätigkeit einer Frau oder weil für viele Familien ein Doppelseinkommen unverzichtbar schien oder auch, weil man vielleicht anderen wissenschaftlichen Studien ver-

traute: Im Gegensatz zur westdeutschen Gepflogenheit gehörte der Besuch einer Kinderkrippe zur DDR-Normalbiografie. Auf mehr als das Siebzigfache stieg die Anzahl der Krippenplätze zwischen 1950 und 1984. Man erreichte damit einen Versorgungsgrad von 68 Prozent (vgl. Küchler 1979, S. 6 ff.). 7.700 Einrichtungen mit 355.000 Plätzen gab es zuletzt in der DDR (vgl. Rauschenbach/Beher 1995, S. 95). Von den Eltern wurde hierfür nur ein symbolisches Essengeld verlangt. Die Betreuung selbst war kostenfrei (vgl. Waterkamp 1987, S. 68 ff.).

Entsprechend heftig fiel die Neufindung der ostdeutschen Krippenpädagogik nach der Wiedervereinigung 1990 aus. Da die Kleinkindbetreuung nach westdeutscher Art schon dort einen schlechten Ruf hatte, fiel den gestandenen DDR-Erzieherinnen eine Übernahme dieser Konzepte schwer. Viele von ihnen fühlten sich nach der politischen Wende erst einmal ähnlich fremdbestimmt und einflusslos wie zuvor (vgl. Nentwig-Gesemann 1999, S. 42 f.). Eine Forscherin reflektierte, ihr sei zwar keine einzige ehemalige DDR-Erzieherin begegnet, die der plötzlich verlorengegangenen Pflicht zur sozialistischen Erziehung von Kindern nachgetrauert hätte. Doch die fachlichen Anregungen aus dem alten Bildungs- und Erziehungsplan schätzten sie nach wie vor (vgl. Karutz 2001, S. 65). Noch lange Zeit lagen die mitunter schon ganz abgegriffenen, rege genutzten Büchlein ‚heimlich‘ in den Schubfächern der Gruppenzimmer.

Durch die Novellierung des Kinder- und Jugendhilferechts erlangten die Krippen 1990 bzw. 1991 bundesweit den Status von Kindertagesstätten und bekamen – auf ostdeutschem Gebiet wieder – einen offiziellen Erziehungs- und Bildungsauftrag.

Im Juni 1991 entschied die Kultusministerkonferenz, die ostdeutschen Berufsabschlüsse für denjenigen Teilbereich, für den sie qualifiziert hatten, anzuerkennen. Damit konnten Krippenerzieherinnen weiterhin Kinder begleiten, die jünger als drei Jahre waren (vgl. KMK 1995). Immerhin 9.309 Absolventinnen verließen noch 1989 die medizinischen Fachschulen (vgl. Rauschenbach/Beher/Knauer 1995, S. 156). Dazu waren zahlreiche Helferinnen in den Krippen tätig, um die Arbeit überhaupt zu bewältigen.

Doch die vormals reinen Krippen gingen ab Mitte der 1990er Jahre zunehmend in Kindertageseinrichtungen auf, die sich für eine Betreuung vom Säugling bis zum Hortkind öffneten. Dafür legitimierte der bisherige DDR-Abschluss nicht mehr. Als Lösung wurde nun eine Anpassungsfortbildung präsentiert, über die man das Zertifikat als staatlich anerkannte Erzieherin bekam. Eigentlich sollte die Qualifizierung ein Jahr dauern, doch die genaue Ausgestaltung oblag den Ländern (vgl. KMK 1995). So blieben in Sachsen unter Anrechnung einer mindestens fünfjährigen Berufspraxis rechnerisch noch etwa 15 Unterrichtstage für die Theorie übrig. Dafür gab es ein Papier, das den ehemaligen Krippenerzieherinnen die Berechtigung verschaffte, als Fachkraft in allen sozialpädagogischen Tätigkeitsfeldern zu arbeiten. Dieser recht pragmatische gesellschaftliche Kompromiss sorgte zugleich dafür, dass Millionen ostdeutsche Eltern weiter ihrer Er-

werbsarbeit in all den anderen Branchen nachgehen konnten – sofern ihre Betriebe nicht gerade wendebedingt geschlossen wurden (vgl. VwV Erzieheranerk. 1996).

Heute legen die Bundesländer die Mindestanforderungen an die Ausbildung ihrer Krippenfachkräfte in Kita-Gesetzen, Ausführungsvorschriften und Qualifikationsverordnungen fest. Zwar ist im Krippenbereich oft auch der Einsatz von Kinderpfleger\_innen, Säuglingskrankenschwestern, Sozialassistent\_innen oder sogar Spielkreisgruppenleiter\_innen zulässig. Als Fachkräfte gelten aber vor allem Erzieher\_innen, Heilerziehungspfleger\_innen, Kindheits- und Sozialpädagog\_innen. Innerhalb solcher Rahmenbedingungen wuchs auch in den westdeutschen Bundesländern die Akzeptanz der Institution Krippe kontinuierlich. In Bayern etwa stieg die Betreuungsquote zwischen 2010 und Ende 2017 um fast ein Drittel auf 32 Prozent (vgl. StMAS 2019). Nivelliert hat sich der Nutzungsanteil damit freilich noch nicht: In Sachsen lag er im März 2019 bei etwas mehr als 52 Prozent (vgl. StLA Sachsen 2019). Im Frühjahr 2020 kam die deutschlandweite Betreuungsquote schon auf 35 Prozent. Insgesamt 829.200 kleine Kinder wurden damit krippenbetreut, rund 10.700 mehr als im Vorjahr (vgl. StBA 2021b). Immerhin 81 Prozent der Kindertageseinrichtungen nehmen inzwischen auch Kinder unter drei Jahren auf (vgl. Autorengr. Fachkräftebarom. 2019).

Wie viele männliche Fachkräfte die Jüngsten nun inzwischen bilden, trösten und verpflegen, lässt sich nicht mehr so ganz genau bestimmen. Im Sommer 2019 stellten Männer bundesweit einen Anteil von 9,4 Prozent des Betreuungspersonals (vgl. BT 2021). Wenngleich vielleicht noch nicht ganz so viele als Bezugs-erzieher bei den Kleinsten arbeiten, sind sie in den Randdiensten auch für die Krippenkinder da.

Bereits seit dem 1. August 2013 gibt es nun in ganz Deutschland einen Rechtsanspruch auf die frühkindliche Förderung ab dem vollendeten ersten Lebensjahr (vgl. § 24 KiföG 2008). Alle Bildungsprogramme der Länder beziehen sich inzwischen auch auf die Krippenbetreuung. Namhafte Wissenschaftler\_innen haben auf Grundlage der aktuellen Bindungsforschung Eingewöhnungsmodelle für die Jüngsten entwickelt. Aus der Neurolinguistik kommen spannende Erkenntnisse für die Förderung der Sprachentwicklung im institutionellen Kontext. Es gibt wieder Fachliteratur zur Heranführung der Jüngsten an die Kunst. Auch im allgemeinen Verständnis wird eine Erzieher\_in im Krippenbereich heute als anerkannte Fachkraft gesehen und die Erinnerung an die ‚Krippentante‘ verblasst im Schatten der Vergangenheit. Die letzten noch DDR-ausgebildeten Kleinstkind-Spezialistinnen werden 2037 in ihren Ruhestand gehen. Bis dahin können sie den Berufsanfänger\_innen noch manchen guten Tipp geben.





## 2. Von Fröbel kreiert: Kindergärtnerin

„... denn wie in einem Garten unter Gottes Schutz und unter der Sorgfalt erfahrener einsichtiger Gärtner [...] die Gewächse gepflegt werden, so sollen hier die edelsten Gewächse, Menschen, Kinder als Keime und Glieder der Menschheit, in Uebereinstimmung mit sich, mit Gott und Natur erzogen und zu einer solchen Erziehung soll der Weg allgemein gezeigt und angebahnt werden.“

(Friedrich Fröbel: Entwurf eines Planes zur Begründung und Ausführung eines Kinder-Gartens 1840)

Seit wann es den Beruf der Kindergärtnerin gibt? Das lässt sich ziemlich exakt sagen, denn obgleich Betreuungseinrichtungen für Kleinkinder zur Mitte des 19. Jahrhunderts schon üblich waren: Der Kindergarten unter diesem Namen ist das Lebenswerk des Pfarrerssohnes Friedrich Wilhelm August Fröbel. Der hatte zunächst seine Försterlehre abgeschlossen und sich mit verschiedenen Naturwissenschaften beschäftigt. Dann kam er 1805 als Erzieher in einer Musterschule mit Pestalozzis revolutionären Ideen in Berührung (vgl. Zimmermann 1926, S. 5 f.). Begeistert davon, versuchte der junge Fröbel nun selbst, die Entwicklung, Struk-

tur und Funktion des kindlichen Spiels zu ergründen und in eine spezifische Spieltheorie zu gießen. Nachfolgend entwickelte, bastelte und erfand er ein riesiges Sortiment an eigenem Spielmaterial. Würfel-, Lege- und Bauspiele gehörten dazu ebenso wie Sing- und Sprachspiele, Spiele zum Vergleichen und zum Erkennen. Sogar Bewegungsspiele waren dabei. Alles baute im Schwierigkeitsgrad aufeinander auf (vgl. Boldt/Eichler 1982, S. 93). Denn aus tüchtig, selbsttätig und ausdauernd bis zur körperlichen Erschöpfung spielenden Kindern würden später gewiss tüchtige, ausdauernde, das Fremd- und Eigenwohl bis zur Aufopferung befördernde Erwachsene. Darin war sich Fröbel sicher. Das Spiel des Kindes sei Vorbild für sein gesamtes Menschenleben. Darum habe es auch gar nichts von einer Spielerei an sich.

In mehreren Reisen warb er fleißig für sein neues pädagogisches Material. Um in dessen richtigen Gebrauch einzuweisen, bot er ab 1839 Kurse zur Ausbildung von „Kinderführern“ an. Bereits im Juni des gleichen Jahres eröffnete der umtriebige Fröbel dann im Thüringischen Bad Blankenburg seine „Spiel- und Beschäftigungsanstalt“. Dort konnten die ausgebildeten Kinderführer seine Spielmittel ganz praktisch testen. Etwa 50 Kinder aller Stände besuchten die Einrichtung täglich für mehrere Stunden. Um seine eigene Institution deutlich von den zeitgenössischen Kleinkinderschulen abzugrenzen und um das freie Wachsen der Kinder darin zu betonen, wählte er die Bezeichnung „Kindergarten“ (vgl. Lange 1874/1966, S. 25). Und passend dazu kreierte Fröbel 1842 noch einen neuen, auf die Altersgruppe zwischen dem dritten Lebensjahr und dem Schuleintritt spezialisierten Erziehungsberuf: die Kindergärtnerin.

Recht schnell verbreitete sich sein Betreuungsmodell. So gab es die Kindergärten bald auch in Göttingen, Nürnberg, Schmalkalden, Berlin, Sonneberg und Nordhausen. Sie wurden durch seine ehemaligen Schülerinnen geleitet. Das jetzige Streben der Menschheit sei ein Streben nach freier Selbstentwicklung und Selbstbestimmung, schwärmte Fröbel (vgl. Lange 1862/1966, S. 12). Eine rechte Erziehung müsse den Menschen zur Klarheit über sich und in sich, zum Frieden mit der Natur und zur Erkenntnis Gottes führen. Wahre Erzieher und Lehrer müssten in jedem Augenblick eine gute Balance halten zwischen dem Geben und Nehmen, zwischen Bestimmen und Freilassen (vgl. Fröbel 1826/1926, S. 32 ff.).

Solcherlei Gedanken der Aufklärung waren nicht jedem sympathisch. Im Herbst 1850 verbot König Friedrich Wilhelm VI. alle Fröbelschen Kindergärten. Zunächst war der Erlass durch eine Personenverwechslung mit dem Hamburger Neffen Karl Friedrich Fröbel zustande gekommen, dessen provokante Texte man Friedrich Wilhelm Fröbel zuschrieb. Doch auch nach Aufklärung des Missverständnisses nahm man das Verbot nicht zurück (vgl. Marenholtz-Bülow 1875, S. 213 ff.). Letztlich konsequent: Wer in verbesserter Bildung die Ursache für Revolutionen sieht, der zeigt sich Reformbewegungen gegenüber wenig offen (vgl. Titze 1973, S. 129).

Für Fröbel, der zwei Jahre später starb, war dies ein Schlag gegen sein Lebenswerk. Vor allem Bertha Maria von Marenholtz-Bülow, mit der sich Fröbel während eines Kuraufenthaltes in Bad Liebenstein angefreundet hatte, ist es zu verdanken, dass seine Kindergarten-Idee trotz aller Widerstände weiterwuchs (vgl. Berger 2015). Die Baronin gab gut lesbare Fröbelwerke heraus – von den frühen Schriften Fröbels hieß es nämlich, sie seien trotz seiner sonst so trefflichen Gedanken mitunter geradezu grotesk und ungenießbar (vgl. Zimmermann 1926, S. 5 ff.). In zahlreichen Vortragsreisen leistete sie eine kluge Lobbyarbeit und organisierte unermüdlich neue Fröbelbewegungen.

Allerdings verwies sie das Konzept, Kinder aus allen sozialen Schichten gemeinsam zu betreuen, in eine noch unbestimmte Zukunft. Es könne zu einem gefährlichen Geschenk geraten, Kinder der rohen Masse so zu verwöhnen. Die vielen zierlichen Beschäftigungen im Kindergarten würden ihnen die groben Arbeiten zuwider machen, die später unausweichlich auf sie warteten. Zudem seien die Voraussetzungen der unterschiedlichen Stände denkbar verschieden. Hier blindlings Gleichmacherei zu verlangen, nur um irgendeinem modernen Zeitgeist zu huldigen, ergebe keinen Sinn. Die während der Arbeitstage ihrer Mütter bisher ohne jegliche Beschäftigung eingeschlossenen Proletarierkinder hätten sich so daran gewöhnt, ihre Tage zu verdämmern, dass sie anfangs wie blödsinnig seien und man sie kaum aus einem halbschlafenden Zustand erwecken könne. Sie sollten nicht „fein spielen mit den vornehmen Kindern“. Man müsse sie erst an Ordnung, Reinlichkeit und sittliches Betragen gewöhnen. So führte Bertha von Marenholtz-Bülow nutzbringende Beschäftigungen in ihre Volkskindergärten ein: Matten- und Korbflechten, Weben, auch Papierstanzarbeiten für den Konditoreibedarf. Wohl sei dies ein kleiner Erwerbszweig für solche Einrichtungen, die nicht auf finanzielle Unterstützung von Eltern hoffen könnten. Für arme Kinder sei es zudem ein probates Mittel, Liebe gegenüber den Wohltätern der Anstalt auszudrücken (vgl. Marenholtz-Bülow 1875, S. 36 ff.).

Vor allem getragen vom Engagement des Bürgertums verbreitete sich der Kindergarten nach Fröbelschem Vorbild jetzt flächendeckend – nicht nur in den großen Städten, wo beispielsweise der Mühlenfabrikant Bienert am Stadtrand von Dresden eine solche Einrichtung stiftete (vgl. Mager 2003, S. 43) oder in Leipzig, wo der Verein für Familien- und Volkserziehung 1872 seinen ersten Kindergarten in einem ehemaligen Lazarett eröffnete (vgl. Goldschmidt 1911, S. 8 ff.). Auch auf dem Land engagierten sich die Honoratioren. So vermerkt die Chronik des Oberlausitzer Seifhennersdorf, der nach den Fröbelschen Grundsätzen eingerichtete Kindergarten sei im August 1872 vor allem durch die Bemühungen von Lehrer Neumann, Postmeister Köhler und von Dr. Korn zustande gekommen (vgl. Seifhennersdorf 1892, S. 94). Überall brähe sich nun die Überzeugung Bahn, dass der Kindergarten als eine der ersten und somit wichtigsten Grundlagen der Erziehung anzusehen sei (vgl. Goldschmidt 1911, S. 8 ff.). Und die Entwicklung eines Kindes fahre – allen sentimentalsten Augenaufschlägen der Spießbürger zum Trotz – nicht

schlecht bei einer Erziehung durch berufsmäßig geschulte Kindergärtnerinnen statt durch eine vom Mutterinstinkt geleiteten Pflege (vgl. Zetkin 1889, S. 28 ff.). Eine tüchtig ausgebildete Kindergärtnerin brauche nur zwei geräumige Zimmer mit einem kleinen Gartenstück zu mieten, mit Tischen, Bänken und Spielmaterialien zu versehen, schon könne sie ihr Vorhaben in öffentlichen Bekanntmachungen inserieren und mit der Betreuung beginnen. Steige die Kinderzahl auf über 30, so benötige sie freilich noch eine Gehilfin zur Unterstützung. Bei mehr als 60 Kindern seien auch zwei Zusatzkräfte angebracht (vgl. Marenholtz-Bülow 1875, S. 36 ff.).

Und recht „tüchtig“ scheint die Ausbildung gewesen zu sein. Auf Betreiben der Arbeitskommission des deutschen Fröbelverbandes verabschiedete das Preußische Kulturministerium im Februar 1911 einen Erlass, der die Vorbildung und den Lehrstoff für auszubildende Kindergärtnerinnen festschrieb. Zunächst mussten die Bewerberinnen mindestens 16 Jahre alt und natürlich gesund sein. Unterrichtet wurden sie dann in einem zweijährigen Fachseminar an den Sozialen Frauenschulen unter anderem in „Erziehungs- und Seelenlehre“, in „Zoologie“, „Botanik“, „Mineralogie“, „Physik“ und „Kulturgeschichte“, auch in „Bewegungsspiel“, „Modellieren“, „Zeichnen“, „Nadelarbeit“, „Gesang und Musik“. Dazu kamen eine Ausbildung in Hauswirtschaft und Gartenarbeit einschließlich Nährwertlehre und der Zubereitung von Kinder- und Krankenkost sowie das notwendige Wissen zur Pflege der typischerweise in Kindergärten gehaltenen Tiere wie Hühner, Kaninchen, Goldfische und Kanarienvögel. Zudem waren Hospitationen und Exkursionen in bestehende Kindergärten vorgeschrieben. Dort waren erste selbstständig geplante Arbeitssequenzen zu übernehmen. Unterrichtet wurde immer von 8.00 bis 20.00 Uhr. Mit dem erreichten Zertifikat konnte man als Fachkraft in einem kleinen Kindergarten, als Gehilfin in einem großen Kindergarten oder als Kindermädchen bei wohlhabenden Familien arbeiten. Wer Leiterin werden wollte, musste sich dafür noch in einem zwölfmonatigen Aufbaukurs qualifizieren (vgl. Mecke 1913, S. 88 ff.).

Allerdings war solch eine Berufsausbildung teuer – für Arbeitermädchen unerschwinglich. Zum jährlichen Schulgeld von 150 bis 200 Mark kamen noch Pensionsgebühren in Höhe von 600 bis 1.500 Mark. Zum Vergleich: Für die Verpflegung von 100 Schulkindern in einem Kinderhort dieser Zeit wurden wöchentlich gerade mal 28,84 Mark veranschlagt – schon einschließlich der Vesper und einer täglichen Milchgabe.

Perspektivisch freilich würden wohl nur noch solche Kindergärtnerinnen eine Anstellung finden, die auch auf eine gründliche theoretische Ausbildung verweisen könnten, hieß es vorausahnend bereits in der Fachzeitschrift von 1909 (vgl. Pappenheim 1909b, S. 208). Den traditionellen Bewahranstalten bliebe nur die Alternative, sich entweder zu reformieren oder unterzugehen, prophezeite Marenholtz-Bülow (vgl. Marenholtz-Bülow 1875, S. 37).

Dergleichen Statements gingen an der Konkurrenz der Fröbeleinrichtungen nicht vorbei. Auf Anregung des Dresdner Seminars schlossen sich die evangeli-

schen Anstalten zur Konferenz für christliche Kinderpflege zusammen und entwickelten daraus einen Fachverband für Ausbildungsfragen (vgl. Schulte 1929, S. 286 ff.). Bisher wurde nämlich von Kleinkindlehrerinnen nur die unerschöpfliche Liebe zu armen Kindern, ein fröhliches Wesen, Nervenstärke sowie leidliche Kenntnisse im Kochen und in der Hausarbeit erwartet. Empfohlen wurden zudem ein paar Wochen Praktikum im Diakonissenkrankenhaus, um dort einige Erfahrungen in der Kinderkrankenpflege zu sammeln. Von kirchlicher Seite brandmarkte man die neue Preußische Ausbildungsvorgabe als Zeichen einer unheilvollen Entwicklung: Hier liefere man einen Beruf, für den doch vorwiegend gute Herzensbildung und praktische Gaben nötig seien, einem sich steigernden Intellektualismus aus. „Gott bewahre unsere Kleinkinder davor, psychologische Versuchstierchen gelehrter Blaustrümpfe zu werden!“, fleht die Denkschrift der Reichskonferenz für evangelische Kinderpflege. Es sei doch jedenfalls eine Tatsache, dass man den Schwestern in ihrer Tracht und ihrem Berufsernst ein viel höheres Vertrauen entgegenbringe als diesen modern ausgebildeten Kindergärtnerinnen. Was vielleicht hier und da an Kenntnissen fehle, würde durch das christliche Berufsethos wohl mehr als ausgeglichen (vgl. Hanse 1929, S. 251 ff.).

Die vor 1911 ausgebildeten Kleinkindlehrerinnen konnten ihre staatliche Anerkennung später durch Nachschulungskurse erwerben. Doch einfach schien das nicht. Fast durchweg waren es ehemalige Volksschülerinnen, die vor vielen Jahren in kleinen unlizenziierten Privatzirkeln irgendeine Art Kindermädchenkurs absolviert, dann als einfache Gehilfinnen in die Bewahranstalten gekommen und sich dort treu, aber ohne jede fundierte Anleitung hochgearbeitet hatten. Jetzt würden sie zwar im Rahmen ihrer Möglichkeiten schon gern Geld und Zeit für diese neumodische Ausbildung opfern. Doch fehlte ihnen für die Zulassung zum Kindergärtnerinnenseminar der vorgeschriebene Gymnasialabschluss – und in der Praxis meist auch die „sorgfältige häusliche Erziehung“ in der frühen Jugend. Mit ihren Voraussetzungen konnten sie sich bestenfalls noch in eine Kinderpflegerinnenschule einschreiben. Das Zusammenlernen mit Vierzehnjährigen empfanden diese berufserfahrenen Frauen dann aber häufig doch als unzumutbar. Die Kehrseite: Ohne einen zertifizierten Abschluss blieben sie dauerhaft auf die Stellung eines „Fräuleins“ in Familien angewiesen. Und das war gleichfalls frustrierend. Nicht wenige gaben deshalb ihre berufliche Tätigkeit in dem Feld gänzlich auf (vgl. Gehring 1929, S. 151 ff.).

In dem Maße, in dem der Kindergarten nun allgemein als Bildungseinrichtung akzeptiert wurde, setzte auch seine Instrumentalisierung für politische Ziele ein. Zu fragloser Bescheidenheit, Gehorsam und Fleiß sollte ein jedes Kind im Deutschen Kaiserreich erzogen werden. Konfliktregelung durch Unterwerfung hatten die Kleinen ja schon im Umgang mit dem eigenen Vater eingeübt – nun wurde das Prinzip noch um die Verehrung des Monarchen, der kirchlichen Würdenträger und der Militärs ergänzt (vgl. Berg 1991, S. 112 ff.). Innerhalb eines Kindergarten-Festprogramms zum 50. Geburtstag des Kaisers beispielsweise sollte

sein Bild an der Wand feierlich mit Wintergrün und Fähnchen geschmückt werden. Während eine Kindergärtnerin dann „traulich“ vom Leben des Kaisers und seiner Familie erzählte, durften die Kinder hübsche Orden basteln. Auch an Böllerschüsse war gedacht: Dazu eigne sich das Aufblasen leerer Papiertüten gut (vgl. Pappenheim 1909a, S. 11).

Nach Kriegsbeginn verschärfen sich die politischen Ansprüche weiter. Kindergärtnerinnen wurden dazu angehalten, Kleinkindern Frontberichte von den Heldentaten des deutschen Heeres aus der Zeitung vorzulesen und sie im Sandkasten die Schlachten nachspielen zu lassen (vgl. Konrad 2004, S. 119). „Und sammelt man im Deutschen Reich für Schiffe auf dem Meer, dann geben wir dir, Kaiser, gleich auch unsren Pfennig her“ sangen sie fröhlich (vgl. Hager 1915, S. 7 f.) und übten, im Takt zu salutieren und zu exerzieren. Besonderer Wert wurde darauf gelegt, dass sie beim Befehl „Marschier!“ gleich recht zackig losliefen und dabei der Melodie folgend mit dem richtigen Fuß antraten (vgl. Coppius 1915, S. 9). Nicht nur die öffentlichen, sondern auch die privaten Bürgerkindergärten unterstanden zu dieser Zeit der Aufsicht des städtischen Schulinspektors und der Königlichen Regierung. Zweimal jährlich hatte jede Leiterin einen Bericht über ihr Personal, über den Gesundheitszustand der Kinder und über ihre pädagogische Arbeit vorzulegen (vgl. Mecke 1913, S. 12).

In den Folgejahren freilich ging es oft nur noch um die ganz basale Versorgung. Kriegskindergärten wurden eingerichtet (vgl. Gehring 1929, S. 179 ff.). Die Kriegsämter zahlten Zuschüsse für die Neuschaffung von Betreuungsplätzen, wenn Mütter in Rüstungsbetrieben schufteten (vgl. Glaser 1993, S. 150). Da man davon ausgehen könne, dass Proletarierkinder zu Hause – sei es aus Geldmangel oder aufgrund des Unverstandes ihrer Mütter – nur unzureichend und unzureichend ernährt würden, sollten die Kindergärten nicht nur Brei und Milchsuppen verabreichen, sondern auch Gemüse und gekochtes Obst. Freilich sei es patriotische Pflicht, an Nahrungsmitteln zu sparen. In Zeiten wie diesen aber, in der tausende Soldaten auf den Schlachtfeldern umkamen, sei die Erhaltung junger Leben vordringliche Aufgabe aller sozial tätigen Frauen. Ein anderes Kapital als Gesundheit bekämen die Arbeiterkinder für ihren Lebenskampf schließlich nicht mit. Fehlende Hülsenfrüchte, Brot und Fett könne man jetzt mit gutem Gewissen durch den noch vorrätigen Zucker ersetzen. In der aktuellen Situation brauche man solche süße Mahlzeiten mal nicht als unzutragliche Leckerei ansehen (vgl. Turnau 1915, S. 98 ff.).

Dunkel und schicksalsschwer steige das Jahr 1919 herauf, hieß es in der Januarausgabe von „Kindergarten“. Der Frieden käme anders als gedacht (vgl. Red. Kindergarten 1919, H. 1, S. 1). Ohne die vorbildliche Bedürfnislosigkeit der Kindergärtnerinnen, ohne ihre unerschütterliche Berufstreue und ohne die Vernachlässigung ihrer eigenen Gesundheit hätten die evangelischen Kinderpflegestellen die Nachkriegszeit nicht überstanden, reflektierte der Leiter des Dresdner Kindergärtnerinnenseminars später. Zugleich näherte sich der Kindergarten gera-

de in dieser schwierigen Zeit dem alten Fröbelschen Ideal: Das freudige Zusammenleben aller Kinder im Volkskindergarten sei nun ganz selbstverständlich und Rücksichten auf Stand und Besitz geradezu fremd geworden. Die durch den Krieg ausgelösten sozialen Verschiebungen zwischen den Ständen mit Verarmungen und plötzlich mittellos Hinterbliebenen auf der einen Seite sowie Kriegsgewinnlern andererseits ließen die bisherige Gewissheit von einer ererbten Begabung je nach Gesellschaftsschicht für eine Weile wanken (vgl. Große 1919b, S. 121).

Anderthalb Jahre nach dem Kriegsende, im Juni 1920, gerieten die Fachleute bei der Frage, ob nicht sogar eine Kindergartenpflicht eingeführt werden solle, heftig aneinander. Einig waren sich alle in der Reichsschulkonferenz noch darüber, dass der deutsche Kindergarten keine Einrichtung sei, in die Kinder nur geschickt würden, damit sie keinen Unfug anstellten oder selbst Schaden erlitten. Vielmehr ginge es um eine Anregung der Selbsttätigkeit, um die Pflege des kindlichen Spieltriebes und um ein soziales Lernfeld zur Ein- bzw. Unterordnung unter Gleichaltrige – letztlich also um die Erziehung des ganzen Menschen. Doch nur wenn der Besuch eines öffentlichen Kindergartens vorgeschrieben sei, so mahnte der Verband sozialistischer Lehrer, könnten auch die Millionen Kinder gefördert werden, die jetzt auf der Straße noch den übelsten Entwicklungsbedingungen ausgesetzt seien. Der Verein akademisch gebildeter Lehrer hingegen wollte die Nutzung bloß für solche Kinder verbindlich machen, denen eine geordnete häusliche Erziehung fehlte. Auch hier gab es Protest. Verpflichtete man lediglich die besonders benachteiligten Jungen und Mädels zum Kindergartenbesuch, verkäme dieser rasch zu einer Straf- und Armeleuteanstalt.

Schließlich einigte man sich nach schwierigen Verhandlungen darauf: Aufgabe des Staates bleibe die Gesunderhaltung der Familie – und darunter könne man nicht die Einschränkung der familialen Erziehung verstehen. Beschlossen wurde, dass der Kindergarten familienergänzend zu arbeiten hat. Das Recht und die Pflicht zur Kindererziehung müsse aber Elternsache bleiben. Nur dann solle der Besuch eines Kindergartens vorgeschrieben werden, wenn Erziehende dauerhaft nicht in der Lage seien, ihren Pflichten nachzukommen, und wenn dadurch die körperliche, geistige oder sittliche Entwicklung eines Kindes gefährdet sei. Zwangsmaßnahmen dürfe man nur auf der Grundlage eines Gesetzes anordnen. Doch allen Familien, die Leistungen des Kindergartens in Anspruch nehmen wollen, sei die Möglichkeit hierfür zu bieten. Reichten die bisherigen Angebote der Wohlfahrt nicht aus, hätten Staat und Gemeinden solche ergänzend neu zu schaffen. In Bezug auf Hygiene und auf die Ausbildungsstandards müssten die Einrichtungen der Wohlfahrt künftig die gleichen Anforderungen einhalten wie öffentliche Kindergärten. Das sei staatlicherseits zu kontrollieren (vgl. RMI 1921, S. 81 f.; S. 938 ff.). Die Ergebnisse dieser Reichsschulkonferenz bildeten die Basis für das zwei Jahre später beschlossene und im April 1924 in Kraft getretene Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (vgl. RJWG 1922). Manche seiner Prinzipien finden wir heute noch im SGB VIII.

Nach erbitterten Auseinandersetzungen sagte das Reichsministerium des Inneren für die Umsetzung der Beschlüsse schließlich 50 Millionen Mark zu. Für eine flächendeckende Versorgung mit Kindergartenplätzen reichte das bei Weitem nicht aus (vgl. BLJA 1999, S. 11). Ab 1928 wurden für ältere Kleinkinderlehrerinnen mit einer mindestens fünfjährigen Berufspraxis in selbstständiger Stellung besondere Lehrgänge zur Anpassung an die neuen Vorschriften eingerichtet. Hier konnten sie in vier Monaten bzw. berufsbegleitend innerhalb eines halben Jahres den notwendigen staatlich geprüften Abschluss erwerben (vgl. Hanse 1929, S. 251 ff.).

Pädagogisch war diese Epoche außerordentlich experimentierfreudig. Viele der jetzt noch bedeutsamen reformpädagogischen Ansätze entwickelten sich in jener Zeit. So sah der österreichische Arzt und Begründer der Psychoanalyse Sigmund Freud im Kindergartenalter die „ödipale Phase“ (vgl. Freud 1905/1985, S. 210 ff.). Aus Sicht seiner Anhänger\_innen spielte der Kindergarten deshalb eine wichtige Rolle für die erste Loslösung eines Kindes von seinem Elternhaus. Rudolf Steiner indes knüpfte in mancher Hinsicht an die Philosophie von Friedrich Wilhelm Nietzsche mit dessen Forderung nach der Entwicklung eines ‚freien Geistes‘ an. Außer der Wahrnehmung und dem eigenen Denken wollte er nichts als Fundament einer Weltanschauung gelten lassen. Dabei ging er – ähnlich wie später Jean Piaget – von festgelegten Entwicklungsstufen aus. Für die Betriebschule der Waldorf-Astoria Zigarettenfabrik entwickelte Steiner eine Pädagogik, die auf Nachahmung guter Vorbilder in einer von Liebe geprägten Atmosphäre setzt (vgl. Lindenberg 1975, S. 28). Ein Erzieher wirke eben weit weniger durch sein konkretes Tun als durch seine spirituelle Beziehung zu den Kindern (vgl. Steiner 1919/1992, S. 26 ff.). Intellektualismus dagegen lähme und vereinzle die Menschen nur. Von den Fröbelschen Bausteinen behauptete der Anthroposoph gar, solch ein geometrisches Spielzeug müsse ja zur Einengung des kindlichen Hirns führen (vgl. Steiner 1919/1975, S. 11).

Auch die Arbeiterbewegung wurde aktiv und gründete ab 1920 eigene kommunistische Kindergruppen. Darüber, nach welcher pädagogischen Methode man dort arbeiten wolle, hätten sie sich nicht lange den Kopf zerbrochen, räumte der Bildungsexperte der Kommunistischen Partei Edwin Hoernle ein. Es ging um die Einreihung des Kindes in die Organisation des kämpfenden Proletariats – vor allem aber darum, diese ganze bürgerliche Pädagogik nachhaltig aus dem Sattel zu heben. Dass er für seine Kinderbetreuung „unvergozene Jungen und halbwüchsige Fabrikmädel“ auswählte, die nicht nur ohne pädagogische Schulung, sondern oft genug überhaupt „ohne irgendwelche Erziehung im Sinne einer guten Kinderstube“ waren, sei kein Zufall. Hier wüchse der neue Typus des Pädagogen heran: der mit dem Kind in einer gemeinsamen Lebens- und Kampfgemeinschaft lernende Lehrer. An diese Grundidee schlossen die westdeutschen Kinderläden ein halbes Jahrhundert später wieder an (vgl. Hoernle 1929/1973, S. 140 ff.).



Ausgehend von ihren Erfahrungen in der Kinderpsychiatrie wollte Maria Montessori die Kleinen durch gezielte Übungen zu einer autonom erarbeiteten Selbstdisziplin führen. Die italienische Ärztin war der Überzeugung, dass sich Kinder ganz aus eigenem Antrieb heraus entwickeln und dafür über einen „inneren Bauplan“ verfügen. Schon ab dem dritten Lebensjahr sollten sie weitgehend frei und unabhängig von Dritten sein. Dafür brauche es eine „vorbereitete Umgebung“, in der anregende Materialien zur freien Selbstbedienung bereitstehen. Und zudem brauche es Erzieherinnen, die ihren eigenen Unterstützungsdrang bestmöglich zügeln, damit sie die Kleinen nicht in ihrer freien Selbstbildung stören (vgl. Vogel 2001, S. 78). Von einer expliziten Förderung des Spiels und der Phantasie hielt sie nicht viel. In ihrem „Casa dei Bambini“ sollten sich die Kinder vielmehr schon auf ihr späteres Dasein in der Erwachsenenwelt vorbereiten (vgl. Montessori 1922, S. 91 ff.). Darüber gab es heftige Auseinandersetzungen mit den Verfechtern der Fröbelschen Ansätze (vgl. Vogel 2001, S. 78).

Célestin Piaget, seit 1929 Professor für Psychologie an der Universität Genf, entwickelte die Idee des Menschen als eines „offenen Systems“, das auf Einflüsse der Umwelt reagiert, sich der Umwelt anpasst und diese dabei seinerseits verändert (vgl. Piaget 1944/1991, S. 16 ff.). Die Herangehensweise dieses französischen Dorfschullehrers enthält gleichfalls schon wesentliche Elemente unserer heutigen Selbstbildungstheorie. Gehe man konsequent vom Interesse der Kinder aus und nutze ihre Neugierde, ihren Wissensdurst und Kreativitätsdrang, so stelle sich das Problem einer Lernmotivierung gar nicht mehr (vgl. Laun 1982, S. 37).

Leicht scheint die Arbeit einer Kindergärtnerin dieser Zeit jedenfalls nicht gewesen zu sein. Allein mit einer oft nur unzulänglichen Hilfskraft galt es da, in verantwortungsvoller Arbeit den körperlichen und geistigen Bedürfnissen von 30 bis 40 Kindern gerecht zu werden. Dazu kamen Behördengänge, die notwendigen Elternbesuche, die schriftlichen Arbeiten und natürlich immer die eigene Fortbildung. Jederzeit müsse eine Kindergärtnerin über die aktuellen behördlichen Vorschriften und die neuesten gesetzlichen Anordnungen informiert sein. Dazu wurde in der evangelischen Kinderpflege auch noch die Mitarbeit im Jungmädchenverein oder ein Engagement im Kindergottesdienst erwartet. Nur ganz gesunde Menschen seien dem gewachsen, reflektierte eine Zeitgenossin (vgl. Mohrmann 1929, S. 279).

Doch lediglich eine historisch kurze Zeit lang lebte diese pädagogische Vielfalt in den deutschen Kindergärten. Erst 1924 hatten sich die großen Verbände zur „Deutschen Liga der Freien Wohlfahrtspflege“ zusammengeschlossen, da gab der preußische Innenminister 1933 den geschlossenen Beitritt des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes in die „Nationalsozialistische Volkswohlfahrt“ bekannt (vgl. DPWV 2014). Der neue Berliner Pädagogikprofessor Alfred Baeumler ließ keinen Zweifel an der politischen Absicht: Der deutsche Führerstaat überließe die Formung seiner Jugend nun nicht mehr irgendwelchen Parteien, die ihre Weltan-

schauung von irgendwoher aus der Fremde oder aus ihrer Finanzmacht heraus bezögen (vgl. Baeumler 1937, S. 89).

Dem Zeitgeist folgend nahm ein großer Teil der Einrichtungen diese Gleichschaltung ohne nennenswerten Protest hin. Gottes Stunde sei über die Nation heringebrochen und finde die Berufsarbeiter der evangelischen Kinderpflege auf ihrem Posten, hieß es aus der Provinz Sachsen. Mit Freude würden sie sich zu dem Erziehungsprogramm der nationalen Regierung bekennen (vgl. Berger 1986, S. 175 ff.). Ab 1934 gab es erste Zugriffe auf evangelische Anstalten, die skeptischer waren. Er sähe kein Hindernis, gegen Organisationen vorzugehen, die ihre Kindergärten nicht im Geiste nationalsozialistischer Weltanschauung führen, stellte der Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung klar (vgl. Höltershinken 1987, S. 49 f.). Auf ihr Protestschreiben gegen die Übernahme katholischer Einrichtungen bekam die Caritas zur Antwort, es sei wohl das Zweckmäßigste, sie überführe ihre Kindergärten selbst und freiwillig in die Nationalsozialistische Volkswohlfahrt (vgl. Berger 1986, S. 175 ff.). Der im Widerspruch zur kollektivistischen Ideologie stehende Waldorf-Gedanke wurde ausgegrenzt, Montessori-Einrichtungen geschlossen. Schon Anfang Juli 1939 gab es in ganz Deutschland nur noch sechs jüdische Kindergärten. Der Besuch ‚deutscher‘ Kindergärten war jüdischen Familien nun generell nicht mehr erlaubt (vgl. Walk 1991, S. 214). Trotz alledem gelangten bis zum Ende der nationalsozialistischen Herrschaft ‚nur‘ etwa 65 Prozent der Kindergärten in den direkten NS-Machtbereich.

Aus seinen Erziehungszielen machte Hitler kein Geheimnis: „Meine Pädagogik ist hart. Eine gewalttätige, herrische, unerschrockene, grausame Jugend will ich. In den schwierigsten Proben sollen sie die Todesfurcht besiegen lernen. Mit Wissen verderbe ich mir die Jugend. In meinen Ordensburgen wird der schöne, sich selbst gebietende Gottmensch als kultisches Bild stehen und die Jugend sich auf die männliche Reife vorbereiten.“ (vgl. Rauschning 1957, S. 88). Stark, zuverlässig, treu und gehorsam zu sein, seien schließlich im deutschen Kind schon fest angelegte Grundeigenschaften. Die gesamte Erziehung habe sich jetzt in erster Linie auf das Heranzüchten kerngesunder Körper einzustellen, hieß es in der millionenfach herausgegebenen Hitlerschrift „Mein Kampf“ (vgl. Hitler 1933, S. 453). Freilich müssten sich da die bisherigen Erzieher\_innen einen Einbruch in ihr streng umhertes System der Stäbchen- und Legespiele gefallen lassen (vgl. Benzing 1942, S. 8 ff.).

Und: Es ging um „männliche Reife“. Während die Jungen also technisches und militärisches Spielzeug in die Hand bekamen, sollten sich die kleinen Mädchen mit Puppen in ihre künftige Mutterrolle eindenken und zudem ihrer Kindergärtnerin schon fleißig in hauswirtschaftlichen Dingen zur Hand gehen. Ganz nebenbei wurden sie auch dazu angehalten, die gleichaltrigen Jungen zu bedienen (vgl. Berger 1986, S. 71). Spiel stand ab sofort unter dem Zeichen körperlicher Ertüchtigung. In den Märchenerzählungen wurde der notwendige Kampf gegen das fremde Böse betont. Die christlichen-naiven Verse aus der Kaiserzeit verwandel-

ten sich nun in solche, die Hitler anhimmelten: „Lieber Führer! So wie Vater und Mutter lieben wir Dich.“ oder „Wer nicht weint, wenn es schmerzt, erfreut den Führer.“ (vgl. Benzing 1942, S. 42 f.). Nur 15 Jahre nach Deutschlands Niederlage im Ersten Weltkrieg zog auch das Kriegsspiel wieder in die Kindergärten ein: „Und dann turnen wir und marschieren wie die SA-Leute! Wir haben sogar selbstgemachte Helme, Säbel und Gewehre.“ (vgl. Höltershinken 1987, S. 56).

Von der nationalsozialistischen Rassenlehre blieben selbst die Bilderbücher nicht verschont. Weltbürgerliche Toleranz wolle deutschen Kindern dort immer noch das „Negerlein“ als Spielkameraden aufdrängen. Das gesunde Empfinden der Kinder brächte aber für solche Zumutungen nur noch ein entsetzliches Lachen auf, hieß es in einer Fachzeitschrift. Sogar die vordem so beliebten Engeln mussten das Kinderbuch verlassen – damit die Kleinen nicht womöglich glaubten, dergleichen Wundergestalten könnten Hindernisse von allein aus dem Weg räumen. Zeitgemäßes Spielzeug hätte vor allem die kindliche Einsatzbereitschaft zu stählen und frühzeitig zur Opferbereitschaft zu erziehen (vgl. Wippler 1936, S. 143). Um sicherzugehen, dass das pädagogische Material auch der politischen Doktrin entsprach, mussten von nun an sämtliche Kindergarten-Spielsachen einer Begutachtungsstelle der Reichsamltsleitung im NS-Lehrerbund zur Prüfung vorgelegt werden (vgl. NSLB 1936, S. 131).

Solche Betonung der unterschiedlichen Geschlechterrollen machte die Stellung des Kindergartens allerdings ambivalent. Zum einen passte die Idee, das Leben jeder deutschen Frau sei ganz von ihrem Mutterdasein durchdrungen und ausgefüllt, nicht zu einer Fremdbetreuung. Anfangs sprach man sich nur in äußersten Notfällen für den Besuch des Kindergartens aus, wenn beispielsweise Mütter nicht gesund waren, bei sehr beengten Wohnverhältnissen oder für Einzelkinder (vgl. Berger 1986, S. 77 f.). Andererseits gab es sogar Bestrebungen, den Kindergartenbesuch zur Pflicht zu machen, um möglichst früh einen verlässlich staatlichen Einfluss auf die Erziehung zu bekommen. Gleichzeitig sollte Berufstätigkeit für deutsche Frauen ja höchstens die Ausnahme sein – und für Männer kam eine Arbeit im Kindergarten erst recht nicht in Frage. Hitler erklärte, so wie es eines Mannes unwürdig sei, Damen zu frisieren, müsse auch die Erziehung kleiner Kinder den Frauen überlassen bleiben. Man sollte in Erwägung ziehen, gewisse Berufe Männern überhaupt zu verbieten (vgl. Thalman 1984, S. 185). Aus diesem Dilemma wandt man sich schließlich mit der Argumentation, der Kindergartenberuf sei ja ein echt frauliches Wirkungsfeld. Gerade diese Ausbildung gäbe einem frischen, lebensstüchtigen Mädels doch die beste Voraussetzung für seinen schönsten und vornehmsten Beruf, den als Hausfrau und Mutter. Die Führung eines eigenen Hausstandes und die Erziehung der eigenen Kinder sei für sie später gar kein Problem mehr (vgl. Berger 1986, S. 107 ff.).

Zum Stichtag der Machtergreifung Hitlers im Januar 1933 arbeiteten in Deutschland 85 staatliche Seminare für Kindergärtnerinnen, die meisten davon in kirchlicher Trägerschaft. Diesen konfessionellen Instituten wurde ab 1939 jeg-

liche Werbung für ihre Ausbildung untersagt. Daraufhin gaben viele von ihnen den Unterricht auf. 1937 stellte die Reichsleitung der NSDAP geänderte Richtlinien für Kindergärtnerinnen auf. Jedes schulentlassene gesunde Mädchen rein arischer Abstammung konnte sich jetzt in ein zweijähriges Seminar dafür einschreiben. Es musste nur mindestens 16,5 Jahre alt sein und sich bereits im Bund Deutscher Mädchen bewährt haben. Vorbedingung war eine mindestens einjährige hauswirtschaftliche oder pflegerische Tätigkeit, am besten als Hilfskraft in einer kinderreichen Familie auf dem Land.

Es sei mit der früheren Auffassung zu brechen, wonach sich die Ausbildung von Kindergärtnerinnen auf den bloßen Unterricht und vielleicht noch auf die Erledigung etwaiger Hausaufgaben beschränke. Man müsse sich trennen von diesem „zerstückelnden Wissenschaftsbetrieb des Liberalismus“ mit seiner „intellektualistischen Zersplitterung des Unterrichtsstoffes“. Jetzt gehe es um die ganzheitliche Erfassung der deutschen Mädchen! So wurden die Klassen in straff geführte Kameradschaften gliedert. Die Fächer hießen nun „Reichskunde“, „Heimatkunde“, „Volkstumspflege“, „Sozialpädagogische Erziehung“, „Gesundheitserziehung“ und „Rassenkunde“. Außerdem gab es „Hauswirtschaft“, „Werkarbeit“, „Zeichnen“ und „Formen“. Dazu kam eine außerunterrichtliche Gemeinschaftserziehung in Kameradschaftsheimen und Ausbildungslagern mit sportlichen Wettkämpfen und gemeinsamen Gesangsabenden. Der Beruf habe sich künftig nicht nur als Pflicht am Kind, sondern gleichermaßen als Dienst an den Familien und am ganzen Volk aufzufassen, erklärte das Hauptamt für Erzieher. Auch die Elternschaft sei gezielt an das nationalsozialistische Gedankengut heranzuführen (vgl. ebd., S. 111 ff.).

Unterblieb zu Beginn der Nazizeit ein Ausbau der Kindergärten vor allem deshalb, weil man Frauen an der Berufstätigkeit hindern wollte, so kippte die Situation im Laufe des Krieges erneut. Männer wurden zu Soldaten, nun sollten die Frauen deren Plätze in der Produktion einnehmen. 1937 gab es in Deutschland 3.000 Kindertagesstätten und Heime, drei Jahre später schon allein 10.757 Dauer- und Hilfskindergärten. Mussten irgendwo 15 oder 20 Kinder betreut werden, weil ihre Mütter zur Arbeitsleistung herangezogen wurden, so hatte der zuständige Ortsamtsleiter zwingend dafür Sorge zu tragen. In Schulen, Gasthäusern und leerstehenden Gebäuden richtete man Hilfs- und Kriegskindergärten ein, ohne Rücksicht auf die eigentlich dafür geltenden Normen. Passend dazu generierte man noch eine unterklassige Ausbildung zur Dorfkindergärtnerin. Vorrangig Mädchen vom Lande ohne nennenswerte Schulbildung wollte man hierfür gewinnen. Hatten sie schon einige Erfahrungen in der Hauswirtschaft, so dauerte ihre Schulung nur ein Jahr. Der Unterrichtsstoff beschränkte sich auf Erb- und Rassenlehre, nationalsozialistische Erziehungsprinzipien und Weltanschauung. Eine staatliche Prüfung gab es hierfür nicht. Hilfs- und Kriegskindergärten konnten notfalls sogar ganz ohne ausgebildetes Personal betrieben werden. Lediglich ein einwandfrei arischer Leumund war unabdingbar (vgl. ebd., S. 82 f.).

Existierten im Jahr 1930 noch 32 katholische Seminare mit staatlicher Anerkennung, so waren diese schon 1941 vollständig liquidiert – zum Teil erstaunlich widerstandslos. Die Schülerinnen des St. Joseph Drillinger Seminars strickten in ihrem letzten Schuljahr den schon ins Schulgebäude einquartierten Soldaten warme Socken und sangen im Chor mit ihnen. Fleißig nähten sie Lazarettkissen, um ihrerseits mit am Endsieg zu arbeiten (vgl. ebd., S. 175 ff.). Als die Kriegsgeschehnisse sich wendeten und Bomben auch auf deutsche Städte fielen, gehörte es wie selbstverständlich zu den Aufgaben einer Kindergärtnerin, mit ihren großen Kindergruppen zu den Luftschutzkellern zu hasten. Dergleichen Verantwortung entspringe ja der Mütterlichkeit, die jeder Frau zu eigen sei und ohne die man sich überhaupt gar keine richtige deutsche Erzieherin vorstellen könne, kommentierte das ein Artikel der offiziellen Fachzeitschrift ganz lapidar (vgl. Hennig 1936, S. 48).

Versage deinem Kind nicht den Segen einer Schar von Geschwistern, selbst wenn die Existenz deines Ehemannes noch nicht gesichert ist, so appellierte Johanna Haarer vor dem Krieg an die Mütter. Der nationalsozialistische Staat und sein Führer seien ja gerade besonders auf das Wohl der mutigen Kinderreichen bedacht (vgl. Haarer 1938, S. 261 f.). Bis zum Kriegsende wurden 690.000 Exemplare ihres Erziehungsratgebers verkauft. Nun aber hatte sich der Führer selbst erschossen. Bitterer Hunger und Wohnungsnot begleiteten die oft vaterlosen Geschwisterscharen durch die erste Nachkriegszeit.

Doch noch inmitten der baulichen und ideologischen Kriegstrümmer begann im Westen Deutschlands auch der Wiederaufbau der Kindergärtnerinnen-Seminare. Inhaltlich knüpften sie wieder an die Traditionen der Weimarer Republik an (vgl. Derschau/Thiersch 1999, S. 23). Das Mindesteinstiegsalter lag üblicherweise bei 17 oder 18 Jahren, meist wurde zudem eine hauswirtschaftliche Vorbildung verlangt. Die zweijährige Lehre gliederte sich dann in Theorievermittlung, fachliche Übungen und Praktika. Unterrichtet wurde nach unterschiedlichen gesetzlichen Grundlagen: Baden-Württemberg beispielsweise bildete seine Kindergärtnerinnen noch nach einem Erlass von 1928 aus. Berlin dagegen hatte schon im Februar 1957 eine eigene Verfügung entwickelt (vgl. BMFa 1968, S. 102 ff.). Diese Vielfalt müsse nicht zuallererst einen Nachteil bedeuten, fasste der Zweite Bericht über die Lage der Jugend zusammen. Der unablässige Wandel der gesellschaftlichen Verhältnisse fordere ständig neue Impulse und einen weiten Spielraum auch für die Ausbildung. Ein Wettbewerb zwischen den Schulen könne da durchaus förderlich sein. Nur leider seien die gängigen Prestigebestrebungen und Machtkämpfe im Jugendhilfereich dabei nicht gerade zielführend (vgl. ebd. S. 49 ff.).

Wurden in der Bundesrepublik 1955 noch 50 der insgesamt 115 Ausbildungsstätten kommunal geführt (vgl. Thomae 1955, S. 2), so lag ein weiteres Jahrzehnt später die Trägerschaft der inzwischen 122 Schulen schon zu 65 Prozent bei freien Trägern (vgl. BMFa 1968, S. 60 f.). Trotz der Aufstockung der Ausbildungsplätze arbeiteten bis in die 1960er Jahre hinein allerdings noch etwa 45 Prozent

ungelernte Kräfte in den westdeutschen Kindergärten. Bei vielen Trägern hielt sich hartnäckig die Vorstellung, Frauen könnten eine solche Arbeit doch schon kraft der ihnen innewohnenden Mütterlichkeit leisten (vgl. Derschau/Thiersch 1999, S. 23). Der Kindergarten galt in der BRD als sozialfürsorgerische Einrichtung ohne Bildungsauftrag und war den örtlichen Ämtern für Sozialfürsorge unterstellt. Entsprechend niedrig war auch das gesellschaftliche Ansehen seines Personals (vgl. Frey 1999, S. 63 f.).

Überhaupt setzte sich hier in den ‚Wirtschaftswunderjahren‘ das traditionelle Frauenbild rasch wieder durch. Zehn Jahre nach Kriegsende arbeiteten in Westdeutschland lediglich ca. 12.000 Kindergärten, davon etwa je ein Drittel katholische, evangelische und kommunale. Obgleich damit nur für jedes dritte Kind ein Platz zur Verfügung stand, galt eine Erhöhung der Kapazität als nicht wünschenswert (vgl. Aden-Grossmann 2002, S. 121 ff.). Berufstätigkeit von verheirateten Frauen wurde gesellschaftlich nur dann akzeptiert, wenn ein Hinzuverdienst aus ökonomischen Gründen unumgänglich war. Selbst Fürsorgerinnen gingen in ihren Lageberichten hiergegen in Stellung und schoben berufstätigen Müttern die Schuld für die Delinquenz ihres kriegstraumatisierten Nachwuchses zu (vgl. Hausschild 2001, S. 31 ff.).

Inhaltlich war die westdeutsche Kindergartenpädagogik zunächst von der Grundannahme geprägt, man solle das Kind vor einer Reizüberflutung schützen, ihm eine bewahrte Kindheit sichern und es in einer pädagogisch gestalteten Umwelt in Ruhe schulreif werden lassen. Als der Anteil an Schulrückstellern mehr als 18 Prozent erreichte – besonders bemängelt wurden fehlende Grundbegriffe von Zeit, Zahlen, Raumlagen sowie eine ungenügende Begriffsreife – reagierte man 1963 zunächst mit einer Hochsetzung des Einschulungsalters. Dann gründete man „Schulkindergärten“. Dort sollten die betroffenen Kinder noch ein Jahr lang „nachreifen“. Jedoch erfolgte der Ausbau solcher Institutionen nur sehr zögerlich (vgl. Aden-Grossmann 2002, S. 121 ff.).

Der Paradigmenwechsel setzte 1968 ein. In Folge der Studentenrevolten formierte sich die Kinderladenbewegung, vor allem in den größeren Städten. Es ging um Selbstregulierung und um Selbstbestimmung, Kinder sollten von jeglichem Zwang befreit aufwachsen. Einer der wichtigsten Theoriegeber für dieses Modell war der schon in den 1920er Jahren aktive Edwin Hoernle. Die proletarische Familie sei keine Stätte, in der ein Kind gesund und vernünftig erzogen werden kann, schrieb er. Mit seinen Mietskasernen und seiner Ausbeutung habe der Kapitalismus die gewaltige Mehrheit der Proletariereltern gänzlich erziehungsunfähig gemacht. Sie schwankten ständig zwischen Affenliebe und der Misshandlung ihrer Sprösslinge. Zeitgemäße Pädagogik sei eine Wissenschaft, für die dem Durchschnittsarbeiter nicht nur das Wissen, sondern auch die Selbstbeherrschung fehlt (vgl. Hoernle 1973, S. 140 ff.).

Auch Alexander Sutherland Neill zählt zu den Wegbereitern der Kinderläden. In seiner berühmten Internatsschule „Summerhill“ wurden die Regeln des Zu-

sammenlebens stets gemeinsam festgelegt. Niemand wurde zu irgendetwas gezwungen – weder zum Waschen noch zum Essen, nicht zum Aufräumen seines Zimmers oder zum Schulbesuch. Sei ein Kind nicht geistesgestört, fände es bald selbst heraus, woran es interessiert ist, meinte der Gründer. Nur in Freiheit könne es sich gut und natürlich entfalten. Gleichwohl akzeptierte Neill die Grenzen seines Wirkungsbereiches. Als Autor könne er durchaus für die sexuelle Befreiung von Kindern und Jugendlichen eintreten. Doch erlaube er seinen Schüler\_innen tatsächlich, miteinander zu schlafen, würden die Behörden seine Einrichtung vermutlich umgehend liquidieren (vgl. Neill 1970, S. 21 ff.)

Das selbstbestimmte Schlafen, Essen, Spielen und Lernen stand so auch in den westdeutschen Kinderläden im Vordergrund. Den linksorientierten Gründerinnen – Helke Sander vom „Aktionsrat zur Befreiung der Frauen“ in Berlin und Monika Seifert vom Institut für Sozialforschung in Frankfurt a. M. – ging es um nichts weniger als um die Schaffung eines revolutionären Gegenmodells zur staatlichen und konfessionellen Erziehung. Durch die Formung von „neuen Menschen“ wollte man eine bessere Welt erschaffen. Die kommende Generation sollte sich später nicht so kritiklos den Autoritäten unterwerfen wie es ihre Großeltern im Nationalsozialismus getan hatten (vgl. Baader/Sager, Christin 2010, S. 255 ff.). Selbst Neill schien ihnen da noch zu unparteilich (vgl. Hofmann/Füller/Amann 2013, S. 110 f.). ‚Ungehorsames‘ kindliches Sozialverhalten wurde als freie Bedürfnisäußerung akzeptiert. Auch bei Aggressionen unter den Kindern mischten sich die Betreuenden nicht ein. Es gab Dreiräder, Bücher, Kuschelecken und Bastelmaterial. ‚Niedliches‘ Spielzeug hingegen war tabu. In Bezug auf die Sauberkeitserziehung setzte man auf eine Selbstregulation der Kleinen. Die sexuelle Befreiung dieser Zeit sollte ihnen gleichfalls zugestanden werden. Sexualspiele von Kindern seien natürlich und gesund. Sie dürften deshalb nicht mit Stirnrunzeln bedacht werden (vgl. Aden-Grossmann 2002, S. 132 ff.). Von einem reinen Laissez-faire-Stil jedoch distanzieren sich die Konzepte. Kritiker warfen den Selbsthilfeprojekten allerdings vor, gerade nichts für die Erziehung von Proletarierkindern zu tun. In der Regel erwarteten die Kinderläden nämlich ein intensives Engagement beider Elternteile auf hohem politischen Niveau. Nicht nur die Instandhaltung von Räumen und Spielzeugen oblag ihnen, sie sollten sich zudem auch aktiv in die pädagogische Arbeit einbringen. Ein hohes Maß an ständiger Selbstreflexion wurde gefordert. Zeitintensive politische und pädagogische Diskussionen gehörten zum Alltag. Dergleichen konnten Eltern aus dem Prekariat schlicht nicht leisten. In der Praxis bevölkerten deshalb vor allem Mittelstandsprösslinge die Einrichtungen, während Projekte für Arbeiterkinder meist schon nach kurzer Zeit scheiterten.

Auch in den Folgejahren kam es aus dem linksintellektuellen und aus dem alternativen Milieu heraus noch zur Gründung von Kinderläden: in Göttingen, Heidelberg, Freiburg und Tübingen beispielsweise. Ein Teil davon arbeitet noch heute. Und wenngleich die Einrichtungen ihre revolutionäre Brisanz inzwischen

weitgehend verloren haben und sich eher auf klassische Bildungsangebote spezialisieren: Sie sind ein wichtiger Baustein dafür gewesen, das Kind als Akteur seiner eigenen Entwicklung zu sehen.

Zwischen 1950 und 1970 stieg die Versorgungsrate mit Kindergartenplätzen in Westdeutschland lediglich von 29 auf knapp 33 Prozent (vgl. Grunert/Krüger 2006, S. 105). Doch die Trendwende war eingeleitet. Noch arbeite der Kindergarten unsystematisch und zufallsbestimmt, kritisierte der 1970 vorgelegte Bildungsbericht und forderte eine Verdopplung der Plätze innerhalb der nächsten zehn Jahre. Die Gruppenstärke sollte dabei verkleinert und die Ausstattung verbessert werden. Man wollte pädagogische Leitlinien für einen verbesserten Übergang zur Schule entwickeln (vgl. DBR 1970, S. 104).

Engagierten Protagonist\_innen der Kinderladenbewegung und aus dem linksorientierten „Arbeitskreis Kritische Sozialarbeit“ gelang es, mit den Behörden die Selbstorganisation einer Ausbauintiative „Kita 3000“ auszuhandeln. Fatalerweise konnten dafür allein schon in Frankfurt a. M. 100 Stellen nicht besetzt werden. Bundesweit hatte zu dieser Zeit nur etwa die Hälfte des Kindergartenpersonals eine Fachausbildung. Für den Modellversuch wurden nun sechswöchige vollbezahlte Volkshochschulkurse initiiert, an die sich später ein gezieltes Weiterbildungssystem anschließen sollte (vgl. Aden-Grossmann 2002, S. 121 ff.). Doch in der Praxis gab es Probleme mit den schnell errichteten Einrichtungen. Eltern beklagten fehlende Ordnung und Sauberkeit. Baumängel nervten. Als die CDU bei den Kommunalwahlen 1977 die Mehrheit errang, beendete sie das Projekt und wandelte die Modelleinrichtungen in herkömmliche Kindergärten zurück. Ungeachtet dessen aber wurde der Ausbau weiter betrieben und der Versorgungsgrad stieg im Jahr 1980 bis auf knapp 79 Prozent. Danach ging die Geburtenrate und damit verbunden die finanzielle Unterstützung von Bund und Ländern zurück. Ein Teil der Einrichtungen schloss wieder und es traten erneut Engpässe auf (vgl. ebd., S. 163 ff.). Bisherige Normen wurden plötzlich als sozialpädagogische Idealvorstellungen abgetan. Mütter arbeiteten stundenweise im pädagogischen Alltagsbetrieb mit, um die Betreuung überhaupt noch abzusichern (vgl. Schönfeld 1982, S. 51 ff.).

Frisch ausgebildete Kindergärtnerinnen strömten zu dieser Zeit schon längst nicht mehr auf den Arbeitsmarkt. Bereits im März 1967 waren die Kultusminister der Länder darin übereingekommen, die Ausbildung für sozialpädagogische Berufe neu zu ordnen. Fachschulen für Sozialpädagogik bildeten nun Erzieher\_innen aus, die auch im Vorschulbereich arbeiteten. Nach 125 Jahren endete damit die spezialisierte Kindergärtnerinnen-Ausbildung auf dem Gebiet der BRD (vgl. KMK 1967).

Der östliche Teil Deutschlands lag nach dem Zusammenbruch des sogenannten „Dritten Reiches“ zunächst ebenso in Trümmern wie der westliche. Doch während die amerikanischen Besatzer den Gebieten der Westalliierten mit ihrem Marshallplan eine beflügelnde Starthilfe gaben, verlangte die Sowjetunion ihrer



Besatzungszone hohe Kriegsschädigungen für die erlittenen Schäden im eigenen Land ab. Der Westen wurde mit Lebensmittel- und Warenlieferungen gepuscht. Im Osten wurden mehr als 2.000 Industriebetriebe und fast 12.000 Kilometer Eisenbahnschienen demontiert und in die UdSSR gebracht. Das machte den Beginn nicht einfacher. Flankiert von ersten Befehlen zur Linderung der Hungersnot setzte sich die Sowjetische Militäradministration allerdings schon im Sommer 1946 auch mit den Kindergärten auseinander. Im Zuge der Entnazifizierung wurden sämtliche Leiter\_innen registriert, überprüft und gegebenenfalls ihres Amtes enthoben (vgl. SMAD 1946).

Um auch Müttern schnell eine Arbeit in der Landwirtschaft zu ermöglichen, gründete man Erntekindergärten. Jede Gemeinde hatte zwei weibliche Personen dafür abzustellen. Sie wurden in Schnellkursen darin unterwiesen, wie man kleine Kinder von Schmutz und Läusen freihält, wie man sie beschäftigt, einfache Wunden verarztet und ein bescheidenes Gemeinschaftsessen kocht. Die Rahmenbedingungen waren schwierig. Es mangelte an allem. Lebensmittel fehlten ebenso wie Reinigungsbedarf und halbwegs brauchbarer Spielzeug (vgl. Günther/Uhlig 1968, S. 100 f.). Solche neuen Kindergärten wurden oft in verlassenen Herrensitzen einquartiert oder von Laien irgendwie selbst zusammengezimmert. Aborte ohne Abwasseranschluss sollten die Kindergärtnerinnen wenigstens einmal pro Woche mit Chlorkalk desinfizieren, um die Fliegenplage einzudämmen. Hatte ein Kindergarten keinen eigenen Wasseranschluss, hielt man eine öffentliche Pumpe in der Nähe für wünschenswert (vgl. Christensen 1959, S. 7 ff.).

Auch im Osten galten die Kindergärten 1945 noch als Einrichtungen der halb-offenen Kinderfürsorge. Sie waren zunächst den Sozialämtern unterstellt (vgl. Watterkamp Berlin 1987, S. 77). Mit frischer Luft, Sonne, Spiel und Ruhe wollte man die Nachkriegskinder fern aller faschistischen und militaristischen Dogmen einfach nur gesund aufwachsen lassen (vgl. RL Kindergärten 1946). Doch schon mit der Verabschiedung des „Gesetzes zur Demokratisierung der deutschen Schule“ im Mai 1946 wurden auch die Kindergärten zu Erziehungseinrichtungen erklärt und wechselten in den Verantwortungsbereich der Volksbildungsämter (vgl. § 3 Einheitsschulgesetz). An jedem Ort, an dem es eine Schule gab, sollte nun mindestens auch ein Kindergarten bestehen. Schulentlassene große Mädchen und verwitwete junge Frauen wurden in neunmonatigen Kursen zu Erziehungshelferinnen herangebildet. Hatten sie die praktische und auch die theoretische Prüfung bestanden – unterrichtet wurde beispielsweise in angewandter Psychologie und in Fröbelscher Erziehungslehre – konnten sie sofort eine Kindergruppe übernehmen. Allerdings hatten sie weiterhin drei Monate lang wöchentlich an einem Unterrichtstag teilzunehmen. Später durften sie den Berufsabschluss einer Kindergärtnerin nachholen (vgl. RL Kurzschulung 1946). Schon im Jahr 1946 waren so auf ostdeutschem Gebiet 8.650 pädagogische Mitarbeiterinnen in etwa 4.000 Einrichtungen tätig. Das entsprach einer Versorgungsrate von reichlich 17 Prozent (vgl. Red. Kindergarten 1984, H. 12, S. 178).

Wer von den Ungelernten nun weiterhin im Kindergarten arbeiten wollte, musste sich spätestens jetzt einer richtigen Ausbildung stellen. Bereits 1946 etablierte die „Deutsche Verwaltung für Volksbildung in der sowjetischen Besatzungszone“ eine dreijährige Ausbildung für Kindergärtnerinnen (vgl. RL Kurz-kurse 1946). In Berlin wurde feierlich die erste Pädagogische Schule eröffnet. Insgesamt 18 solcher Ausbildungsstätten gab es bis 1989 in der DDR, in jedem Verwaltungsbezirk mindestens eine (vgl. Maiwald 2006, S. 163). 1951 erhielten sie Fachschulstatus (vgl. § 1 VO Umwandlung FS 1952). Jedoch sind sie selten ganz neu begründet worden. Die meisten von ihnen konnten schon auf eine fast hundertjährige Geschichte als Höhere Mädchenschule, Kinderpflegerinnenschule oder als Kindergärtnerinnenseminar zurückblicken (vgl. Waterkamp 1987, S. 262). Zu den Pädagogischen Schulen gehörte immer noch jeweils ein Übungskindergarten. Dessen Gruppengrößen mussten genau den gesetzlichen Vorschriften entsprechen. Angehende Kindergärtnerinnen hatten dort ihr Können gleich unter realistischen Bedingungen zu trainieren (vgl. § 1 Anw. Übungskindergärten 1959).

Im ersten Zweijahresplan nahm sich die neu gegründete DDR nicht nur eine quantitative, sondern auch eine qualitative Verbesserung der Kindergartenbetreuung vor. Zudem wurden Kinderwochenheime eingerichtet, damit sich junge Mütter gleichberechtigt in Betriebe mit Mehrschichtsystem einbringen konnten. Von Montag bis Sonnabend gab es dafür eine durchgängige Tag- und Nachtbetreuung. Gerade für alleinstehende Frauen sei das doch auch Voraussetzung für ihre ganz persönliche Weiterentwicklung, hieß es (vgl. Günther/Uhlig 1968, S. 191 f.).

Die politische Sicht auf die Rolle der Frau war in der DDR schon von vornherein eine ganz andere als in Westdeutschland. Aufgaben des demokratischen Neuaufbaus könnten nicht gelöst werden, ohne die Frauen dafür zu gewinnen. So fasste es eine Autorengruppe unter Leitung des Staatsratsvorsitzenden Walter Ulbricht zusammen (vgl. Ulbricht 1966, S. 38). Ersetzt werden mussten hier schließlich nicht nur die personellen Kriegsverluste, sondern auch die bis zum Mauerbau an den Westen verlorenen Fachkräfte – und das ohne eine Anwerbung von ausländischen Gastarbeitern, wie sie in der frühen BRD üblich war. Schon im Sommer 1948 waren nur noch 6,6 Prozent der weiblichen Ostdeutschen Hausfrauen. Es wurde zur politischen Aufgabenstellung erklärt, auch diese nun noch auszubilden und schnell in Arbeit zu bringen (vgl. G.d. A. 1950). Für die Steigerung der Produktion und damit für ein höheres Lebensniveau aller Familien sei dabei die Entlastung der Frauen durch Kindergärten von entscheidender Bedeutung (vgl. Krecker 1975, S. 1 ff.).

Hierfür brauchte man nun eine ganze Menge neuer Fachkräfte. Ausgebildet wurden die DDR-Kindergärtnerinnen in einem Studium, das direkt nach der zehnten Klasse begann. Es setzte also kein Abitur voraus, obwohl die Absolventinnen danach „Angehörige der Intelligenz“ waren (vgl. Maiwald 2006, S. 165).

Vorab mussten sich die Bewerberinnen auf ihre Berufstauglichkeit testen lassen. Insbesondere eine hohe stimmliche Belastbarkeit, Sporttauglichkeit und ein bestimmter Grad an Schwimmleistung wurden verlangt. Zudem sollten die Teenager in der Lage sein, melodierein zu singen. Damit sie später nicht am Erlernen eines Musikinstrumentes scheiterten, wurden sogar ihre Fingerlängen vermessen (vgl. Richter 1983, S. 91 ff.). Die chronisch ausgebuchten DDR-Musikschulen sollten potenzielle Kindergärtnerinnen bevorzugt in ihre außerunterrichtlichen Gitarren- und Flötenkurse aufnehmen (vgl. Vereinb. Studienbewerb. 1976). Nicht zuletzt war auch die ‚richtige‘ politische Einstellung ein wichtiges Zulassungskriterium für das Kindergärtnerinnenstudium.

Einerseits war diese Fachschulausbildung methodisch sehr gründlich und vermittelte spezifisches Wissen, das man im Kindergartenalltag tatsächlich gut gebrauchen konnte. Im Fach „Hygiene des Vorschulalters“ lernten die jungen Mädchen und Frauen zum Beispiel etwas über das kindliche Skelett, über die Zahnentwicklung und über die Besonderheiten der jungen Haut (vgl. MfV 1963, A–M). Für die Vermittlung der Bildungseinheiten wurden jedoch alle didaktischen Schritte so extrem detailliert vorgegeben, dass sie in den Übungskindergärten praktisch nur noch nachgestellt werden mussten. Hinsichtlich der mathematischen Bildung beispielshalber sollten die Kleinkinder landesweit immer fünf Kistchen auf zwei Spielzeugautos verladen, wobei der größere Lkw mehr transportieren musste als der kleine. Für die Mengenlehre hatten die Vierjährigen Spielzeughäuser mit Fähnchen zu schmücken: Mal gab es mehr Fahnen als Häuser und mal war es andersherum. An die Jahreszeiten angepasst übte man mit selbst gesammelten Früchten und handgefertigtem Material. Schon vor ihrer Schulzeit sollten die Kinder im Zahlenraum bis zehn nicht mehr auf eine praktische Anschauung der Gegenstände angewiesen sein – ein hoher Anspruch an die Abstraktionsfähigkeit der Kleinen und an das pädagogische Geschick von Kindergärtnerinnen (vgl. MfV 1985, S. 242). Im Fach Kunsterziehung wollte man den Studentinnen so sichere Grundkenntnisse über den Rezeptionsprozess vermitteln, damit sie später mit den Kindern eigenständig Werke der Bildenden Kunst erschließen konnten – auch solche der klassischen Künstler (vgl. MfV 1985, S. 33 ff.). Die künftigen Fachkräfte sollten vom Blatt spielen, improvisieren und Lieder frei gestalten können. Dafür wurde ihnen eine fundierte Grundausbildung in Rhythmik, Harmonielehre und Notensystem geboten. Monatlich zwei neue Lieder und ein bis zwei neue Kreisspiele hatten sie den Kindern künftig beizubringen. Und der Leistungsstand der Kinder im Singen wurde überprüft (vgl. ebd., S. 77).

Jedoch hieß es: Kunst dürfe nicht etwa Selbstzweck sein. Den Studentinnen sei stets klar zu machen, dass dies eine Waffe im Klassenkampf ist. Nicht nur zur Friedensliebe und zum Stolz auf ihr Land müssten die Kindergartenkinder erzogen werden, sondern gleichfalls zum Hass auf alle, die das sozialistische Vaterland bedrohten (vgl. Last 1984, S. 27 ff.). Passend dazu wurden für den späteren

Einsatz im Kindergarten schon mal Lieder wie „Wacht auf, Verdammte dieser Erde“, „Unsterbliche Opfer“ und „Feindliche Stürme“ eingeübt (vgl. MfV 1963). Das alte Lehrpersonal mit seinen bürgerlichen Vorstellungen wurde zunehmend aus den Pädagogischen Schulen gedrängt und durch systemloyale Fachkräfte ersetzt. Zudem sollte das Berufsfeld als Aufstiegsmöglichkeit für Arbeitertöchter etabliert werden. Dazu musste man das Studium an deren Ausgangsniveau anpassen (vgl. Maiwald 2006, S. 165 ff.).

Kurz nach Kriegsende war die politische Erziehung noch recht empathisch angelegt. Die Jugendlichen seien im Berufsschulfach „Staatskunde und Politik“ besonders anschaulich von der Sache des Friedens und der sozialen Gerechtigkeit zu überzeugen. Ihre seelische Entwicklung war während des Krieges schweren Erschütterungen ausgesetzt und sie seien noch voller Vorbehalte (vgl. DZVV 1947, S. 6 f.). 1955 wurde weiterhin gefordert, die Ausbildung nicht so mit Theorie zu überlasten. In einem Fach wie Biologie sollten die Schülerinnen lieber lernen, Vogelstimmen zu unterscheiden und ein Aquarium anzulegen, anstatt sich mit Protobionten auseinanderzusetzen (vgl. Jantschke 1955, S. 14 f.). Die langfristige Tendenz war jedoch eine andere. In dem ab Schuljahr 1962/1963 gültigen Lehrprogramm wurde „Methodik“ mit 24 Wochenstunden noch die meiste Zeit eingeräumt, gleich gefolgt von 16 Wochenstunden des in jedem DDR-Studium obligatorischen „Marxismus-Leninismus“. Weitere Hauptfächer waren Pädagogik, Künstlerisches Darstellen und Psychologie. Auch Sprecherziehung, Körpererziehung und Instrumentalunterricht gehörten mit zum Fächerkanon (vgl. MfV 1963, A M). Mit Beginn des Ausbildungsjahres 1968/1969 galten überarbeitete Lehrpläne, die versuchten, ein verbessertes Verhältnis zwischen der Vermittlung von Allgemeinbildung und Spezialkenntnissen zu finden (vgl. Jantschke 1955, S. 14 f.). Die ab 1985 gültige Ausbildungsordnung brachte eine noch stärkere Präsenz der theoretischen Fächer mit sich, dazu aber auch erstmals Freiräume für eine selbstständige wissenschaftliche Arbeit der Studentinnen. Gleichzeitig wurde die politische Einflussnahme in allen Ausbildungsfächern weiter verstärkt. So ersetzte man das Fach „Geschichte der Erziehung“ durch „Geschichte der revolutionären Arbeiterbewegung und der sozialistischen Revolution in der DDR“. Dadurch nahmen die politischen Fächer jetzt insgesamt einen größeren Raum ein als „Pädagogik“ (vgl. MfV 1985).

Dazu lag wie eine Schablone auch noch die Erziehung zu Kollektivität und bewusster Disziplin über dem ganzen Unterricht. Zu rückständigen Auffassungen, von denen man sich zu distanzieren hatte, zählte das Lehrprogramm den Individualismus gleichermaßen wie den Aberglauben (vgl. MfV 1963, A-M, S. 7). Die Ausbilder\_innen sollten ihre Schülerinnen zudem dafür sensibilisieren, stets im Blickpunkt der Öffentlichkeit zu stehen. Schiefe Absätze oder schmutzige Röcke gäben schnell Anlass zu Gerede. Auch beim Tanzvergnügen solle jede künftige Kindergärtnerin ihre Grenzen kennen (vgl. Fähnlich 1957, S. 13 ff.). Für viele Schülerinnen setzte sich die Indoktrination nachmittags im Internat fort. Da wa-

ren politische Wandzeitungen zu gestalten, die systemtreue Tageszeitung sollte abonniert und „diskutiert“ werden und ein studentischer Internatsrat hatte die Zimmer der anderen Mädchen regelmäßig auf Ordnung und Sauberkeit zu kontrollieren (vgl. Böttiger/Fulde 1988, S. 35 ff.). Seit den 1970er Jahren lernten so jährlich etwa 7.000 bis 8.000 junge Frauen an den Pädagogischen Schulen. 1989 waren es sogar 8.344 (vgl. Maiwald 2006, S. 162).

Im Kindergarten der DDR wurde grundsätzlich altershomogen mit 18 bis 20 Kindern gearbeitet (vgl. § 3 VO Kindereinrichtungen 1952). Die im zentralen Bildungs- und Erziehungsplan festgelegten Beschäftigungszeiten mussten dabei genau eingehalten werden. So hatte der Aufenthalt im Freien täglich mindestens drei Stunden zu betragen und zwischen den Mahlzeiten der Kinder musste ein Abstand von dreieinhalb Stunden liegen (vgl. §§ 6-9 Kindergartenordnung 1983). Nach einem schriftlich fixierten Wochenplan hatten jeden Vormittag zwei „Beschäftigungen“ stattzufinden. Festgelegt waren dafür Zeitfenster von je 20 bzw. 25 Minuten. Die Aufgabenstellung kam wechselnd aus den Themenbereichen Gesellschaftserziehung, Kunsterziehung, Musikerziehung, Mathematik und Bewegung. Sie waren detailliert vorgegeben. Dazwischen gab es eine knappe Pause von zehn Minuten. Die Kindergärtnerin sollte die Kleinen ausdrücklich auffordern, sich hier schnell auf ein Spiel zu einigen, weil sie ja nur wenig Zeit dafür hätten. Erst nachmittags konnten sich die Mädchen und Jungen nach eigenen Wünschen beschäftigen – sofern die Pädagogin mit ihnen nicht gerade Bildungseinheiten nacharbeitete, die sie aufgrund von Krankheit oder Urlaub versäumt hatten (vgl. DPZI 1964, S. 11 ff.).

Viel Wert wurde auf eine frühe Selbstständigkeit gelegt. ‚Gute Kinder‘ konnten sich beizeiten selbst an- und auskleiden, wurden rasch sauber und machten insgesamt wenig Probleme (vgl. Vogelgesang 2001, S. 91). Von zentraler Bedeutung waren überdies die Arbeitserziehung und eine Einordnung ins Kollektiv. Freudig und aus eigenem Antrieb heraus sollte der Nachwuchs schon mit für Ordnung und Sauberkeit im Kindergarten sorgen (vgl. § 6 Kindergartenordnung 1983). Wöchentlich bekamen je zwei Kinder „Ämter“ wie Tischdienst, Waschraumdienst, Blumendienst und Ähnliches übertragen. Das „Kinderkollektiv“ kontrollierte dann die ordnungsgemäße Umsetzung (vgl. (DPZI) 1964, S. 11). Der Bildungsplan forderte von den Kleinen einzusehen, dass ein hilfsberechtigtes, rücksichtsvolles und diszipliniertes Zusammenleben im Kollektiv nicht nur notwendig, sondern schön ist (vgl. ebd., S. 8). Man berief sich hier auf die Theorien von Anton Semjonowitsch Makarenko – seine Erziehungsgrundsätze seien von so allgemeiner Bedeutung, dass sie auch für die Vorschulpädagogik gälten (vgl. Geißler/Kienitz 1986, S. 398). Ignoriert wurde hierbei beflissentlich, dass Makarenkos Erziehungskolonie in Gorki ganz wesentlich auf einer Beteiligung der im Russischen Bürgerkrieg verwaisten jugendlichen Straftäter an allen Entscheidungen beruhte, während der DDR-Kindergarten als System weder den Kindern noch ihren Erzieherinnen noch den Eltern irgendein Mitspracherecht einräumte

(vgl. Hoffmann 1997, S. 19 ff.). Gern genutzt wurde allerdings ihre Mithilfe bei Festen oder Exkursionen.

In obligatorischen Hausbesuchen musste sich jede Gruppenerzieherin einen Eindruck über Sauberkeit, Ordnung und Sitten im häuslichen Umfeld ‚ihrer‘ Kinder verschaffen. Oft waren die Kleinen ganz stolz darauf, alles zeigen zu dürfen. Doch was die Fachkraft dort sah und welche Schlüsse sie daraus für die künftige Beeinflussung des Kindes sowie für die planmäßige Einwirkung auf seine Eltern zog, hatte sie auf einer Karteikarte zu notieren (vgl. Korschake 1955, S. 13 ff.). Bekam ein Kindergarten Informationen über desolate Familienverhältnisse, durfte sich auch die gewählte Elternvertretung einmischen. Erwartet wurde, dass diese ebenfalls zu den Familien nach Hause ging und dort „mit Feingefühl und Konsequenz“ Verbesserungen einforderte. Half selbst das nicht, wurden die Betriebe informiert. Arbeitskollektive seien der rechte Ort, um auf Eltern einzuwirken, die ihre Erziehungspflichten vernachlässigen (vgl. Scheibe 1983, S. 16 ff.).

Sogar falls Erziehungsberechtigte die Einladungsschreiben zu Elternabenden ignorierten, konnten sie mit Hausbesuchen rechnen. Wahrscheinlich gaben dann viele nach, obgleich diese Elternversammlungen auch ständig für irgendwelche politische Agitationen missbraucht wurden. Einer Kindergärtnerin selbst blieb hierin keine große Wahl: Hatte ihre Leiterin in den vorgeschriebenen Jahresarbeitsplan Aktionen wie eine „Unterschriftssammlung gegen imperialistische Massenvernichtungswaffen“ aufgenommen, so musste sie das umsetzen (vgl. Landgraf 1955, S. 11).

Die Kontinuität der verbindlich geltenden Bildungs- und Erziehungspläne ist erstaunlich. Selbst das Vorwort, das erläutert, dass die Überarbeitung dieses Planes jetzt notwendig geworden sei und das sich für die schöpferische Beteiligung so vieler Vorschulpädagogen bedankt, blieb in allen Ausgaben von 1976 bis 1981 wortwörtlich ebenso unverändert wie die didaktischen Vorgaben für die einzelnen Bildungsbereiche. Lediglich die Formulierung „Die Kinder hören von den Beziehungen unseres Staatsratsvorsitzenden Walter Ulbricht zu den [...] Kindern“ wurde nach dessen Tod geändert in „der führenden Genossen der Partei und Regierung“. Wenngleich solche Vorgaben im praktischen Kita-Alltag durchaus nicht allerorts umgesetzt wurden, so sorgte doch ein institutionell festverankertes System an Hospitationen und ‚Fachberatung‘ dafür, dass die individuellen Gestaltungsräume einer DDR-Kindergärtnerin überschaubar blieben (vgl. Maiwald 2006, S. 170).

Weil der Anteil der Frauen an der werktätigen Bevölkerung fast dem der Männer entsprach, etablierte sich der Kindergartenbesuch in der DDR rasch als Teil jeder Normalbiografie. Teilzeitarbeit gestattete man auch jungen Müttern nur ausnahmsweise, beispielsweise nach Vorlage eines ärztlichen Attestes. So wurden die allermeisten Kinder wirklich ganztags betreut. Wenn ihre Eltern samstags arbeiten oder studieren mussten, öffneten Kindergärten auch an diesem Tag. Eine Betreuung über Nacht oder vor 6.00 Uhr früh war allerdings schon seit 1976 in

keiner Trägerschaft mehr zulässig. Das durften also weder die städtischen Einrichtungen oder die Betriebskindergärten oder die von den Landwirtschaftlichen Produktionsgenossenschaften noch anbieten (vgl. VO Vorschulerziehung 1976).

Ab 1983 gab es in der DDR den Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz (vgl. Kindergartenordnung 1983). Betreuungskosten wurden nicht erhoben. Wie in der Kinderkrippe hatten die Eltern nur einen Verpflegungsanteil von etwa einer DDR-Mark pro Tag für das Mittagessen zu zahlen. Die Betreuungsquote stieg damit rasch: 1955 wurden fast 35 Prozent aller Kinder im entsprechenden Alter betreut, 1960 schon 46 Prozent. Im Jahr 1964 stieg der Anteil auf 53 Prozent, 1970 auf 65 Prozent und 1975 auf 85 Prozent. Die höchste Rate wurde im Jahr 1980 mit einer Betreuungsquote von etwas mehr als 92 Prozent erreicht. Danach sank sie bis 1984 auf ‚nur‘ 91 Prozent, da es inzwischen einige sozialpolitische Verbesserungen für junge Familien gab. Allein der Fünfjahresplan von 1981 bis 1985 legte eine Aufstockung um 170.000 Krippen- und Kindergartenplätzen fest (vgl. Liermann 1983, S. 14). Möglich war dieser rasante Ausbau durch eine sehr effiziente Bauweise mit genormter Architektur. In die großen Neubaugebiete wurden standardmäßig immer auch Typenbauten mit je ca. 200 Krippen- und Kindergartenplätzen gesetzt (vgl. Karutz 2001, S. 56 f.). Das Spielmaterial und die Ausstattungen waren gleichfalls genormt und konnten zentral bezogen werden. Zum Ende der DDR hielten so 13.400 Kindergärten 764.000 Plätze vor (vgl. Rauschenbach/Beher/Knauer 1995, S. 95).

Der Betreuungsschlüssel verbesserte sich schrittweise: von 15,7 Kindern pro Erzieherin im Jahr 1965 auf 11,3 betreute Kinder 1979. Weil die Ausbildung von Kindergärtnerinnen mit den ‚Babyboomern‘ nicht Schritt halten konnte, fiel die Fachkraft-Relation 1980 dann wieder auf 11,8 (vgl. Waterkamp 1987, S. 96). Entsprechend schnell stieg die Zahl an Betreuerinnen. Waren im Jahr 1960 noch 25.424 Personen in der Vorschulbetreuung tätig, so erhöhte sich ihre Anzahl bis 1984 kontinuierlich auf 67.394. Nicht alle waren ausgebildete Kindergärtnerinnen. Mit dem enormen Platzausbau konnten die Pädagogischen Schulen letztendlich doch nicht Schritt halten. Auch in der DDR blieben deshalb bis zum Schluss noch Erziehungshelferinnen im Dienst (vgl. Maiwald 2006, S. 162).

In einem ganz geringen Umfang und an die im Gesamtverhältnis verschwindend geringe Platzanzahl in den konfessionellen Kindergärten angepasst, bildete auch die Kirche der DDR sozialpädagogisches Personal aus (vgl. Kroll 1998, S. 371 ff.). Nur mit Mühe hatte sie dem sozialistischen Staat diese Befugnis abgerungen, indem sie sich auf das unter den Nazis erlittene Unrecht berief. Bis dahin waren in den konfessionellen Kindergärten vielfach noch Ordensschwestern ohne jeden pädagogischen Abschluss zu finden. Offiziell wurde das Seminar des Deutschen Caritasverbandes seit 1969 unter dem geheimnisvollen Namen „Seminar I des DCV, ZstB“ geführt. Nach außen hin deklarierte man es nie als Kindergärtnerinnen-Seminar. Lediglich 1.646 „Erzieherinnen im kirchlichen Dienst“

wurden so zwischen 1948 und 1989 ausgebildet, 909 Frauen in Berlin und 737 in Erfurt. Eine ähnlich angelegte, aber dreijährige Ausbildung gab es für Männer in Leisnig. Sie hieß „Seminar für den kirchlich-caritativen Dienst“ (vgl. ebd., S. 371 ff.). Staatlich anerkannt wurden solche Absolvent\_innen durch die DDR nicht. Dafür brauchten sie auch nicht nach dem zentralen Erziehungsplan zu arbeiten (vgl. ebd., S. 320 ff.).

Mit der politischen Wende änderte sich alles. Das plötzliche Machtvakuum bot zunächst Gelegenheit zur Abrechnung mit dem bisherigen System. Die Praktikerinnen prangerten den baulichen Verfall der Gebäude und die ständige, zermürbende ideologische Zensur an. Stimmen wurden laut gegen den Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz und gegen die kostenfreie Betreuung. Die pädagogische Arbeit solle bitte „auf dem Teppich bleiben“ und den Kindern einfach nur ausreichend Liebe und Fürsorge angedeihen lassen (vgl. Leserf. Kindergarten 1990, H. 2/3, S. 48–51). Jetzt fragte man laut, weshalb die Mehrheit der Elternhäuser diese im Kindergarten verordnete Anbetung von Fleiß, Ordnung und Disziplin so widerstandslos hingenommen hatte. Auf der anderen Seite bestätigte aber die Wissenschaft: Das Aufwachsen zwischen Zingst und Zittau brauche hinsichtlich der entwicklungsrelevanten Chancen, Freiheiten und Frustrationen keineswegs einen Vergleich mit westlichen Kindheiten scheuen. Es sei nicht legitim, vom typischerweise traumatisierten Kindsein im Osten zu sprechen (vgl. Schmidt 1997, S. 41 ff.).

Gleichzeitig gab es vielfach ein riesiges Interesse an Informationen über alternative Kindergartenkonzepte wie Waldorf, Freinet und Montessori. Man diskutierte nächtelang über die Einführung von altersgemischten Gruppen (vgl. Fucke 1990, S. 76 ff.).

Die dann einsetzende plötzliche Erosion ihres Berufsfeldes und der Entzug ihrer gesellschaftlichen Legitimation traf viele DDR-Kindergärtnerinnen hart. Im Vergleich zu ihren westdeutschen Kolleginnen genossen sie aufgrund der hohen Relevanz des Kindergartens bisher einen recht hohen Sozialstatus (vgl. Maiwald 2006, S. 163). Nun hatten sie das Gefühl, sie sollten sich für irgendetwas rechtfertigen. Zugleich zog der Zusammenbruch ganzer Wirtschaftsregionen auch noch die Schließung zahlreicher Kindergärten nach sich. Sehr viele der Fachkräfte wurden unvermittelt arbeitslos.

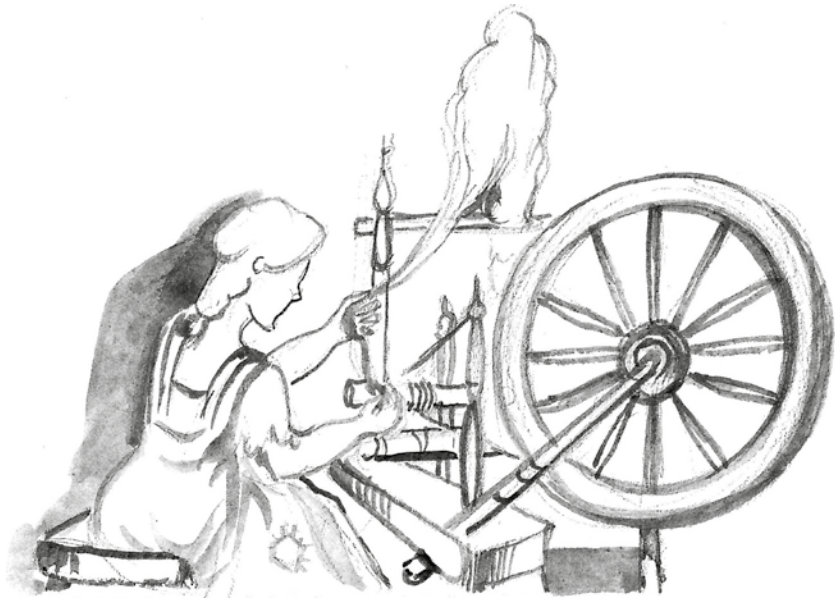
Eine noch im Januar 1990 gegründete Arbeitsgruppe entwarf Pläne für eine reformierte Ausbildung. Dafür konnten sie sich zwar eine Kombination von Krippenerzieherin und Kindergärtnerin vorstellen, lehnten die Breitbandausbildung für eine Klientel vom 1. bis zum 27. Lebensjahr jedoch klar ab (vgl. Winkler 1990, S. 121 f.). Diesen Argumenten folgte man nicht. Das bisherige Kindergärtnerinnenstudium wurde umgestellt auf eine Ausbildung von Erzieher\_innen nach westdeutschem Modell. Pädagogische Fachkräfte würden üblicherweise eben nicht als Innovationsträger, sondern nur als Empfänger von Verhaltensmodifikationen angesehen, hieß es dazu fatalistisch. Jede Wissenschaftlerin und je-



der Wissenschaftler und all die Bürokraten sollten sich allerdings darüber im Klaren sein, dass sie selbst keinerlei unmittelbare Verbesserungen für Kinder umsetzen können (vgl. Kerber-Ganse 1984, S. 232 ff.).

Die in der DDR erworbenen Berufsabschlüsse sollten denen der alten Bundesrepublik gleichgestellt sein, wenn sie gleichwertig waren. So stand es im Vertrag über die Herstellung der Einheit Deutschlands (vgl. Art. 37 EinigVtr 1990). Doch woran wollte man das festmachen? Der Anteil am politisch-ideologischen Unterricht sei mit zehn Prozent schon ziemlich hoch gewesen, gab der Neunte Jugendbericht zu bedenken. Wäre „Kindergärtnerin“ ein seltener Nischenberuf gewesen, hätte man sich möglicherweise wenig Gedanken darum gemacht. Doch zusammen mit all den DDR-Krippen- und Horterzieherinnen ging es hier um mehr als 150.000 Personen. Ihnen wurde nun eine Nachqualifizierung zur staatlich anerkannten Erzieherin angeboten. Die meisten der noch im Berufsfeld Verbliebenen stellten sich dem auch. Späte Genugtuung erfuhren dagegen die kirchlicherseits Ausgebildeten: Sie erkannte man jetzt ohne Weiteres als Fachkräfte an (vgl. VwV Erzieheranerkennung 1996).

Ab August 1990 wurden in den ostdeutschen Bundesländern abermals Kindertagesstätten in freier Trägerschaft zugelassen (vgl. VO Tageseinr. freie Träger). Eine neue Sicht auf das Kind als Akteur seiner eigenen Bildungsbiografie konnte wachsen. Auch die reformpädagogischen Ansätze fassten wieder Fuß. Engagierte Eltern und Fachkräfte gründeten neue Montessori- und Waldorf-Kindergärten. Mit der Abkehr von der spezialisierten Ausbildung für den Kindergarten indes wurde nun auch hier ein klar umrissenes Berufsbild aufgegeben. Es hätte in Thüringen fast seinen 150. Geburtstag feiern können.



### 3. Zwischen Schule und Freizeit: Hortnerin

„Sei mir ein sicherer Hort, zu dem ich allzeit kommen darf. Du hast mir versprochen zu helfen; denn du bist mein Fels und meine Burg.“  
(Altes Testament, Einheitsübersetzung 2016, Psalm 71,3)

Womit verbrachte ein sechsjähriges Kind vor der Einführung der Horte seinen freien Nachmittag? Bereits die Frage hätte es wohl eher erstaunt. Im Mittelalter – und auch in den Zeiten davor – gehörte ein Kind, dessen Überleben nicht mehr von ständiger Fürsorge abhing, einfach zur Gesellschaft der Erwachsenen (vgl. Ariès 1990, S. 210 ff.). Das betraf alle sozialen Schichten. In den Heimarbeiterfamilien des oberen Erzgebirges hatten die kleinen Mädchen zu klöppeln, sobald sie ihre Händchen bewegen konnten (vgl. Otto-Peters 1866/1997, S. 37). Klaubejungen, die das gebrochene Erz vom tauben Gestein trennten, traten mit etwa sechs Jahren in ihr Bergarbeiterleben ein (vgl. Lempé 1793, S. 129). Erwischte man achtjährige Kinder beim Betteln, sollte man sie zwangsweise einer Anstellung in der Stadt oder auf dem Land zuführen. Denn ab diesem Alter könne man sich sein Brot sehr wohl schon selbst verdienen (vgl. Sachße/Tennstedt 1980,

S. 64 f.). Elisabeth von Thüringen war sogar erst vier, als man sie im Jahr 1207 verlobte. Sie musste ihr Elternhaus in Ungarn verlassen und sich am fremden Hof, so fern der Heimat, in ihre Verpflichtungen als künftige Landgräfin fügen (vgl. Apolda 1997).

Zwar gab es bereits zum Ende des 16. Jahrhunderts erste Ansätze für eine Schulpflicht. Doch hielt das Allgemeine Landrecht von 1794 noch ausdrücklich fest, dass Kinder ihren Eltern eine Unterstützung in Wirtschaft und Gewerbe schuldig seien. In den überfüllten Volksschulen würden sie ja doch nur zu Faulheit, Stupidität und Unbrauchbarkeit fürs Leben erzogen. Viel besser sollte man sie rechtzeitig an eine geregelte Arbeit gewöhnen (vgl. Boentert 2007, S. 39 ff.).

In diesem Kontext entstanden die sogenannten „Industrieschulen“ als Vorläufer der heutigen Horte. 1770 gründete Ferdinand Kindermann in Kaplice die erste. Nachmittags gab seine Frau dort Unterricht im Spinnen, Stricken und im Gartenbau und sorgte damit gleichzeitig für Aufsicht und Sicherheit der Schulkinder in dieser böhmischen Gemeinde (vgl. Albers 1927, S. 71 ff.). Dafür zum „Ritter von Schulstein“ geschlagen und mit der Oberaufsicht über das böhmische Schulwesen betraut (vgl. Klingenstein/Faber/Trampus 2009, S. 304), verbreitete der rührige Pfarrer und Lehrer seine Idee weiter. Um 1780 gab es schon 100 solcher Einrichtungen in Böhmen. Die erste Industrieschule auf deutschem Boden ging von Pastor Johann Gottfried Wilhelm Wagemann aus, der 1784 in Göttingen etwas für die Jugend der ärmsten Schicht tun wollte (vgl. Albers 1927, S. 71 ff.).

Während der Napoleonischen Kriege ab 1803 und der darauffolgenden großen Bevölkerungsverarmung stellten diese Institutionen ihren Betrieb wohl meistens wieder ein. Erst ab 1816 lassen sich Neugründungen von Industrieschulen nachweisen. Jetzt hießen sie allerdings eher „Beschäftigungsanstalt“ oder „Arbeitsanstalt“. Auch ihre pädagogische Ausrichtung hatte sich gewandelt – das heißt: eigentlich ging sie verloren. Zwar hatten die am Nachmittag dort betreuten Kinder weiterhin zu nähen, zu stricken oder Stroh zu flechten. Im Vordergrund aber stand nicht mehr ihre Bildung und Erziehung, sondern eine rein mechanische Erwerbsarbeit unter den strengen Blicken von Arbeitsaufsehern oder „unversorgten alten Mädchen der Gemeinde“. Der Stundenlohn war gering, die Arbeitszeit ungebührlich lang. Verlockend war lediglich die gewährte Verpflegung: üblicherweise ein Teller Suppe und ein Stück Brot dazu (vgl. Harnack 1930, S. 8 ff.). In der Knabenbeschäftigungsanstalt von Dresden-Plauen beispielsweise verbrachten zwischen 1880 und 1890 jährlich 71 bis 102 Schuljungen ihre Nachmittage mit Tütenfertigung und Holzspalterei. Das sollte in ihnen angeblich den Sinn für rechtlichen Erwerb und Sparsamkeit wecken (vgl. Reichert 1995, S. 109).

Nicht nur für Kinder aus armen Verhältnissen sah man solch einen Praxisunterricht nach Schulschluss als nutzbringend an. Geschicklichkeit in Handarbeit sei eine Zierde für jedes Mädchen. Außerdem sollte gerade die weibliche Jugend zur Herausbildung ihrer Sittlichkeit und Moral lieber unter eine sorgfältige Aufsicht kommen. Unter diesem Credo bot die durch den Schulrektor, den Pfarrer

und den lokalen Lausitzer Frauenverein im April 1850 in Ostritz gegründete Industrie-Schule für Mädchen nachmittags noch Unterricht in der Herstellung von Röcken, Strümpfen und Tüchern an. Jeweils drei bis fünf Mädels aus armen Verhältnissen konnten dort beitragsfrei mitmachen. Die anderen Familien hatten für die Betreuung zu zahlen (vgl. Müller 2008, S. 6 ff.).

Mit der einsetzenden Industrialisierung änderte sich nicht nur die Arbeitsweise für Erwachsene, die aus kleinen Handwerksbetrieben in die neu entstandenen Fabriken wechselten. Auch all die Kinder, die nach wie vor mit zum Lebensunterhalt beizutragen hatten, wurden gleichermaßen dem unentrinnbaren Arbeitstakt der großen Maschinenanlagen ausgesetzt. Dort standen sie nun auch noch ohne den sittlichen Schutz ihrer Familien da (vgl. Marx 1890/2007, S. 424). Wirklich katastrophal waren die gesundheitlichen Folgen. Doch erst als Zweifel darüber laut wurden, ob diese viel zu zeitig und viel zu stark belasteten Knaben später mal wehrtauglich sein würden, gab es erste gesetzliche Normierungen für die Arbeit von Minderjährigen.

Preußen begrenzte ab 1839 die Arbeitszeit für Neun- bis Sechzehnjährige auf täglich zehn Stunden. Baden-Württemberg entschloss sich erst 23 Jahre später dazu, Kinderarbeit behördlicherseits wenigstens auf ein Maß zu begrenzen, von dem „keine Beeinträchtigung des Schul- und Gottesdienstbesuches und keine Schäden für die körperliche, geistige und sittliche Entwicklung“ zu erwarten seien (vgl. Boentert 2007, S. 78 ff.). Erst sieben Jahre nach Gründung des Deutschen Reiches trat mit der Gewerbeordnungsnovelle von 1878 erstmals ein reichsweit geltendes Gesetz dazu in Kraft. Danach durften Kinder im Alter unter zwölf Jahren gar nicht mehr und Kinder unter 14 Jahren nicht länger als sechs Stunden täglich in der Industrie beschäftigt werden (vgl. § 135 Gewerbeordn. 1878) – in Handwerksbetrieben und in der Landwirtschaft allerdings auch dann noch, als das Gesetz 1891 novelliert wurde (vgl. § 135 ff. Abänd. Gewerbeordn. 1891). Einer 1898 durchgeführten Untersuchung zufolge mussten dort, wo Heimarbeit verbreitet war, 50 bis 86 Prozent aller Kinder mitarbeiten. Viele davon waren noch im vorschulischen Alter. Wöchentliche Arbeitszeiten von 50 bis 60 Stunden waren keine Seltenheit für sie. Besonders in den letzten Tagen vor einem Liefertermin nahm der Druck nochmals zu. Erst 1903 wurde ein Kinderschutzgesetz beschlossen – gegen den ausdrücklichen Willen der Landwirtschaftskammern, die Kinderarbeit auf dem Land für unverzichtbar hielten (vgl. Zietz 1912, S. 18 ff.).

Auch in vielen Proletarierhaushalten hielt sich die Begeisterung für diese neue Einschränkung in Grenzen. Abgesehen vom jetzt fehlenden Zuverdienst schien Müttern die Fabrikarbeit ihrer Sprösslinge immer noch das geringere Übel zu sein gegenüber den sittlichen Gefahren einer unbeaufsichtigten Freizeit in den Gassen. Ein strenger Blick auf die halbstarken Jungs schien dabei dringlicher zu sein als einer auf die Mädchen, denn diese waren allen Gewerbeordnungen zum Trotz in den elterlichen Haushalten reichlich mit Arbeit eingedeckt (vgl. Rolle/Kesberg 1988, S. 27 f.).

Der erste Hort Deutschlands unter der heutigen Bezeichnung war jedenfalls ein Knabenhort. „Sonnenblume“ hatte der Gründer Franz Xaver Schmid seine im Juli 1872 in Erlangen eröffnete Einrichtung genannt: Eben weil diese Blume gar nicht zart und lieblich sei. Sie erinnere vielmehr an ein großes Auge, das nach dem Licht der Wahrheit, der Güte und der Schönheit sucht (vgl. Schmid 1873, S. 3). Jetzt endlich sei es an der Zeit, selbst etwas zu tun. Zwar sprächen die Leute in all den bürgerlichen Vereinen so schön über eine Erziehung von Arbeiterkindern. Doch in Wirklichkeit würden sie den nach ranzigem Maschinenöl riechenden Proletariernachwuchs nicht einmal mit der Zunge anfassen wollen. Dem promovierten Philosophen war es wichtig, dass nicht ein Lehrer, sondern ein Erzieher die Verantwortung für die Betreuung übernahm. Diesem wolle er auch immer wieder klarmachen, dass hier eben die Erziehung der Kinder die Hauptsache sei. Dem Unterricht komme bestenfalls eine unterstützende Rolle zu (vgl. ebd., S. 102).

Schmids Universalregel lautete: Maß und Ordnung. Nur hieraus erwachsen vernünftige Menschen. Solange die Zöglinge selbst noch nicht verständig genug seien, etwas einzusehen, müsse sie der Erzieher notfalls zum Gehorsam zwingen. Langes Gerede zur Belehrung sei gar nicht nötig. Es genüge ein: So muss es sein! Man könne schließlich nicht wissen, in welche Lagen diese Kinder später einmal kämen. Deshalb sollte man sie besser auf eine raue, harte Welt vorbereiten. Niemals aber dürfe man einen Knaben verachten! Diese Arbeiterkinder müssten vor allem dazu erzogen werden, sich selbst wertzuschätzen. Zu viele von ihnen seien schon geprägt vom heimlichen Verzagen, das ihre Eltern so kennzeichne (vgl. ebd., S. 5 ff.).

Sicher auch durch Schmids unermüdliches Werben dafür war das gesellschaftliche Interesse an seiner Institution enorm. Bereits zwei Jahre nach dem Start mit zwölf Jungen in einem kleinen Wachhaus am Nürnberger Tor bekam sein Hort einen eigenen Neubau mit Turnplatz und Schulgarten und konnte 60 Knaben aufnehmen (vgl. Erlangen 2020).

Die in den Kaffeekränzchen der Damen vielbesprochene Illustrierte „Die Gartenlaube“ widmete 1884 der Arbeit einer Münchner Einrichtung einen mehrseitigen Artikel. Dort wurden in einem Parterrelokal 50 Jungen im Alter von sechs bis 14 Jahren nicht nur beaufsichtigt, sondern zudem nützlich beschäftigt und an Gehorsam, Ordnung, gute Sitten und Reinlichkeit gewöhnt. Ausgestattet war die Einrichtung mit gespendeten Baukästen, Legespielen, Zeichenheften und mit Material für Laubsägearbeiten. Nachmittags unternahm man ausgedehnte Spaziergänge ins Freie, damit sich die künftigen Handwerker nicht allzu sehr an ein Sitzen in der Wärme gewöhnten. Viele junge Verbrecher, so die Autorin, hockten nicht auf der Anklagebank, hätte sich beizeiten jemand um ihre Erziehung gekümmert und ihnen mit Ernst und Liebe den rechten Weg gewiesen. Gewiss sei die Zeit nicht mehr fern, in der solche Horte zumindest in Großstädten so selbstverständlich seien wie Volksschulen (vgl. Artaria 1884, S. 31 ff.).

Und damit sollte sie Recht behalten. Zum Zeitpunkt des Artikels gab es Hortvereine erst in 19 deutschen Städten (vgl. Albers 1927, S. 71 ff.). Meist engagierten sich hier Damen höherer Stände, Diakonissinnen oder Barmherzige Schwestern. Auch manch Schullehrer opferte einen Teil seiner Freizeit für diese neuartigen Projekte. Elf Jahre später, also 1895, arbeiteten dann schon 181 Horte in 47 Städten, meistens solche für Jungs. In den 117 Knabenhorten dieser Zeit spielten und lernten insgesamt 10.665 Zöglinge unter der Aufsicht von 342 Betreuungspersonen. Oft hielten sich allerdings auch 50 bis 80 Kinder in nur einem einzigen Raum auf und wurden dort bloß von einer Aufsichtskraft betreut. Mit dem Ziel, die Kinderprostitution in den großen Städten einzudämmen, richtete man später zudem mehr Horte für Mädchen ein. Schnell stieg so die Zahl der Institutionen weiter: Im Jahr 1905 besuchten bereits 26.000 Kinder insgesamt 438 Horte in 91 deutschen Städten. Immer häufiger setzten die Träger jetzt auch ausgebildete Kindergärtnerinnen und Kleinkindlehrerinnen für die Betreuung ein. Daneben arbeiteten dort – vor allem im Rahmen eines bürgerlich-sozialen Engagements – auch unverheiratete Töchter von Beamten, Pfarrern oder Lehrern. Diese brachten ihre höhere Allgemeinbildung mit ein. Über ein besonderes Fachwissen verfügten sie indes nicht. Doch zu dieser Zeit galt die Hortarbeit schon als Teil der Jugendwohlfahrt (vgl. Rolle/Kesberg 1988, S. 27 f.).

Ein guter Hort, so hieß es im Leitfaden der Berufskunde, müsse die häusliche Erziehung der Kinder des Volkes ergänzen – vor allem dort, wo die Väter Alkoholiker seien. Eine Anregung der Sinne und des Verstandes sei wichtig, daneben gesunde Kost und viel Bewegung an der frischen Luft. Eltern könne man übrigens durchaus darauf hinweisen, dass sämtliches Beschäftigungsmaterial Eigentum der Anstalt ist und bitte dort zu bleiben hat. Geöffnet waren die Horte wochentags von 11.00 bis 19.00 Uhr, auch in den Schulferien. Eine Einrichtungsleitung sollte stets für eine fähige Urlaubvertretung ihrer Hortnerin sorgen. Sonst verwilderten die Kinder in der Zwischenzeit ja wieder völlig. Es gab Hausbesuche, Mütterabende und Sprechstunden zur Erziehungsberatung. Informationsschreiben des Hortes über ein Fehlverhalten von Zöglingen mussten die Eltern unterschrieben zurückgeben (vgl. Mecke 1913, S. 61 ff.). Insgesamt war die Betreuung im Hort meist sogar kostengünstiger als eine Beaufsichtigung durch Privatpersonen, denn auch Verwandte forderten regelmäßig einen Obolus dafür. Im Jahr 1910 lag der Hortbeitrag bei 20 Pfennigen pro Woche (vgl. Otto 1910, S. 205).

Zu dieser Zeit startete auch die erste reguläre Ausbildung von Hortnerinnen. Ab Herbst 1910 bot Anna von Gierke in Berlin-Charlottenburg erstmals „Kurse zur berufsmäßigen Ausbildung für Hortleiterinnen und Schulpflegerinnen“ an. Drei Jahre später wurden diese offiziell anerkannt und der Ausbildung von Kindergärtnerinnen gleichgestellt (vgl. Harnack 1930, S. 14 f.).

Im Juni 1911 fand in Dresden der I. Deutsche Kinderhort-Kongress statt. 146 Fachleute folgten der Einladung: vom Pfarrer über den Schulrat bis hin zu

den wohlthätigen Damen der Großindustrie. Das Einstiegsreferat prangerte die Zustände in den Großstädten an. Kein Nachbar dieser anonymen Mietskasernen und kein Passant auf der Straße fühle sich heutzutage noch mitverantwortlich für die Kinder anderer Leute. Hier würden junge, unerfahrene Mütter mit der Erziehung einfach alleingelassen. Lediglich auf dem Land und in kleinen Städtchen behielten die Großmütter, Pfarrer und Lehrer auch noch den fremden Nachwuchs mit im Blick. Die Forderungen des Kongresses klingen ziemlich aktuell: Ein Hort müsse in der Schule sowohl eigene Räume bekommen als auch die Klassenzimmer mitnutzen dürfen. Unerlässlich sei die ständige Zusammenarbeit mit dem Schullektor, den Lehrern, dem Schularzt und der Schulspeisung, gegebenenfalls auch mit den örtlichen Ausflugsvereinen und den Vermittlungsstellen für Kinderfürsorge. In seine inhaltliche Arbeit aber habe dem Hort niemand hineinzureden. Hierin müsse er unabhängig bleiben. Weitere Diskussionsfelder wie die Zahlungssäumigkeit von Eltern, die unsichere Berufsstellung von Hortnerinnen und die Prämissen der Schulferienbetreuung sollten auf dem nächsten Kongress besprochen werden (vgl. Gierke 1911, S. 280 ff.). Ein Jahr später erfolgte die Gründung des Verbandes deutscher Kinderhorte (vgl. Zietz 1912, S. 51).

1912 gab es noch eine kleine Sensation. Der erste gemischtgeschlechtliche Hort machte auf. Begeistert schildert ein Erfahrungsbericht: Hier spielten die Zöglinge wie Geschwister miteinander. Die Jungs sägten Möbel für die Puppenwohnungen, die Mädchen nähten die Betten dafür – manche der Jungen versuchten sich aber auch schon ehrgeizig in der Geschicklichkeit von Handarbeiten. Spielten die Knaben „Soldaten und Krieg“, so brauchten sie unbedingt Krankenschwestern. Mit großem Eifer und Ernst bemühten sich dann die kleinen, mit Armbinden gekennzeichneten Mädchen um die ‚Gefallenen‘, bis diese lautstark fröhlich wieder ‚auferstanden‘. Die Unbefangenheit dieses Miteinanders sei ein großer Gewinn, hieß es. Kämen sie erst halbwüchsig zusammen, so entwickelten sie oft unbewusst erotische Beziehungen zueinander. Für manche Charaktere könne dies gefährlich werden (vgl. Rolle/Kesberg 1988, S. 80).

Im Sommer 1914 wurde aus dem Kriegsspiel der Jungs bitterer Ernst für viele ihrer Väter. Aus dem geplanten nächsten Hortkongress wurde nichts. Des ungeachtet allerdings etablierte sich die anderthalbjährige Hortnerinnen-Ausbildung gut. Die Schulbehörden, die Betreiber und auch die Eltern kämen allmählich zu der Einsicht, dass man solch eine Arbeit nicht im Nebenamt leisten könne (vgl. Schwarz 1915, S. 3). Voraussetzung für die entsprechende Ausbildung war nun das vollendete 16. Lebensjahr und der Abschluss eines Lyzeums bzw. der neunstufigen Mittelschule. Der Unterricht erstreckte sich auf pädagogische, soziale und hauswirtschaftliche Fächer. Nach der staatlichen Prüfung konnten die jungen Frauen eine Abteilung von 30 sechs- bis 14-jährigen Kindern im Hort übernehmen. Wollten sie Hortleiterin werden, hatten sie noch einen Jugendleiterinnenkurs an der Sozialen Frauenschule zu absolvieren (vgl. Mecke 1913, S. 61 ff.).

Ein halbes Jahr vor Kriegsende, im April 1918, arbeiteten im Deutschen Kaiserreich bloß noch knapp 1.100 Horte. Das waren etwa 12 Prozent weniger als fünf Jahre zuvor. Neue Einrichtungen entstanden fast nur noch auf Betreiben der Frauenreferate in den rüstungswirtschaftlichen Betrieben (vgl. Müller 1989, S. 561). Mit Beginn der Friedenszeit warb die Reichsschulkonferenz nachdrücklich für eine Aufstockung der Hortplätze. Gerade zur Beaufsichtigung von Hausaufgaben sei dies dringend wünschenswert (vgl. RMI 1921, S. 946; S. 81). Diese Fürsprache muss gewirkt haben, denn bereits 1922 existierten wieder 1.245 Horte für 84.000 Kinder in 256 Gemeinden (vgl. Albers 1927, S. 71 ff.).

Allein den Hort nur auf eine pünktliche Erledigung von Schularbeiten festzulegen, greife viel zu kurz. So stand es im 1927 erschienenen Fachbuch „Die Organisation der Jugendwohlfahrtspflege für Klein- und Schulkind“. Regelmäßige Turnübungen, ausreichend Freispiel sowie gemeinsame Wanderungen seien gerade in der Nachkriegszeit so wichtig für den gesundheitlich angegriffenen Nachwuchs. Besonders schwächlichen Kindern solle der Hort zusätzlich Liegekuren, Wannen- und Luftbäder anbieten und sich auch um Ernährungszulagen kümmern. Wenigstens alle acht bis zehn Wochen sei in jedem Hort eine ärztliche Routinekontrolle abzusichern. Der Nachmittag der Kinder müsse einen guten Wechsel von Spiel und Arbeit bieten. Gepflogenheiten wie das tägliche Gemüseputzen, Kochen und Staubwischen orientierten sich am häuslichen Leben der Familien und gewöhnten die Kinder spielerisch an Ordnung, Pünktlichkeit, Sauberkeit und Fleiß. Die Sozialen Frauenschulen boten Weiterbildungen zu Themen wie „Die Beeinflussung schwererziehbarer Kinder durch ethische Besprechung“, „Das lügende Kind“ und „Die Erziehung zum Gehorsam“ an. Referent des letzteren war übrigens ein Oberstleutnant, der Direktor einer Fürsorgeerziehungsanstalt (vgl. ebd., S. 44 ff.).

1930 sollte der Hort als Teil der offenen Jugendwohlfahrt vor allem Kinder aus schwierigen Verhältnissen aufnehmen: bei ungesunden Wohnbedingungen, bei moralischem Versagen oder der Invalidität ihrer Eltern. Eine andauernde Arbeitslosigkeit von Vätern zählte gleichfalls zu den Aufnahmegründen. Neben einer Verknappung der Existenzmittel sei da ja vor allem die anhaltend schlechte Gemütslage des arbeitslosen Mannes familiengefährdend – selbst dort, wo es nicht direkt zu Gewaltexzessen komme (vgl. Kall 1930, S. 29). Um Erziehungsmankos auszugleichen, müsse eine Hortnerin nicht nur die Stellung des Kindes in der Schule, sondern auch die in seiner Familie gut kennen. Nur gemeinsam mit diesen beiden Institutionen könne sie etwas erreichen, niemals gegen sie. Eine möglichst enge Kooperation mit der Schulentlassenenfürsorge sei hilfreich, damit sich die Vereine später nahtlos der Teenager annähmen. Und genauso käme es auf eine gute Zusammenarbeit mit den Krippen und Kindergärten an. Sei die Betreuung der jüngsten Geschwister nicht abgesichert, so übertrage man diese Aufgabe meist den nur wenig älteren Schwestern und Brüdern. Dann könnten die aber nicht mehr in den Hort kommen (vgl. Gierke 1930, S. 16 ff.).



Einer Statistik von 1930 zufolge, führte das Deutsche Rote Kreuz reichsweit 73 Horte, die Innere Mission 195 und die Zentralwohlfahrtsstelle der deutschen Juden 30 Horteinrichtungen, davon zehn allein in Berlin. Finanziell schwierig sei für alle Träger die aktuelle Wende von einer freien Liebestätigkeit hin zu ausgebildeten Kräften mit tariflicher Bezahlung. Hinzu käme noch die Verschärfung der Regularien für die Gebäude und für die Ausstattung der Räume (vgl. Wicht 1930, S. 36 ff.). Horte gehörten jetzt nämlich zu den genehmigungspflichtigen Einrichtungen laut Reichsjugendwohlfahrtsgesetz. Davon konnten die einzelnen Landesjugendämter allerdings auch abweichen und die Aufsicht an Dritte delegieren (vgl. Mayer 1930, S. 24).

Nach wie vor musste ein junges Mädchen vor Eintritt in ein Hortseminar das Lyzeum oder die Mädchen-Mittelschule absolviert und zudem eine hauswirtschaftliche Ausbildung in einer Frauen- oder Haushaltsschule beendet haben. Zu verlangen sei, dass ihre Allgemeinbildung ein bestimmtes Maß an Schulkenntnissen einschließt. Nur so könne sie ja später erfolgreich die Hausaufgabenerledigung überwachen. Sie müsse zudem in der Lage zur sachgemäßen Herstellung von Kinderkost und zur richtigen Pflege des Inventars sein. Eine Hortnerin müsse auch den Gesundheitszustand ihrer Zöglinge stets zuverlässig beurteilen können und erfolgreich gegen die allgegenwärtige Gefahr von Infektionen vorgehen. Hierfür seien zumindest Grundkenntnisse in Medizin und Hygiene erforderlich. Sachsen, Hessen und Braunschweig gestalteten diese Seminare inzwischen anderthalbjährig. Alternativ führten ein einjähriger Kursus an der Frauenschule und ein darauf aufbauender, ebenfalls einjähriger Hortnerinnen-Lehrgang zum gleichen Berufsabschluss. Preußen allerdings war schon 1928 dazu übergegangen, nach einem zweijährigen Seminar die Berechtigung zur Arbeit mit Klein- und mit Schulkindern gleichermaßen zu erteilen. Auch in Württemberg, Baden, Thüringen und Hamburg war das seit 1930 die Regel. Es stehe zu erwarten, orakelte ein Fachartikel, dass die spezialisierte Ausbildung zur Hortnerin demnächst der Vergangenheit angehöre (vgl. Corte 1930, S. 81 ff.). Und mit dieser Vermutung lag die Autorin grundsätzlich richtig (vgl. BMFa 1968, S. 59 ff.).

So hoffnungsvoll der Aufbruch in den 1920er Jahren auch war, bald zerschlugen sich diese sozialpädagogischen Ansätze wieder. Während des Nationalsozialismus hatten die Kinderhorte schon aufgrund der herrschenden Familienideologie eine nur noch geringe Bedeutung. Wie die Kindergärten galten sie bestenfalls als geduldete Notlösung, falls Mütter ihren Nachwuchs nicht selbst betreuen konnten (vgl. Rolle 1988, S. 41). Gerade das Deutsche Frauenwerk machte von 1933 bis 1936 intensiv Propaganda gegen Doppelverdiener in der Familie und erklärte die Kindererziehung ausdrücklich zur weiblichen Hauptaufgabe. Dem politischen Dogma folgend wurden Frauenlöhne ganz besonders niedrig angesetzt. Soldatenfrauen, die mit ihren Kindern zu Hause blieben, und auch Kriegerwitwen hatten hingegen Anspruch auf beträchtliche Unterstützungsleistungen. Die Botschaft kam bei Müttern offensichtlich an. Kurz darauf wurden jedoch

wieder weibliche Arbeitskräfte gebraucht, weil die Männer an der Front waren. Doch nun verhallte der Appell der Rüstungsindustrie, ein totaler Krieg erhebe jetzt bitte Anspruch auf den Einsatz aller, weitgehend wirkungslos. Selbst im Kriegsjahr 1939 war nur etwas mehr als ein Drittel der deutschen Frauen berufstätig. Davon wiederum arbeiteten nur 13 Prozent in der Industrie. Auch als eine Kinderbetreuung direkt in den Rüstungsbetrieben eingeführt wurde, änderte sich daran kaum etwas (vgl. Koonz 1991, S. 429 ff.). Für die etwas älteren Kinder war ja ‚gesorgt‘. Ab ihrem zehnten Lebensjahr hatten sie sich sämtlich in der Hitlerjugend zu organisieren.

In die verbliebenen Horte zog nun eine straff nationalsozialistische Erziehung ein. Die Jugend sei vom Rhythmus der marschierenden Kolonnen aufs Tiefste gepackt und es gäbe wohl keinen Jungen, der nicht so bald wie möglich SA-Mann oder Soldat werden wolle, hieß es 1936 in einem Artikel des Nationalsozialistischen Lehrerbundes. Das Bilderbuch müsse den Kindern im Hort die Darstellung des wehrhaften deutschen Mannes tief in die Seele prägen und sie mit Stolz, Achtung und Liebe zu ihm erfüllen. Das von Zucht und Ordnung geprägte soldatische Leben müsse dort ebenso zu sehen sein wie die Freiheit am Lagerfeuer und die nächtlichen Patrouillenritte. Die Waffen und deren Gebrauch wolle das Kind im Buch sehen – auch, wie ein Soldat zu sterben weiß. Bei technischen Abbildungen käme es nicht etwa auf die konstruktive Richtigkeit an, sondern vielmehr auf die Vermittlung der rechten Stimmung (vgl. Wippler 1936, S. 143). Jede Hortnerin habe sich nun für die praktische Schulung im Luftschutzbund anzumelden. Zum einen sei das wichtig, um im Hort mit kleinen Gedichten, Spielen und Märchen den Wehr- und Luftschutzgedanken ständig präsent zu halten. Zum anderen sei es ja die Hortnerin, die im Angriffsfall die Kinder in die Schutzräume zu retten hätte. Sich hier auf die Behörden zu verlassen, käme einer Pflichtverletzung gleich. Gerade auf dem Land wäre im Ernstfall ja auch niemand in der Nähe, der ihr beistehen könne (vgl. Hennig 1936, S. 48).

Wer ab 1935 die zweijährige Kombi-Ausbildung zur Kindergärtnerin und Hortnerin beginnen wollte, musste eine nahtlose Mitgliedschaft in der Hitlerjugend nachweisen, möglichst schon vom zehnten Lebensjahr an. „Das Schulkind und seine Erziehung“ war das Schwerpunktthema im dritten Ausbildungshalbjahr. Doch entsprechend der geringen Bedeutung des Hortes im ‚Dritten Reich‘ bezog sich der Unterricht nicht nur auf die öffentliche Nachmittagsbetreuung. Das vereinte Streben, den Willen der Staatsführung in Beruf und Leben mit dem Einsatz aller Kräfte treu und freudig zu erfüllen, schweiße diese Mädchengruppen zusammen. Dabei genüge es keineswegs, wenn sie bloß theoretisch um die nationalsozialistischen Werte wüssten. Erst wenn ihre ganze unbewusste Tiefe der Seele völlig davon beherrscht sei, könnten sie sich mit Leib und Wesen, bis zu Hingabe und Opfer, selbstlos und freudig dafür einsetzen (vgl. Volkelt 1936, S. 104). Per Erlass ordnete der Reichs- und Preußische Minister für all diese Seminare mehrwöchige Lager als „einzigartige, unersetzliche Leistung zur For-

mung jeder einzelnen Schülerin durch die Kameradschaftserziehung“ an. Zentral waren dafür eine gemeinsame körperliche Ertüchtigung und die Pflege des nationalsozialistischen Lied- und Erzählgutes (vgl. Schmidt 1936, S. 132). Jüdische Mitarbeiterinnen, die die Frauenschulen und auch die Horte oft erst aufgebaut hatten, wurden entlassen und durch Nazi-Parteibeamte ersetzt.

Auf dem Gebiet der westlichen Besatzungsmächte nahmen Horte auch nach dem Zweiten Weltkrieg nur Kinder auf, deren Betreuung gar nicht anders abgesichert werden konnte. Eine 1948 veröffentlichte Studie beleuchtete die Lage in einem Westberliner Hort. Die meisten Väter dieser Kinder waren gefallen oder noch nicht aus dem Krieg heimgekehrt. So mussten die Mütter den Familienunterhalt stemmen. Andere Frauen waren berufsstätigt, weil ihre Männer keine Arbeit fanden oder weil nur ein Verdienst die nötigen Ausgaben nicht deckte. Inzwischen hatten die unermüdlichen, zeitraubenden Hamsterfahrten und die kräftezehrende Beschaffung von Heizmaterial selbst diejenigen Mütter völlig zermürbt, die nicht zur Arbeit gingen. Körperlich wie mental fühlten sie sich am Ende der Kräfte. Kinder klagten mehr über diese ständige Müdigkeit und Reizbarkeit ihrer Mütter als über die üblichen Schläge. Um mitzuhelfen, schwänzte der Nachwuchs die Schule, sammelte selbst Holz, stahl aus Trümmerhäusern und beteiligte sich an kleinen Schwarzmarktgeschäften. Die mütterlichen Reaktionen darauf waren ambivalent. Natürlich hätten sie ihren Kindern dergleichen eigentlich streng verbieten müssen. Doch verbesserte es die aktuelle Lage der Familie eben gerade ein klein wenig.

In diesem Kontext wurden Unterstützungsleistungen der Horte dankbar angenommen, wenngleich die Bedingungen auch hier elend waren. Am frühen Morgen kamen die Kinder frierend in bis auf minus 6 Grad abgekühlte Räume und halfen dort erst einmal beim Heizen. Gerade die Jüngeren weinten beim Ankommen oft vor Kälte. Sie trugen zwar mehrere Kleidungsschichten übereinander, besaßen aber nichts wirklich Wärmendes mehr. Die Aufnahme- und Konzentrationsfähigkeit war dahin. Selbst Halbwüchsige sahen sich lieber bunte Bilderbücher an statt etwas zu lesen. Vielen genügte es, nur lange am wärmenden Ofen stehenzubleiben und stumpf in den Raum zu blicken. Rollenspiele im Hort waren der Ausdruck ihrer Sehnsüchte. Mit Decken teilten sie sich die Hortzimmer auf und genossen es, wenigstens einmal für kurze Zeit einen Platz nur für sich allein zu haben. In ihrer Fantasie fuhren sie schnelle Autos, wohnten in schönen großen Häusern, gingen ins Kino und leisteten sich Mahlzeiten mit Fleisch, Pudding und Schokolade. In der Realität berechneten sie akribisch, ob die von zu Hause mitgegebene Verpflegung wohl der ihnen offiziell zustehenden Brotration entsprach. Sie lösten die Etiketten ihrer Schulhefte ab, um das süße Dextrin abzulecken. Untereinander versuchten sie sich in kleinen Tauschgeschäften, wie sie es bei den Großen sahen. Insgesamt schien es im Hort für sie immer noch besser zu sein als in den kalten überbelegten Wohnungen (vgl. Thurnwald 1948, S. 27 ff.).

In dieser schwierigen Nachkriegszeit herrschte auch in Westdeutschland großer Wohnungsnotstand. Obgleich zahlreiche Schulkinder darunter sehr litten, konnten aus Mangel an Hortplätzen nachmittags nur die gefährdetsten betreut werden. Andere waren während der Arbeitszeit ihrer Mütter den Verlockungen der Kneipen und Spielhallen ausgesetzt. Ihr oft freches, aufbegehrendes Betragen war Ausdruck tiefer Not. Den bestehenden Horten bescheinigte der Pestalozzi-Fröbel-Verband noch 1955 ganz ungenügende Raumverhältnisse und ein meist nur unzulängliches Außengelände. Die zeitliche Belastung des Personals sei katastrophal (vgl. Rolle/Kesberg 1988, S. 43).

Die nun wieder neu beginnenden westdeutschen Hort-Ausbildungen legten deutlich mehr Wert auf Theorie. Fächer wie Werkunterricht, Nadelarbeit, Haus- und Gartenarbeit wurden gestrichen und dafür Medienerziehung, politische Bildung, Jugendhilferecht und Verwaltungskunde in den Lehrplan aufgenommen. Die gesetzlichen Grundlagen für den Unterricht differierten je nach Bundesland. So bildete Baden-Württemberg seine Hortnerinnen im Jahr 1968 noch nach einem Ministerialerlass aus dem Jahr 1928 aus, während Berlin schon nach einer Verfügung vom Februar 1957 arbeitete (vgl. BMFa 1968, S. 102 ff.).

Anfang der 1960er Jahre herrschte noch die allgemeine Vorstellung von einer notwendigen Unterordnung des Kindes. Nur echter Gehorsam sei der Weg zum späteren Lebensglück, hieß es im viel gelesenen Erziehungsratgeber „Gehorsam. Eine Hilfe für Eltern, Lehrer und wem sonst Gehorsam gebührt“. Bitte man Kinder, etwas aus Liebe zu tun, erziele man bestenfalls Scheinerfolge (vgl. Plattner 1960, S. 123 ff.). Doch im Zuge der Studentenrevolten kam es zum Aufbegehren der Jugend gegen dieses Dogma. Auch in der Nachmittagsbetreuung probierte man alternativpädagogische Projekte aus.

Mit dem Ziel herauszufinden, wie in Berufen wie der Hortnerin an der Beseitigung des Kapitalismus gearbeitet werden könne, gründeten beispielsweise Student\_innen des Psychologischen Instituts Berlin West im Rahmen ihres Projektstudiums 1969 einen Schülerladen. Während ihres jahrelangen antiautoritären Kampfes seien sie zu der Überzeugung gekommen, dass die wissenschaftliche Intelligenz den Kampf gegen die Staatsgewalt nicht stellvertretend für das Proletariat führen könne. Über eine gezielte Politisierung von zehn- bis zwölfjährigen Arbeiterkindern wollten sie deshalb den proletarischen Nachwuchs jetzt selbst zum Widerstand gegen Schule, Hort und die bürgerliche Familie reizen und mit ihnen gemeinsam eine Schülerrevolte vorbereiten.

Im Nachgang reflektierte die Projektgruppe allerdings enttäuscht, ihre Strategie sei leider gar nicht aufgegangen. Das Bemalen der Wände und Möbel im Schülerladen machte zwar allen viel Spaß, zu den gewünschten politischen Gesprächen kam es dabei aber nicht. Die Idee, Schulkinder durch das Zeichnen ihrer Wohnsituation auf das Elend dieser Mietskasernen aufmerksam zu machen, misslang, denn selbst die Kinder aus dem Obdachlosenasyl malten so unrealistisch schöne Häuser wie sie nur konnten. Noch nicht einmal die Exkursion in das

pompöse Gerichtsgebäude schürte die revolutionäre Wut wie geplant. Stattdessen schlidderten die Jungen und Mädchen voll Vergnügen über die blankgebohrten Fußböden der Gerichtsflore und fuhren unter lautem Gejohle unablässig mit dem Paternoster auf und ab. In Vorbereitung auf künftige politische Demonstrationen entwarfen die studentischen Betreuer\_innen das Rollenspiel „Studenten und Bullen“. Das gefiel den Kindern zwar, es politisierte sie allerdings auch nicht stärker als das altbekannte Cowboy-Indianer-Spiel. Um die bürgerliche Prüderie zu überwinden, sexualisierte man die Pfänderspiele im Schülerladen zunehmend. So bekam ein Schuljunge auferlegt, der betreuenden Studentin an die Brust zu fassen und wurde verspottet, als er eine ganze Viertelstunde brauchte, um sich hierfür zu überwinden. Den Einsatz für kommunistische Identifikationsfiguren wie Karl Marx und Ho Chi Minh konterte der Proletariernachwuchs mit Schwärmereien für Schlagersänger wie Roy Black und Peter Alexander. Schließlich drangen Kinder abends noch gewaltsam in ihren Schülerladen ein und verwüsteten ihn. Etwa zeitgleich wurden der Projektgruppe ihre sehr selbstkritisch-offenen Protokolle gestohlen und gegen ihren Willen veröffentlicht. Dass die nun einsetzende bürgerliche Empörung ihrem Projekt gegenüber so viel größer war, als es die junge Initiative je für möglich gehalten hätte, verbuchte sie dann letztlich doch noch als eine gewissermaßen gelungene politische Wirksamkeit (vgl. Psychol. Institut 1971, S. 11 ff.).

Zwar profitierte die allgemeine Hortbetreuung in Westdeutschland wenig von dieser pädagogischen Provokation, doch stieß das alternative Projekt auch Nachahmer an. Einige Alternativschulen boten Nachmittagsbetreuungen an, die sich an Selbstregulierung und Partizipation orientierten (vgl. Hofmann/Füller/Amann 2013, S. 114 ff.). Zudem entstanden, meist ausgehend von der Kinderladenbewegung und vor allem in den großen Städten, neue Schülerläden. Im Durchschnitt betreuten sie etwa 20 Kinder bis ca. 17.00 Uhr. Während der Ferien war meist ganztägig geöffnet. Träger dieser kleinen selbstverwalteten Horte waren in der Regel Elterninitiativen, die sich zu gemeinnützigen Vereinen zusammengeschlossen hatten und viele Alltagsaufgaben wie die Verwaltung, die Hauswirtschaft und die Instandhaltung ehrenamtlich übernahmen (vgl. DaKS 2020).

Die regulären Horte dagegen fielen ab Mitte der 1970er Jahre oft dem Ausbau der Kindergartenbetreuung zum Opfer. Die in den einzelnen Bundesländern herausgegebenen Erlasse und Richtlinien erschwerten ihnen eine spezifische Profilierung zunehmend. Einst schon vorhandene Ausstattungsnormen wie eigene Hausaufgaben- und Leseräume, Kinderwerkstätten und separate Außengelände wurden zwischen 1962 und 1982 immer weiter zurückgefahren.

Im März 1967 beschlossen die Kultusminister der Bundesländer einen geänderten Ausbildungsrahmen für sozialpädagogische Berufe. Ziel der neu konzipierten Ausbildung zum „staatlich anerkannten Erzieher“ an Fachschulen bzw. -akademien für Sozialpädagogik war die Befähigung, später in verschiedenen Bereichen tätig zu sein (vgl. KMK 1967). Damit endete die spezialisierte Berufs-

ausbildung für Hortnerinnen auf dem Gebiet der BRD. Insider beklagten allerdings, dass der neue Breitbandunterricht kaum noch auf die besonderen Anforderungen einer Arbeit mit sechs- bis 15-jährigen Schulkindern vorbereite. Praktisch wie theoretisch berücksichtige der Unterricht den Schwerpunkt „Hort“ nur ganz ungenügend (vgl. Rolle/Kesberg 1988, S. 44 f.). Erst 1984 erschien ergänzend ein Fachbuch „Der Hort als Erziehungs- und Bildungseinrichtung für Kinder im schulpflichtigen Alter“ (vgl. Schmerkotte 1992, S. 7).

Die Inanspruchnahme eines Hortes war für die westdeutsche Durchschnittsfamilie nicht typisch. In den meisten Familien lebte das traditionelle Modell mit dem Ehemann als Alleinverdiener. Solange die Kinder noch nicht selbstständig genug waren, verzichteten Mütter meist auf die Erwerbsarbeit. Einer an bayerischen Horten durchgeführten Erhebung zufolge kamen mehr als 80 Prozent der Jungen und Mädchen dort aus problematischen Familiensituationen mit Alkoholmissbrauch, Gewalt oder sehr beengten Wohnverhältnissen bzw. aus Alleinerziehenden-Haushalten. Der Ausländeranteil lag bei einem Drittel. Angesichts der ständigen Mittelkürzungen und der damit verbundenen Arbeitsplatzunsicherheit riskierten die meisten Hortnerinnen trotzdem lieber nicht, pädagogische Schwierigkeiten gegenüber Kolleginnen oder gar bei der Leitung anzusprechen. Zwischen 1972 und 1995 verdoppelte sich in den westdeutschen Bundesländern die Quote der erwerbstätigen Mütter mit Kindern zwischen sechs und 14 Jahren von knapp zehn auf etwas mehr als 21 Prozent (vgl. Lütznier-Lay/Lohmann-Pabst 1987, S. 92 ff.). Wie viele der jüngeren Schulkinder dann nachmittags gänzlich unbetreut blieben und welche Folgen das für ihre Entwicklung mit sich brachte, wurde nicht weiter untersucht (vgl. Fthenakis 1997, S. 23 ff.).

1974 gab es in Westdeutschland 2.192 Einrichtungen mit 86.263 Plätzen. Das entsprach einem Versorgungsgrad von etwas mehr als anderthalb Prozent. Von den etwa 8.240 Betreuer\_innen hatten nur 42 Prozent einen Erzieherabschluss. 13 Prozent waren Kinderpfleger\_innen. Acht Jahre später hatte sich die Betreuungsquote für die bis Zwölfjährigen auf 2,3 Prozent erhöht. Der Anteil an ausgebildeten Erzieher\_innen betrug nun mehr als 53 Prozent und nur noch 8,5 Prozent waren Kinderpfleger\_innen. Die Zahl der Einrichtungen dagegen war kaum gestiegen. Im Jahr der politischen Wende 1990 gab es in Westdeutschland schließlich 3.729 Horte mit 128.790 Plätzen. Die Kapazität lag also bei durchschnittlich weniger als 35 Plätzen pro Einrichtung. Fast 57 Prozent der Betreuenden dort waren jetzt Erzieher\_innen (vgl. Rauschenbach/Beher/Knauer 1995, S. 77 ff.). An der Grundausrichtung, im Hort nur eine Fürsorgeanstalt zu sehen, änderte sich bis zur Wiedervereinigung jedoch nichts. Für nur weniger als fünf Prozent der Grundschulkinder stand in der BRD 1990 ein Hortplatz zur Verfügung. Dabei waren diese Plätze regional extrem unterschiedlich verteilt (vgl. Rolle/Kesberg 1992, S. 1 ff.). Während dem Hort in Westberlin durchaus eine nennenswerte Bedeutung zukam, konnte man in manch ländlichen Gebieten an den süd- und westlichen Landesgrenzen schon mit dem Begriff gar nichts anfangen.

Trotz gleich schwieriger Startbedingungen entwickelte sich die Hortbetreuung nach Ende des Zweiten Weltkrieges auf ostdeutschem Gebiet wieder einmal grundsätzlich anders. Die Beschäftigungsquote der Frauen in der sowjetischen Besatzungszone und späteren DDR stieg schnell an. Schulschluss war mittags, Feierabend für die Eltern indes erst am späten Nachmittag. Auch von Müttern wurde staatlicherseits ein Beruf in Vollzeit erwartet. Anfangs gab es wohl noch eine gewisse Skepsis gegenüber dieser Nachmittagsbetreuung im Schulgebäude. Viele Frauen würden nach der Einschulung ihrer Kinder um eine Arbeitszeitverkürzung bitten, hieß es. Doch das würde ihnen ja die Möglichkeit nehmen, ihre Arbeitskraft voll auszunutzen! Da sei wohl eine noch rechtzeitigere Aufklärung über die Vorzüge des Hortes angebracht, meinte die offizielle Fachzeitschrift (vgl. Kießler/Wilde/Köpp 1975, S. 40 ff.).

1952 wurden die Horte der DDR organisatorisch von den Kindergärten getrennt. Zunächst dachte man an eine Art Ganztagschule. Bald jedoch setzte sich der alte Begriff Hort wieder durch. Ab November 1959 gab es den Rechtsanspruch auf die Nachmittagsbetreuung. Ursprünglich war da nicht nur eine Betreuung von Kindern bis Ende der vierten Klasse vorgesehen, sondern sogar bis zur zehnten Klasse (vgl. § 1 Schulordnung 1959). Davon kam man allerdings wieder ab, denn auch die Pionierhäuser und Jugendklubs boten ja nachmittags einen kostenfreien Aufenthalt mit Arbeitsgemeinschaften und Veranstaltungen an (vgl. ebd. § 5).

Die Hortnerinnen der DDR wurden als spezialisierter Berufszweig gemeinsam mit den Unterstufenlehrer\_innen an den Instituten für Lehrerbildung unterrichtet. Auf ostdeutschem Gebiet begann der Neustart mit zunächst zweimonatigen Neulehrerkursen, welche die Lücken des gefallenen, noch in Gefangenschaft befindlichen oder aus politischen Gründen nicht mehr tragbaren Personals möglichst rasch schließen sollten. Zwischen 1945 und 1947 wurden auf diese Weise 40.000 Menschen für eine ganztägige Arbeit mit Schulkindern geschult (vgl. Schmidt 1988, S. 47 ff.). Danach war das Studium zunächst zweijährig. 1958 wurde es auf drei und 1963 auf vier Jahre verlängert (vgl. Maier 1969, S. 494). Allein zwischen 1970 und 1978 stieg die Zahl der Absolvent\_innen von 144.000 auf nahezu 152.200. Etwa ein Drittel von ihnen war zu dieser Zeit jünger als 30 Jahre (vgl. Red. Unterstufe 1978, H. 10, S. 219).

Wichtige Ausbildungsfächer waren Entwicklungspsychologie, Pädagogik und Gesundheitserziehung. Neben Deutsch zählte auch Mathematik zu den Hauptfächern. Über gemeinsame Knobelnachmittage, kleine Wettbewerbe, Spiele zum Abschätzen von Entfernungen und dem richtigen Umgang mit Geld sollten die Absolvent\_innen die Hortkinder später für einen Fachbereich begeistern, der als zentral für den Aufbau der DDR galt (vgl. Walther 1972, S. 12 ff.). So wurden 1965 im Lehrplan insgesamt 417 Unterrichtsstunden für mathematische Didaktik angesetzt (vgl. MfV 1965, S. 3 ff.), im Jahr 1987 schon 598 (vgl. MfV 1987a, S. 5 ff.). Auch eine gründliche musikalische Ausbildung war Bestandteil des Curriculums. 1986 beinhaltete der Studienplan Lehrkomplexe zur Gehörbildung, zu

Tonarten, zu Notenschrift und Harmonielehre bis hin zu den Grundlagen des Dirigierens (vgl. MfV 1986). Singen sollten die Kinder später beim Basteln und bei der Gartenarbeit, vor allem aber in Gruppenversammlungen, bei Fahnenappellen und Demonstrationen (vgl. MfV 1979, S. 28 f.). Schon ab der 2. Klasse sollten sie Metrum, Rhythmus, Tempo und Dynamik eines Musikstückes erkennen und nachgestalten können. Einfach nur Freude an der Musik zu haben, galt allerdings nicht als pädagogisches Ziel. Dem offiziellen Plan nach ging es vor allem um die Herausbildung von Disziplin und um eine Einordnung ins Kollektiv (vgl. Frisch 1964, S. 23 ff.).

Um Hortnerin zu werden, brauchte man kein Abitur. Und auch die Abschlussnoten spielten für die Studienzulassung nicht die entscheidende Rolle. Ein parteiliches Eintreten für den Sozialismus wurde als wichtigster Punkt benannt – und ein positives Verhältnis zum Kind erst als dritter (vgl. Rudzok 1972, S. 8). Nach dem Abschluss durfte man nicht nur in Horten und Heimen arbeiten, sondern hatte meist auch die Lehrbefähigung für bestimmte Fächer der Unterstufe mit erworben (vgl. VO Neuregelung Ausbild. 1953). Im Gegenzug dazu konnten Grundschullehrer\_innen ab 1987 auch im Hortbereich eingesetzt werden (vgl. Schmidt 1988, S. 47 ff.). Formal waren die Hortnerinnen den Lehrkräften gleichgestellt. Der Schuldirektor, dem beide unterstanden, durfte ihnen eigentlich nur solche Arbeitspflichten auferlegen, die auch zum Bildungs- und Erziehungsplan des Hortes gehörten (vgl. Arbeitsordnung für Päd. 1979). Die Praxis allerdings sah oft anders aus.

Üblicherweise nutzte der DDR-Hort die Schulräume mit. Ein Fachbuch aus dem Jahr 1978 lieferte sogar maßstabsgerechte Skizzen dafür, wie man die Zimmer mit den meist genormten Größen von 49 m<sup>2</sup> bis 54 m<sup>2</sup> für Unterricht, Hausaufgabenerledigung, Mittagsschlaf, Brigadearbeit, Gymnastikübungen und Gruppenfeiern jeweils passend umräumen konnte. Lege man hübsche Decken auf nicht benutzte Schultische, verbessere das den Raumeindruck schon mal sehr. Passten nicht alle Schlafliegen ins Zimmer, könnte ein Teil der Kinder ihren Mittagsschlaf eben notfalls auch auf Fluren oder im Schulkeller machen (vgl. Voß/Mikuszeit/Szudra 1978, S. 99).

Noch 1964 hieß es, der spezifische, unverwechselbare Beitrag eines Schulhortes bestehe in Abgrenzung zum Unterricht darin, die Kinder zur selbstständigen Planung und Gestaltung ihrer Freizeit zu befähigen. Nur dann, wenn der Hort auf ihre Bedürfnisse und Erwartungen eingehe, könnten sie die dort verbrachte Zeit als Erholung erleben (vgl. Druschky/Römhild 1964, S. 85 ff.). Jedoch hielt sich diese Sicht unter der nun überall aufkommenden Fokussierung auf eine Planwirtschaft nicht lange. Aktuell sei das Ringen um Planmäßigkeit und Systematik auch im außerunterrichtlichen Bereich ein echtes Anliegen aller pädagogischen Fachkräfte, hieß es 1972. Jetzt gehe es nicht mehr um eine allgemeine Beschäftigung der Schüler schlechthin, sondern um ihre geplante, zielbewusste, aufeinander abgestimmte ganztägige Bildung und Erziehung. Bei einem bloßen



Nebeneinander von Unterricht und Hort sei dies nicht gegeben (vgl. Carow/Holz/Günther 1965, S. 5 ff.).

So hatte sich fortan also die Arbeit der Hortnerinnen, der Pionierleiter\_innen und des Lehrerkollegiums eng miteinander zu verzahnen und einer im Jahresplan fixierten gemeinsamen Zielstellung zu unterwerfen, die auf zentrale Vorhaben hinarbeiten musste. Vorgeschlagen wurden dafür Freundschaftstreffen mit sowjetischen Pionieren, die Ausgestaltung eines Pioniergeburtsfestes oder die Vorbereitung eines Jahrestages der Gründung der DDR (vgl. Walther 1972, S. 19). In der alltäglichen Hortarbeit erfolgte die Zeiteinteilung nun in festgelegten Rubriken: Zuerst kam die „Einführung in das gesellschaftlich-politische Leben“, danach „Gesellschaftlich nützliche Tätigkeit“, „Naturwissenschaftlich-technische Betätigung“, „Sport und Touristik“ und schlussendlich „Kulturelle Betätigung“ (vgl. Carow/Holz/Günther 1965, S. 13 ff.). Für 12.10 Uhr waren in allen Horten hygienische Maßnahmen inklusive einer strengen Kontrolle der Waschutensilien angesetzt. 13.00 Uhr wurde Mittag gegessen. Eine halbe Stunde später begann die Mittagsruhe und ab 14.30 Uhr sollten die Hausaufgaben erledigt werden. Die vorgeschlagene kulturelle Betätigung ab halb vier nachmittags hieß dann schon mal: „Wir malen die Staatsflagge“. Der Rahmenbildungsplan für den Hort sah allerdings auch den regelmäßigen Besuch von Gemäldeausstellungen, Vorführungen im Kindertheater sowie Schülerkonzerte vor. Alle Museen der DDR waren verpflichtet, dazu altersgemäße Sonderveranstaltungen anzubieten (vgl. Passig 1964, 32 ff.). Viertklässler sollten inzwischen sämtlich fleißige Leser\_innen einer Kinderbibliothek sein (vgl. Walther 1972). Und die gab es tatsächlich flächendeckend im ganzen Land bis hin zu den kleinsten Dörfern.

Um 17.00 Uhr war laut Hortplan „Entlassung“ (vgl. Carow/Holz/Günther 1965, S. 63). Bezeichnenderweise wurde hier ein Wort verwendet, das auch im DDR-Sprachgebrauch für Zwangskontexte üblich war. Wie sich ein Kind während der Hortzeit benahm, hatte auch Einfluss auf seine Zeugnisnoten in Ordnung, Betragen und Fleiß (vgl. Witzlack 1984, S. 222 ff.). Dazu wurden die Hortgruppen nach Möglichkeit klassenrein gebildet. Für ihre Arbeit standen den Hortnerinnen zentral zu beziehende, landesweit identische Materialien zur Verfügung. Die Palette reichte von Propaganda-Lichtbildern „Aus dem Leben Lenins“ über Methodikmaterial zur Verkehrserziehung, Wetterbeobachtungstabellen, Baukästen, Mal- und Bastelsachen, Bällen, Handpuppen und Brettspielen bis hin zur Ausstattung für die „sozialistische Wehrerziehung“ mit Spielzeugpanzern und Kunststoffsoldaten (vgl. Redaktionsk. 1974, S. 28). Regelmäßige Weiterbildungen waren Pflicht. Auch hier erstreckte sich der angebotene Themenkatalog von der politischen Agitation über Didaktik der Verkehrserziehung bis hin zur Erarbeitung von einfachen Kindertänzen (vgl. ZIW Lehrer u. Erzieher 1976, S. 12 ff.).

Obgleich der Rahmenplan offiziell nur „Zentrale Planvorgabe mit Empfehlungscharakter“ hieß, wurde seine Umsetzung in den Horten verbindlich erwar-

tet. Wie beim Kindergartenplan gab es über die vielen Jahre hinweg niemals eine wirkliche Überarbeitung. Jetzt würde keine Freizeit mehr nutzlos vertan, lobte die offizielle Fachzeitschrift. Die Ideologie der Arbeiterklasse könne nun alle Lebensbereiche der Kinder durchdringen (vgl. Schaller 1964, S. 24 ff.). Das Ausschließen einzelner Kinder aus den Gruppenaktivitäten war faktisch unerlaubt und wurde mit einem gehörigen Maß an Gruppendruck unterbunden. Ein Brigadeführer – dies war ein gewähltes Amt für Hortkinder – habe es schon manchmal schwer bei der Durchsetzung von Ordnung und Disziplin. Doch dann unterstütze ihn der ganze Jungpionerrat und „knöpfe sich einen Trödler oder Frechdachs selber vor“ (vgl. Koch 1974, S. 115 ff.). Als spezifischen Beitrag des Hortes benannte man zudem die Sorge um ein Wohlbefinden der Kinder – allerdings nicht in erster Linie der Kinder selbst wegen, sondern in Hinblick auf das gute Gewissen ihrer Mütter im Berufsalltag (vgl. Walther 1972, S. 11 ff.).

Auch in Bezug auf die Elternrechte ging es im Schulhort nicht um Mitbestimmung, sondern bestenfalls um Top-down-Informationen. Zugleich erwartete man regelmäßig die Unterstützung bei anstehenden Renovierungsarbeiten und hoffte bei entsprechenden Fähigkeiten auf eine Übernahme von Arbeitsgemeinschaften durch engagierte Eltern (vgl. Honecker 1972, S. 28). Nach behördlicher Lesart sollten die gemeinsam mit der Lehrerschaft ausgerichteten Elternabende gezielt für politische Propaganda genutzt werden. Es sei sicherzustellen, dass da wirkliche Probleme besprochen würden und nicht solche Einzelfragen wie vergessene Turnbeutel oder die Milchgeldkassierung, hieß es. Schließlich erwarteten alle Eltern von der Fachkraft kluge Hinweise für die Erziehung ihrer Kinder zu sozialistischen Staatsbürgern (vgl. Graupner 1974, S. 130 ff.).

Trotz all dieser Kompromisse war der Hort für die meisten Kinder der DDR Teil ihrer Biografie, wenn auch nicht im gleichen Maße wie der Kindergarten. Im Wendejahr 1989 waren 48,9 Prozent aller Berufstätigen in Ostdeutschland weiblich (vgl. Fischer 1992, S. 52). Fast alle Mütter arbeiteten also. Besuchten 1970 erst reichlich 46 Prozent aller Erst- bis Viertklässler einen Hort, so waren es 1975 schon 70 Prozent und 1985 sogar 84 Prozent. Die Betreuung war kostenfrei. Nur ein Obolus für das Mittagessen musste gezahlt werden. Doch je reifer und selbstständiger die Kinder wurden, desto häufiger wollten sie ihren Nachmittag lieber selbst gestalten und setzten durch, dass ihre Eltern sie vom Hort abmeldeten (vgl. ebd., S. 56 f.). Im zweiten Halbjahr der vierten Klassen ließ die Hortnutzung deutlich nach. Vorgehalten wurden zuletzt 766.000 Plätze (vgl. Rauschenbach/Behr/Knauer 1995, S. 95).

Erst kurz vor dem Ende der DDR setzte ein pädagogischer Paradigmenwechsel ein. Am 1. August 1990 wurde die „Anweisung zu den Aufgaben und zur Gestaltung der pädagogischen Arbeit im Schulhort“ außer Kraft gesetzt (vgl. Leserf. Ganztägige Bild., 1990 H. 2/3, S. 48–51). Mit dem Wegfall der Zensur beklagten sich Hortnerinnen unverhohlen darüber, dass sie in den Schulen oft die „Mädchen für alles“ gewesen seien. Fehlte Personal, so hätte man ganz selbstver-

ständig erwartet, dass sie das Essen ausgeben, abwaschen, Tee kochen und die Unterhaltsreinigung übernehmen. Lehrer\_innen hätte man dergleichen nicht zugemutet. Noch nicht einmal die Überstunden für die Begleitung von schulischen Wandertagen oder Klassenfahrten hätte man ihnen vergütet. 1990 wurde heiß darüber diskutiert, wie es denn nun nach der politischen Wende mit der Ausbildung von Hortnerinnen weitergehen sollte. Die Vorstellungen darüber gingen weit auseinander und reichten von einem völlig separaten Ausbildungsgang bis hin zu einer integrierten Lehrbefähigung für verschiedene Wahlfächer (vgl. Pannwitz, S. 4 ff.). Letztlich aber ist auch das spezialisierte Hortnerinnen-Studium in den neuen Bundesländern eingestellt worden. Mit der Verabschiedung von SGB VIII wurde der Hort zusammen mit den Kinderkrippen und Kindergärten ein Teil der Kindertagesbetreuung. Erzieher\_innen sollten die Nachmittagsbetreuung der Schulkinder übernehmen.

Den DDR-ausgebildeten Hortnerinnen war – wie auch den Krippenerzieherinnen und Kindergärtnerinnen – der Erwerb dieses Abschlusses durch eine Anpassungsqualifizierung möglich. Schließlich konnte man nicht so lange warten, bis die erste Generation neu ausgebildeter Absolvent\_innen bereitstünde. Die meisten berufstätigen Eltern waren auf eine Nachmittagsbetreuung angewiesen. Doch auch für die gestandenen Hortnerinnen selbst war ein brauchbarer Abschluss mit staatlicher Anerkennung ausschlaggebend für ihr weiteres Berufsleben. In den ostdeutschen Bundesländern wurden zwischen 1989 und 1994 fast 95.000 Elementarpädagog\_innen arbeitslos. Sich irgendwo neu bewerben zu müssen, war für viele schon ungewohnt und bitter genug (vgl. Behr/Hoffmann/Rauschenbach 1999, S. 20). Eine behördliche Einschränkung, nur mit Kindern ab sechs Jahren arbeiten zu dürfen, war da für die Jobsuche nicht besonders hilfreich.

Die Nachqualifizierung bestand aus 40 Stunden Kinder- und Jugendhilfe-recht, 25 Stunden Pädagogik und 35 Stunden Psychologie. Daneben standen noch 20 Unterrichtsstunden zur freien Verfügung (vgl. KMK 1995). Eine Praktikerin reflektierte seufzend: „Alles Personal wurde zusammengewürfelt. Mit einem Hundert-Stunden-Programm sollten aus Krippenerzieherinnen Kindergärtnerinnen werden und aus Kindergärtnerinnen Hortnerinnen. Anpassungsfortbildung an westliche Standards nannte man das.“ (vgl. Lamster-Setzepfand 2014, S. 14). Fortan mussten nun also auch ehemalige Hortnerinnen Windeln wechseln und Krippenerzieherinnen Schularbeiten kontrollieren können.

Eine schnelle Angleichung der Betreuungssituation gab es in den ost- und westdeutschen Bundesländern nach der Wiedervereinigung nicht. Im alten Bundesgebiet stand Mitte der 1990er Jahre lediglich für 5,6 Prozent aller Kinder unter zehn Jahren ein Hortplatz zur Verfügung – und diese Plätze waren weiterhin regional sehr unterschiedlich verteilt. Während die Stadtstaaten Bremen und Hamburg immerhin schon Versorgungsraten von 16 bzw. 23 Prozent anboten, lagen die Betreuungsquoten in Baden-Württemberg, im Saarland und in Niedersach-

sen gerade einmal zwischen zwei und drei Prozent. Nach wie vor hatten Eltern in kleineren Orten meist gar keine Chance auf eine solche Nachmittagsbetreuung. Nur einer von sechs westdeutschen Hortplätzen lag in Orten, in denen weniger als 10.000 Menschen wohnten. Zu gleicher Zeit hielt sich trotz der inzwischen neu eingeführten Elternbeiträge und ungeachtet der nun hohen Arbeitslosigkeit der Betreuungsanteil in den neuen Bundesländern noch bei durchschnittlich 60 Prozent. In Ostberlin besuchten sogar 81 Prozent der Kinder einen Hort (vgl. Pelzer 1997, S. 32 ff.).

Viele der ostdeutschen Kindertagesstätten nutzten jetzt die durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz neu eingeräumten Möglichkeiten und öffneten sich dem vollen Altersspektrum der Kindertagesbetreuung. Oft wurden nun Kinder vom ersten Lebensjahr bis zum Ende der vierten Klasse in einer Einrichtung betreut. Sie lernten voneinander und nahmen Rücksicht auf die anderen. Insgesamt machte man gute Erfahrungen damit. Doch als die Kinderzahlen zur Jahrtausendwende wieder stiegen, drehte sich das Blatt erneut. Mit dem Rechtsanspruch erst auf eine Kindergarten- und dann auch auf die Krippenbetreuung reichte der Platz in den Einrichtungen nicht mehr für alle und die Hortbetreuung musste meistens wieder in Schulgebäude ausweichen. Schon im Schuljahr 2013/2014 arbeiteten beispielsweise nur noch drei Prozent der Dresdner Horte außerhalb von Schulhäusern.

In Westberlin, wo die Schülerläden in den Innenstadtbezirken einst bis zu 37 Prozent der Hortplätze stellten, kamen der Berliner Senat, die Liga der Wohlfahrtsverbände und der Dachverband Berliner Kinder- und Schülerläden e. V. im Mai 2004 überein, den Grad der bedarfsgerechten Nachmittagsbetreuung von Schulkindern nicht nur zu erhalten, sondern auch konzeptionell weiterzuentwickeln. Dazu wurde die Zuständigkeit für die Ganztagsbetreuung zwangsweise in die schulische Verantwortung überführt. Für die freien Träger gab es die Möglichkeit, ihre Horte in vorschulische Angebote umzuwandeln (vgl. HÜV 2004). Wurden 2003 im Westteil Berlins noch etwa 4.000 Kinder in ca. 250 Schülerläden betreut, so gab es dort elf Jahre später nur noch etwa 30 Schülerläden, die zudem an ihre jeweilige Kooperationsschule gebunden waren. Nur zwei der Westberliner Initiativen machten unter Verzicht auf staatliche Fördergelder weiter: mit einer Bitte um verstärktes Engagement von Eltern, wie es schon zu ihren Gründungszeiten üblich war (vgl. DaKS 2020). Hier hieß es also gleichfalls: zurück zu den Wurzeln. Auch in anderen westdeutschen Großstädten wie München, Frankfurt a. M. und Hamburg bieten Elterninitiativen nur vereinzelt noch Schülerläden an, oft kombiniert mit einer Vorschulbetreuung.

Die tradierten Unterschiede in der Hortnutzung zwischen Ost und West leben fort. So weist die Statistik 2017 für Hamburg 6.270 hortbetreute Kinder aus, was einer Quote von nur 7,8 Prozent entspricht (vgl. Statistisches Amt Nord 2019). In Bayern gab es Ende 2018 insgesamt 916 Horte, die 52.300 Kinder betreuten. Mit dieser Einrichtungszahl lag der Freistaat wieder auf dem Stand von

2010 (vgl. StMAS 2020). Sachsen dagegen vermerkte im Frühjahr 2019 eine Betreuungsquote von knapp 85 Prozent (vgl. StLA Sachsen 2020a). Allein in der Landeshauptstadt Dresden verbrachten 20.940 Schüler\_innen ihre Nachmittage in 84 Horten. Das waren 96 Prozent aller Erst- bis Viertklässler (vgl. LHD 2018). Eine derartige Nutzungsquote wird wohl aufgrund der anderen Tradition in den westlichen Bundesländern trotz des neuen Rechtsanspruches so schnell nicht erreicht werden. Danach könnten sich zunächst die Schulstarter\_innen auf eine Nachmittagsbetreuung verlassen. Jedes Jahr erweitert sich der Rechtsanspruch für Grundschul Kinder dann um eine Klassenstufe. Auch für Fünftklässler sollen künftig bedarfsgerechte Betreuungsangebote eingerichtet werden (vgl. Art. 1.3 GaFöG 2021). Bis zu welcher Altersgrenze so ein Hort betreuen sollte, unterscheidet sich nämlich zwischen den Bundesländern ebenfalls. In Berlin und in Sachsen beispielsweise werden die Kinder bis zum Ende ihrer Grundschulzeit betreut, in anderen Bundesländern auch bis zu ihrem zwölften Lebensjahr oder sogar noch länger (vgl. Rauschenbach/Beher/Knauer 1995, S. 95).

Werden die Betreuungsplätze in den Kita-Gebäuden für jüngere Kinder gebraucht, bleiben Hortkinder allerdings den meisten Teil ihrer Freizeit in sogenannter „Doppelnutzung“ in den Schulhäusern. Aus ganz pragmatischen Gründen sind Hortgruppen vorwiegend klassenrein. Das heißt: Vormittags ist ein solches Schulzimmer gefühlsmäßig mit Disziplin, Lernstress, Klassenarbeiten, nicht selten sogar mit Versagensängsten verbunden. Nach dem letzten Stundenklingeln schiebt man dann schnell einige Schultische zur Seite. Nun sollen alle Kinder entspannt und fröhlich sein. Doch jeder der nachmittäglichen Spielfreunde hat gesehen, wer vormittags vom Lehrpersonal zurechtgewiesen wurde, etwas nicht gekonnt, nicht rechtzeitig begriffen hat. Im Arbeitskontext von Erwachsenen wird Ähnliches wohl nur noch Fremdarbeitern zugemutet, die ihren Feierabend am Rand von Baustellen gemeinsam in Wohncontainern verbringen. Die Tendenz für die Berufswelt der Großen ist unmissverständlich: Schon seit April 2021 hat der Gesetzgeber im Bereich der Fleischverarbeitung einem solchen Arbeits-Freizeit-Prinzip einen Riegel vorgeschoben (vgl. GSA 2020).

Denn eine wirkliche Ganztagschule wird aus dem Konstrukt Hort-Doppelnutzung doch meist nicht. Von dieser Kritik ausgenommen seien ausdrücklich freie Schulen mit ganztägig integrierter Bildung und Erziehung sowie einige Modellprojekte. Ansonsten untersteht der Lehrkörper üblicherweise dem jeweiligen Bundesland, die Erzieher\_innen meist der Kommune oder einem freien Träger. Der Hausmeister, der mit seiner Schlüsselgewalt oft darüber entscheidet, wann welche Räume nach Schulschluss noch genutzt werden dürfen, gehört dann zu einer beauftragten Dienstleistungsfirma. Freilich sollen sie alle zusammenarbeiten, sich gut abstimmen. Dafür gibt es sogar Verordnungen.

Die Zusammenarbeit sei getragen durch ein gemeinsam abgestimmtes Bildungsverständnis, gemeinsame Planungen und die entsprechenden Verantwortlichkeiten dafür. Bildungsangebote von Grundschule und Hort werden durch

eine gleichberechtigte Partnerschaft miteinander verzahnt und unter Einbeziehung anderer Kooperationspartner erweitert. So heißt es beispielsweise in einer Erklärung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus (vgl. SMS/SMK Erklärung 2011).

Doch wie gut klappt das wirklich? 2019 fand in einem Dresdner Stadtbezirk mit 13 Grundschulen eine große Befragung zur Kooperation statt. Insgesamt überwog eindeutig die Zufriedenheit damit. Im Detail allerdings zeigten sich erstaunliche Wahrnehmungsunterschiede. So meldeten 80 Prozent der Schulen zurück, für das kommende Schuljahr seien bereits ganz konkrete gemeinsame Projekte verabredet worden. Doch nur knapp 63 Prozent der Horte sahen das auch so. Die pädagogischen Ziele und Grundeinstellungen der jeweils anderen Institution würden zu wenig gewürdigt, war ein Punkt für Unzufriedenheit. Es sei eben schwierig, gemeinsame Erziehungsziele mit dem Hort zu vereinbaren, meldete eine Schule zurück. Es sollte wieder mehr vom dem in Erwägung gezogen werden, was es vor der Wiedervereinigung in Ostdeutschland gab (vgl. LHD 2020).

Das war 109 Jahre nach dem I. Deutschen Kinderhort-Kongress in der gleichen Stadt. An der Forderung von 1911 nach einer beständig guten Zusammenarbeit des Hortes mit der Schulleitung, dem Lehrkörper, der Schulspeisung und den Vereinen vor Ort haben sich wohl alle noch eine Weile fleißig abzuarbeiten.



## 4. Ein uralter Beruf: Erzieher\_in

„Der Mensch muss, wie die Pflanze, früh gezogen und gebildet werden, damit er jederzeit für den Tod und rechtzeitig für das Leben vorbereitet ist. In der Natur ist nur das Zarte noch bildsam, das gilt auch vom Menschen.“

(Comenius, Jan Amos: Grosse Didaktik.

Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren. 7. Kapitel, 1)

Wollen wir unter einem Erzieher jemanden verstehen, der es sich zum Beruf gemacht hat, Kinder anderer Leute in eine bessere Startposition für ihr Leben zu bringen, so ist dieser Beruf wirklich ural. Es gibt ihn seit der Erkenntnis, dass es Sinn machen kann, dem eigenen Nachwuchs mithilfe der Fähigkeiten von Experten einen gesellschaftlichen Vorteil zu verschaffen. Auch für ein Dorf oder eine Stadt war es letztendlich günstiger, verwaiste oder vernachlässigte Kinder auf Gemeindegeldern zu ‚ehrbaren Leuten‘ erziehen zu lassen, als sich später vor skrupellosen Vagabunden zu fürchten, zu denen sie möglicherweise sonst herangewachsen wären. Definieren wir es so, sind natürlich auch die in den anderen Kapiteln

bereits beschriebenen, auf bestimmte Altersgruppen oder Klientel spezialisierten Erzieherberufe mit darunter zu fassen. Auf diese wird hier nur noch am Rande eingegangen.

Geschicklichkeit, Überzeugungskraft und ein Streben nach Weisheit standen in der Antike ganz hoch im Kurs. Schon von zartester Kindheit an ermahne und belehre der Knabenführer – paidagogos – das Kind und strafe es, falls es nicht gutwillig gehorcht. Den größten Erfolg hätten damit die Reichsten, weil die ihre Kinder am frühesten und am längsten in solch eine Lehre schicken könnten. So beschrieb es der griechische Philosoph Platon in seiner Schrift „Protagoras“ etwa 388 vor Christi Geburt (vgl. Platon 388 v. Chr./1984, S. 183 f.). Für die Vermittlung von reinem Unterrichtsstoff dagegen war schon zu jener Zeit der Lehrer – grammatikos – zuständig. Platon war es übrigens auch, der den berühmten griechischen Universalgelehrten Aristoteles ausbildete. Und dieser wiederum wurde später vom Makedonenkönig Philipp II. zum Erzieher seines Sohnes Alexander berufen. Der pädagogische Einfluss muss wiederum recht erfolgreich gewesen sein. Alexander der Große gilt noch heute als einer der siegreichsten Eroberer aller Zeiten – für damalige Maßstäbe ein Zeichen gelungener Ausbildung.

Dreieinhalb Jahrhunderte später erklärte der römische Denker und Staatsmann Marcus Tullius Cicero Vernunft, Tugendhaftigkeit, Tapferkeit und Selbstbeherrschung zu den wichtigsten Erziehungszielen. Sich darum zu bemühen unterscheide den Menschen schließlich vom Tier. In seiner dreibändigen Schrift „Vom pflichtgemäßen Handeln“ ruft er im Jahr 44 vor Christi seinen damals zwanzigjährigen, wohl nicht besonders fleißig studierenden Sohn zur Raison (vgl. Cicero 44 v. Chr./1960).

Auch an den frühen Fürstenhöfen Europas war es üblich, Erzieher für die nachfolgende Herrschergeneration zu engagieren. Als beispielsweise der Landgrafenprinz Wilhelm II. von Hessen im Jahr 1479 zur weiteren Ausbildung nach Württemberg an den Hof seines Onkels geschickt wurde, war es sein Erzieher Johannes Nuhn, der den erst Elfjährigen in seinen neuen Lebensabschnitt begleitete (vgl. Studt1999, S. 374).

Jan Amos Komenský, welcher sich dem damaligen Brauch der Gelehrten folgend lateinisch ‚Comenius‘ nannte, hat Cicero in seinen Schriften oft zitiert. Comenius meinte, zu gelehrter Bildung, zu Sittlichkeit und Religiosität sei ein jeder Mensch von Natur aus veranlagt. Deshalb müsse man in einem jungen Menschen letztlich nur das, was schon in ihm ist, zur vollen Entfaltung bringen (vgl. Comenius 1657/2007, S. 31 ff.). Der in Ostmähren geborene Theologe und Schulreformer veröffentlichte 1633 eine erste systematische Abhandlung über die Erziehung im Vorschulalter. Vor allem diese drei Bildungsbereiche sah Comenius bis zum sechsten Lebensjahr als grundlegend an: die religiöse Erziehung, die sittliche Formung und eine Vermittlung von Grundkenntnissen aller Wissenschaftsbereiche. Bereits ab ihrem vierten Lebensjahr sollten Nachbarskinder regelmäßig zusammenkommen, um unter der Aufsicht ehrenhafter Frauen gemeinsam zu lernen,



zu rechnen, zu singen, zu spielen und sich in guten Sitten und in Frömmigkeit üben. Einen krummgewachsenen Baum wieder gerade zu machen, das sei ja fast aussichtslos, meinte der Theologe. Eben darum müsse „mächtig sehr viel“ daran gelegen sein, den Nachwuchs schon von zartester Jugend an gut zu erziehen und an das Richtige zu gewöhnen. Kindheit galt damals noch nicht als eigenständige Lebensphase. Vielmehr wurde sie als ein Durchgangsstadium für das spätere Erwachsenenleben und schlussendlich für den erhofften Einzug ins Paradies nach dem Tod gesehen. Das allerdings setzte zunächst ein tadelloses Leben auf Erden voraus. Der Autor, der sich durch die Wirren des Dreißigjährigen Krieges schlagen musste, machte all seine Hoffnungen auf eine Verbesserung der Zustände von der guten frühen Erziehung abhängig. Vernachlässige man die Erziehung, so führe dies zum Verderben der Menschen, der Familien, der Reiche, sogar der ganzen Welt (vgl. Comenius 1630/1987, S. 48 ff.). Beinahe die Hälfte der deutschen Bevölkerung kam während dieser schweren Zeit in den Schlachten um, verhungerte oder starb an der Pest.

Im mittelalterlichen Europa waren es vor allem die Klosterschulen, die Adelsprösslingen eine gehobene Erziehung boten. Hinter ihren dicken Mauern fand man die ausgesuchtesten Bibliotheken und die hochgebildetsten Männer jener Zeit. Auch Comenius hatte seine pädagogischen Schriften aus den ausgefeilten Erziehungsregeln seiner Bruderunität heraus entwickelt, dessen Bischof er zeitweilig war. Erst mit der beginnenden Aufklärung kam bessere Bildung auch für gut situierte Bürgerkinder in Mode. Gänzlich neu war, dass Mädchen dieser Sozialschichten nun gleichfalls außerhalb ihrer Familien sorgfältig erzogen und gebildet wurden. Vor allem die Ordensgemeinschaft der Ursulinen setzte sich hierfür ein. Deren erster Versuch, 1668 in Freiburg eine Schule für höhere Töchter zu gründen, scheiterte allerdings am vehementen Widerstand der Bevölkerung. Erst 1710 konnte das neue Kloster nach etlichen Startschwierigkeiten mit seiner öffentlichen Mädchenschule beginnen. Schon zwei Jahre später schloss sich ein Bildungsinternat für adlige und großbürgerliche Mädels an (vgl. Schalk 1947, S. 5 ff.).

Sogar den unteren sozialen Schichten sollte nun ein Recht auf Bildung eingeräumt werden. Einer der Vorreiter solcher Ideen war der deutsche Pfarrer, Pädagoge und Kirchenlieddichter August Hermann Francke, der 1695 bei Halle eine Armenschule und Waisenkolonie gründete. Als Erzieher setzte er mittellose Theologiestudenten ein. Sie unterrichteten gegen freie Kost und Logis für ihn. Damit konnte sich der strenge Pietist Francke zwar einerseits der konsequenten Erziehung im Sinne seiner Religion sicher sein. Zur damaligen Vorstellung von einer harten „wohlanständigen Schulzucht“ kam nun andererseits noch die völlige Unerfahrenheit seiner jungen Erzieher in allen pädagogischen Angelegenheiten. Gleichwohl baute Francke sein Werk mit großem Eifer immer weiter aus. So errichtete er beispielsweise auf dem Gelände noch eine Buchdruckerei, eine Buchhandlung und eine Apotheke, welche sein Projekt mitfinanzierten und es so

auch zum wirtschaftlichen Erfolg führten (vgl. Hertzberg 1998, S. 17 ff.). 30 Jahre später lebten in den Franckeschen Stiftungen mehr als 2.300 Kinder, die unterrichtet, betreut und erzogen wurden – von nur 175 Personen (vgl. ebd., S. 68 ff.).

Ein guter Erzieher müsse geradezu ein Wundermensch sein, meinte gegen Ende der Aufklärungsepoche Jean-Jacques Rousseau. Es sei ein so edler Beruf, dass man ihn gar nicht für Geld ausüben dürfe. In seinem 1762 erschienenen Hauptwerk „Émile oder Über die Erziehung“ schildert der französische Autor, wie er es abgelehnt hätte, für eine hochrangige Familie zu arbeiten (vgl. Rousseau 1762/1998, S. 23 f.). In der Wirklichkeit dagegen hatte er es sehr wohl versucht – und war damit gescheitert. Rousseau, der ausgesprochen polemisch gegen die Pflichtvergessenheit von Eltern wettete, überließ seine fünf leiblichen Kinder übrigens gleich nach der Geburt den Berufserziehern eines Findelhauses. Auch späterhin äußerte der große Theoretiker Zweifel daran, dass die Sprösslinge unter seiner eigenen Erziehung glücklicher gewesen oder zu ehrenwerteren Leuten herangezogen worden wären als in dieser öffentlichen Anstalt (vgl. Rousseau 1789/2007, S. 500 ff.).

Rousseau unterschied gleichfalls zwischen einem Lehrer – *précepteur* – und einem Erzieher – *gouverneur*. Ein solcher dürfe dem Kind keinerlei Vorschriften machen. Er müsse ihm nur immer wieder Gelegenheit geben, die Regeln dieser Welt selbst zu entdecken. Befehlen dürfe man einem Kind niemals etwas. Allerdings müsse es einsehen, dass es selbst nur schwach und deshalb von seinem Erzieher abhängig ist. Allein dies führe schon zur notwendigen Gefügigkeit. Um die mitunter schwierige Balance zwischen den Erziehungsidealen von Eltern und Erziehern drückte sich Rousseau in seinem Buch ebenso wie um die für ihn selbst oft schwierige Absicherung des täglichen Lebensunterhaltes: Seine Romanfigur Émile kommt aus wohlhabenden Verhältnissen, ist elternlos und kerngesund (vgl. Rousseau 1762/1998, S. 22 ff.). Ungeachtet dessen blieb dieses literarische Durchspielen von aufklärerischen Erziehungsidealen ein vielbeachtetes Denkmodell und in den Folgejahren beriefen sich mitunter ganz unterschiedliche Erziehungsstile darauf. Eine Abkehr vom gelehrten Unterricht, eine nur von der kindlichen Natur ausgehende Erziehung fern jeder Standesvorschriften, ein gleichzeitig geschützter wie streng überwachter Lernraum – hier kann man schon manches von dem finden, was andere Theorien später aufgriffen (vgl. Oelkers 2009).

Im utopischen Roman „Lienhard und Gertrud“ lässt Rousseau seinen Schulmeister davon träumen, wie leicht man neben dem Schulhaus auch noch eine Bildungsstätte für Tagelöhnerkinder errichten könne. Wenn nur der Junker etwas Geld dafür gäbe! Es genüge ja schon ein Bruchteil dessen, was so ein herrschaftlicher Pferdestall samt Jagdmeute koste (vgl. Pestalozzi 1781/1819, S. 332 ff.).

Johann Friedrich Oberlin indes hatte sich auf keinen Fürsten verlassen und lebte diesen Traum schon. Rousseaus „Émile“ hatte er durchaus interessiert gelesen. Doch wirkte dieser Pfarrer in seinem Hochtal der Vogesen viel mehr aus einem praktisch gelebten tiefen Glauben heraus statt aus theoretischen Erwägungen.

gen. Einem Rat seines Amtsvorgängers folgend hatte er ab 1779 neben seiner Dorf- auch noch eine „Strickschule“ für die ab vierjährigen Landarbeiterkinder eingerichtet. Je mehr so ein kleines Kind frei herumlaufen dürfe, desto weniger sei es später zum Lernen zu bringen, meinte er dazu. Bildung war für ihn der entscheidende Schlüssel zur Verbesserung von schlechten Lebensverhältnissen (vgl. Psczolla 1982, S. 75). Seine Erzieherinnen stellte er als eigene Mägde ein und unterwies sie höchstpersönlich in der ihm vorschwebenden Vorschulmethodik. Ganz spielerisch geschehe hier der Einsatz seiner umfangreich zusammengetragenen Bilder- und naturgeschichtlichen Sammlung, gleichsam nur so zum Vergnügen der Kleinen (vgl. Benoit 1973, S. 88). An den hygienischen Zuständen seiner Pfarrdörfer arbeitete er gleichfalls sehr zielstrebig: Nur frisch gewaschen und gekämmt durfte der Dorfnachwuchs in seiner Strickschule erscheinen.

Der Schweizer Johann Heinrich Pestalozzi dagegen war tief beeindruckt von Rousseaus Roman „Émile“. Leider endete sein Versuch, den eigenen Sohn wortgenau nach diesen Vorgaben zu erziehen, ziemlich tragisch. Auch von Oberlins Strickschulen-Projekt hatte Pestalozzi sicher Kenntnis. Seine 1775 aufgebaute „Erziehungsanstalt für arme Kinder“ war ganz ähnlich angelegt. Sittlich-religiöse Erziehung, die Vermittlung von Schulstoff und dazu noch eine Ausbildung in der Textilherstellung standen für die 40 betreuten Kinder auf dem Plan. Leider fehlte diesem Pädagogen aber das unternehmerische Geschick Franckes: Seine Anstalt auf dem Landgut hielt sich nur fünf Jahre und hinterließ die Pestalozzis tief verschuldet.

Inzwischen hatte sich ein Johann Lukas Legrand ganz in der Nähe Oberlins im Steintal niedergelassen und dort eine Seidenfabrik gegründet, in der er sich auch um die Erziehung der jungen Arbeiterkinder kümmerte. Die beiden sozial engagierten Männer tauschten sich über ihre Projekte und Erziehungsmethoden aus und besuchten einander. Etwas später übernahm Legrand das Amt für Unterrichtswesen im Kanton Basel. Pestalozzi, der inzwischen nach eigener Beschreibung „seine alten Volkserziehungswünsche im ganzen Umfang und soviel er konnte, wieder in Umlauf gebracht“ hatte, fand bei Legrand offene Ohren für die Errichtung eines Erziehungsheimes für Kriegswaisen. Damit widmete sich der Schweizer Pädagoge freilich wiederum einer Klientel, die pekuniär rein gar nichts zum Erhalt ihres Heimes beitragen konnte. Es fehle an Allem, nicht nur am nötigen Geld, schrieb er aus seiner Anstalt in Stanz. Pestalozzi glaubte, ein Erzieher solle vor allem durch die reine Kraft der Vaterrolle auf seine Betreuten einwirken. Lieber zog er sich deshalb ältere Kinder als Erziehungsgehilfen heran und versuchte, lediglich unterstützt durch eine einzige Haushälterin, die Erziehung von 80 verwahrlosten Kindern zu bewerkstelligen, als mit gebildeten Menschen zusammenzuarbeiten, die seine theoretischen Ansätze nicht völlig teilten. Auch diese Anstalt wurde nach wenigen Monaten ihres Bestehens 1798 wieder geschlossen (vgl. Pestalozzi 1807/1947, S. 8 ff.). Das war ein Jahr vor Ende der Französischen Revolution.

Doch aus den Erkenntnissen seiner praktischen Arbeit heraus entwickelte Pestalozzi nun eine eigene Erziehungsmethode, die theoretisch begründet, was Oberlin im Wesentlichen schon praktisch vorgelebt hatte. Die selbstgestellte Frage, was er denn eigentlich für die Menschheit geleistet habe, beantwortet Pestalozzi in seinem pädagogischen Hauptwerk „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“: „Ich habe den obersten Grundsatz des Unterrichts in der Anschauung als dem absoluten Fundament aller Erkenntnis festgesetzt.“ (vgl. Pestalozzi 1799;1801/1947). 1801 schreibt er in einem Aufsatz, das Volk solle, um sich zu retten, im Denken ebenso gewandt werden wie im Arbeiten. Das schließt ganz an etwas an, was Cominius schon 170 Jahre früher forderte (vgl. Dejung 1801/1952, S. 29).

Christian Gotthilf Salzmann, der im Thüringischen Schnepfenthal eine Erziehungsanstalt für zahlungskräftige junge Europäer führte und sich dabei durchaus an den Lehren Pestalozzis orientierte, schränkte deshalb ein, so viel Neues hätte er an dessen Auffassungen nicht gefunden. Den Wert des Berufes setzte Salzmann gleichwohl selbstbewusst hoch an: Moräste auszutrocknen oder Krankenhäuser zu stiften, das seien durchaus gute Werke für das Menschenwohl. Noch durchgreifender aber könne ein Erzieher wirken. Dieser veredle den Zustand der Menschen unmittelbar (vgl. Salzmann 1806/1984, S. 148 ff.).

Zumindest in den bürgerlichen Kreisen sah man inzwischen auch insgesamt anders auf das Kind-Sein. Spiele wie „Blinde Kuh“ oder „Pfändergeben“, mit denen sich vormals die Hofdamen und ihre Verehrer in Schlössern und Parks die Zeit vertrieben, wurden nun den Kindern zugewiesen. Puppenstuben und anderes, extra für den Nachwuchs konzipiertes Spielzeug zog in die Wohnungen gehobener Bürgerfamilien ein. Sogar eine Sinfonie extra für Kinderinstrumente wurde komponiert – vermutlich vom berühmten Joseph Haydn. Selbst der große Dichter Friedrich von Schiller setzte sich 1794 in seinem Briefaufsatz „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ eigens mit dem Phänomen Spiel auseinander. Die Kindheit als soziales Konstrukt wurde entdeckt.

Zeitgleich gab es auch für die Kinder der unteren Schichten eine gravierende Änderung. Ausgelöst von der Erfindung der Dampfmaschine durch James Watt im Jahr 1784 stellten immer mehr Branchen auf eine gewerbliche Massenproduktion um. Was wir heute rückblickend die Industrielle Revolution nennen, nahm damals, beginnend in England, rasant Fahrt auf. Der alteingesessene Feudaladel sah seine Macht schrumpfen. Jetzt waren es die neuen bürgerlichen Fabrikanten, die sich selbstbewusst die prachtvollsten Villen bauen ließen. An den dampfbetriebenen Maschinen dagegen arbeiteten nun von früh bis spät nicht mehr nur die Männer, sondern auch die Frauen und fast alle ihrer etwas älteren Kinder. Die Weiberarbeit löse die Familien gänzlich auf, beklagte der englische Textilunternehmer und Revolutionär Friedrich Engels die Lage der arbeitenden Klasse. Was solle denn aus den Kleinkindern werden, wenn beide Eltern täglich zwölf bis dreizehn Stunden in der Fabrik zubringen? Wild wie Unkraut wüchsen sie auf! Schreckenerregend seien die zahlreichen Unglücks-

fälle, denen sie mangels jeder Aufsicht zum Opfer fallen (vgl. Engels 1845/1973, S. 164).

Aus einer solchen Not heraus fand das einst für kleine französische Bauernkinder gestrickte Konzept Oberlins rasch überall in den wachsenden Industriestädten Nachahmer. Schon 1819 gründete der englische Fabrikant Robert Owen in seiner Baumwollspinnerei eine erste betriebliche Betreuungseinrichtung. Ab dem dritten Lebensjahr sollten die Kinder seiner Arbeiterschaft dort untergebracht, gebildet und erzogen werden. Gemeinsam sollten sie im Speisesaal essen und in Schlafsälen schlafen. Natürlich sei es den Proletariereltern erlaubt, sie ab und an zu sehen und sich mit ihnen zu unterhalten. Doch müsse man mit allen erdenklichen Mitteln verhindern, dass sie deren schlechte Gewohnheiten übernehmen. Nur so hätten sie ja einmal bessere Chancen im Leben (vgl. Zahn 1989, S. 141 f.).

Samuel Wilderspin, der Owens Idee ab 1820 im heutigen London weiterentwickelte, setzte in seinen ‚Infant Schools‘ bereits auf eine ganz planmäßige Bildung. Jeder Mensch käme ohne eine einzige ihm innewohnende Idee auf die Welt, meinte er. Jedoch hätte ein jeder die Anlage, weise und verständig zu werden. Untertrieben war die Bezeichnung „Klein-Kinder-Schule“ für seine Unternehmung keinesfalls: Nach einem festen Stundenplan wurden die ab Dreijährigen montags bis samstags ganztags im Rechnen, Lesen und Schreiben, in Religion und in Naturkunde unterrichtet. Im ersten Saal gab der Lehrer einen Input. Die von Wilderspin für das Lesenlernen konzipierten Plakate, auf denen verschiedene Alltagsgegenstände mit ihren Anfangsbuchstaben abgebildet sind – beispielsweise das Bild eines Apfels unter einem großen „A“ – bewähren sich noch in unseren heutigen Kindergärten. Damals buchstabierten die Kleinen, die ringsum auf schmalen, an den Wänden angebrachten Bänkchen saßen, die Wörter im Chor. Dem schloss sich dann ein ritualisierter Dialog über die einzelnen Teile des Gegenstandes, zu seinem Vorkommen und Nutzen an. Multipliziert und subtrahiert wurde im Zahlenraum bis 100. Dabei kamen neben Würfeln auch Rechenrahmen mit auf Drähten gespannten Holzkugeln zum Einsatz. Zudem hatte sich Wilderspin gymnastische Übungen ausgedacht, die gleichförmige Bewegungen mit dem gemeinsamen Aufsagen von Rechenaufgaben verbanden. Seine naturkundlichen Übungen waren gleichfalls anspruchsvoll. Das Anschauungsmaterial präsentierte der Lehrer zunächst auf einer tragbaren Staffelle in der Mitte des Raumes. Zur damals in England vorherrschenden Textilindustrie wurden den Kindern so beispielsweise Baumwolle, Hanf, Flachs und Seide präsentiert – jeweils in der Rohform und danach zu Stoffen oder Bändern verarbeitet. Auf gleiche Weise wurde ihnen Wissen über die Produkte der heimischen Landwirtschaft vermittelt.

Im angrenzenden Unterrichtsraum überwachte dann eine zweite Lehrkraft das selbstständige Üben der Kinder. Es gab eine festgelegte Einteilung in Kleingruppen, getrennt nach Jungen und Mädchen. Jeweils ein besonders lerneifriges

Kind stand sieben seiner Altersgenoss\_innen als „Monitor“ vor und leitete das gemeinsame Nachsprechen des Lernstoffes an. Nur mit Appellen an ihr Ehrgefühl hatte Wilderspin indes nicht genug kleine Hilfslehrer\_innen für seine Schule finden können. Seit er ihnen jedoch wöchentlich einen Penny zahlte, waren die Dienste schnell abgedeckt. Mittags ging es auf den Spielplatz! Auch die Erfindung des Spielplatzes wird Wilderspin zugeschrieben. Heutzutage verbinden wir allerdings bei Weitem mehr freies Spiel und Herumtoben damit. In seiner Urform war hier jeder Kindergruppe ein junger Baum zugeordnet, den sie Hand in Hand gemeinsam zu umrunden hatten, während sie das kleine Einmaleins oder das Alphabet aufsagten. Für Regenwetter gab es im Innenbereich große Schaukeln aus Seilen. Doch noch beim Hin- und Herschwingen wurde das Gelernte rhythmisch wiederholt.

Für solch eine Anstalt mit etwa 80 Kindern seien zwei Erziehungskräfte erforderlich, schrieb Wilderspin. Außerdem benötige man noch eine Hilfskraft, die heizt und saubermacht. Regsame, denkende Frauen könnten die Erziehung ebenso gut übernehmen wie Männer – nur solle man wirklich umsichtig in der Auswahl sein. Viel Geduld, Sanftmut, Beharrlichkeit, Selbstbeherrschung und auch gute Kenntnisse der menschlichen Natur müsse jemand mitbringen, dem man die aufkeimende Generation anvertraut. Die bösen Neigungen von Kindern mit bloßen Worten bessern zu wollen, sei eine Illusion. Tugend und Gerechtigkeit müssen die Erziehenden schon praktisch vorleben. Das Credo, welches wir heute gern Maria Montessori zuschreiben, stammt bereits von diesem englischen Pädagogen: Tue nie etwas für ein Kind, das es schon selbst tun kann. Aber lehre es so früh wie möglich, sich selbst zu helfen. Hat in der Klein-Kinder-Schule alles seinen festen Platz, gewöhne das die Kinder schnell an Ordnung. Nie dürfe man ein Kind im Zorn bestrafen. Stets müsse man seine Versprechen halten. Jedoch dürfe auch kein Fehler übersehen werden. In einer Zeit, in der Prügel noch als gängige Erziehungsmittel galten, erlaubte Wilderspin seinen Erzieher\_innen als körperliche Bestrafung höchstens „einen Streich auf die Hand“. Ursprünglich schwebte Wilderspin eine Art Steuer für die flächendeckende Finanzierung solcher Kleinkinderschulen in allen Pfarrbezirken Englands vor. Sähen die Armen nur ein, wie nützlich und notwendig es ist, ihre Kinder von der Straße zu bekommen, dann wäre eine solche Abgabe gar nicht nötig. Doch bedauerlicherweise wollten diese Leute nun einmal nichts freiwillig tun, was doch augenscheinlich zum Besten ihrer Kinder ist (vgl. Wertheimer 1828).

Letztlich brachte es Wilderspin, der englandweit unterwegs war, mehrere Fachbücher schrieb und allerorten für seine Idee warb, auch ohne die geplante Abgabe schnell auf 54 Schulen. Inzwischen wurden solche nämlich von einer wohlhabenden Bürgerschaft gestiftet, die sich in der „Infant School Society“ organisierten. Fast eine Million Kinder besuchten im Jahr 1825 diese Vorschuleinrichtungen schon (vgl. Konrad 2004, S. 35 ff.). Neben dem christlichen Wohltätigkeitsgedanken trieb die Bourgeois vermutlich dabei auch die Idee an, rechtzei-

tig einen gewissen Einfluss auf die Erziehung ihrer künftigen Fabrikarbeiterschaft zu nehmen. Denn es hieß: Die unwilligsten, verzogendsten und widerspenstigsten Kinder hätten in der nach Wilderspains Konzept geführten Erziehungsanstalt in kürzester Zeit ihre Unarten abgelegt. Sie begannen von selbst mitzulernen und waren bald lieber in der Schule als zu Hause. So wenigstens beschreibt ein Zeitgenosse die Erfolge einer Klein-Kinder-Schule auf dem Gebiet des heutigen Ungarn. Dort wurden die Kinder sogar zweisprachig unterrichtet. Viel zu lange habe man die frühe sittliche und intellektuelle Bildung der Jüngsten vernachlässigt. Doch hätten unmoralische Wünsche, böse Neigungen und wilder Trieb in den vernachlässigten Kindern bis zum Schulalter erst einmal tiefe Wurzeln geschlagen, dann warte am Ende doch das Schafott auf sie. Oder zumindest hätten sie es verdient, dass ihnen der Scharfrichter den Kopf abschlägt. Und um das zu verhindern, müssten sich dergleichen Betreuungseinrichtungen jetzt ganz schnell überall in Europa verbreiten (vgl. Diesing 1830).

Natürlich gab es für solcherlei Bestrebungen auch Gegenwind. Der federführende britische Ökonom Thomas Robert Malthus beispielsweise vertrat vehement die Ansicht, es sei unverantwortlich, den Armen die Sorge für ihre Kinder abzunehmen. Nur Not und Elend könne sie daran hindern, sich unbeschränkt weiter fortzupflanzen. Für so viele Menschen reichten die weltweiten Nahrungsmittelressourcen indes nicht aus. Keiner brauche sich da über den Ausbruch sozialer Unruhen in den Großstädten zu wundern (vgl. Scherpner 1974, S. 114 ff.).

Doch so, wie sich die Industrialisierung nicht mehr aufhalten ließ, brachen sich die neuen Betreuungsanstalten Bahn. In rascher Folge wurden jetzt auch auf deutschem Boden Institutionen geschaffen, die Kinderbewahranstalten, Warteschulen, Kleinkinderschulen, Verwahrungsschulen, Hüteschulen oder Aufsichtsschulen hießen. Die Ambitionen der jeweiligen Gründer\_innen waren dabei durchaus verschieden. Oft ging es tatsächlich vor allem um eine Beaufsichtigung. Jedenfalls wurde jetzt aber eine ganze Menge neuer Erzieherinnen gebraucht.

Pfarrer Theodor Fliedner reiste, angeregt durch Wilderspains Literatur, extra mit dem Schiff über die Nordsee, um sich die englischen Kleinkinderschulen vor Ort anzuschauen. Wieder zurückgekehrt, etablierte er 1835 in seinem Gartenhaus zunächst eine Strickschule für arme, unbetreute Kinder. Später erweiterte er das Objekt zu einer Kleinkinderschule. Doch dann ging er noch einen folgerichtigen Schritt weiter: er bildete zudem Fachkräfte dafür aus.

Der Erste war er damit freilich nicht. Für den Dienst als Erzieherin in Familienhaushalten gab es den Ansatz dazu schon einmal ganze 30 Jahre früher. Nötig scheint es gewesen zu sein. Leider herrsche bei den Kindermägden der Grundsatz, sich das Geschäft so leicht wie nur möglich zu machen, schimpfte ein Zeitgenosse. Entweder seien es ungebildete Dirnen oder grämliche Alte. Gegen deren ständige Liebeshändel oder fortwährende Klatschereien seien ihnen die anvertrauten Kinder bloße Nebensache. Er würde wirklich gern erleben, wie neben der 17. Auflage des Fachbuches „Die Köchin, wie sie sein sollte“ auch mal

eine erste mit dem Titel „Die Kindermagd, wie sie sein sollte“ erscheine und dass man über die Kinderwärterlehre ebenso öffentliche Vorlesungen hält wie über die Krankenwärterlehre. Nur im sächsischen Erzgebirge gäbe es schon eine Anstalt, die junge Mädchen in einer solchen Kunst unterweist (vgl. Wertheimer 1828, S. 199).

Denn wie die „Pädagogischen Verhandlungsblätter“ von 1807 mitteilten, hatte Christian Gottlob Viebig dort schon den Vorschlag „zur Errichtung einer Pflanzschule für Erziehungsgehülffinnen“ gemacht. In der ehemaligen Mädchenschule des Freiburger Nonnenklosters wollte der engagierte Pastor einige interessierte 13-jährige Mädels darin unterweisen, wie man Kinder erzieht, ohne sie an Leib und Seele zu verkrüppeln. Gerade aus seiner Gemeinde gingen doch erfahrungsgemäß sehr viele als Kinderwärterinnen in den Dienst fremder Familien. Edle Menschenfreunde dürften sein uneigennütziges Unternehmen gern mit Geld und Buchspenden unterstützen (vgl. Dolz 1807). Der Aufruf kam offenbar an. Ein „Königlich-Sächsischer Bergrath“ etwa stiftete testamentarisch jährlich 100 Taler für Viebigs Institut (vgl. Schmidt/Voight 1830, S. 176 f.). Der Stadtrat der kleinen Bergbaugemeinde förderte mit 25 Talern, zudem flossen zahlreiche Privatspenden. So konnten ab 1807 mittellose Mädchen aus der Gegend an vier Tagen der Woche je zwei Stunden kostenfreien Unterricht in Erziehungsfragen bekommen. Irgendjemandem schien die Sache allerdings nicht ganz geheuer gewesen zu sein. Jedenfalls wurde der fleißige Pfarrer wenige Jahre später in eine andere Gemeinde versetzt und sein sächsisches Projekt ging 1814 wieder ein (vgl. Benseler 1853, S. 1.242).

Pfarrer Fliedner zog sein Vorhaben bei Weitem größer auf. Bis zum Jahr 1842 zählte sein Seminar für Kleinkinderlehrerinnen schon über 120 Absolventinnen. Kinder zum naturwissenschaftlichen Denken anzuregen, rangierte für den Rheinländer allerdings weit hinter dem Ziel, treue Christen zu erziehen. Wer sich bei ihm ausbilden ließ, sollte vor allem üben, die biblischen Geschichten recht ausdrucksstark und kindgerecht wiederzugeben – gern mit einem kleinen Stückchen Honigsemmel zur Verdeutlichung des köstlichen Geschmacks der Himmels Speise (vgl. Fliedner 1886, S. 73 ff.). Von seinen künftigen Erzieherinnen verlangte Fliedner in erster Linie eine heitere Gemütsstimmung sowie unerschöpfliche Liebe zu armen Kindern. Die Bewerberinnen mussten völlig gesund sein und durften keinesfalls schwache oder reizbare Nerven haben. Vorerfahrungen im Kochen und in der Hausarbeit wurden vorausgesetzt. Auch sollten die jungen Frauen einige Wochen im Diakonissenkrankenhaus mithelfen, damit sie später etwas von der Kinderkrankenpflege verstanden (vgl. Hanse 1929, S. 251 ff.). Bis 1881 bildeten diese Seminare schon etwa 1.000 Erzieherinnen aus (vgl. Flashar/Kopp 1881, S. 60). Und solche wurden in den Vorschuleinrichtungen dringend gebraucht. Wenngleich Kritiker noch anmerkten, man dürfe doch nicht leichtsinnig eine Familie gründen, wenn man nicht in der Lage wäre, diese auch selbst zu erhalten, wurde eingeräumt: Die Berechtigung der Anstalten könne nicht mehr bestritten



werden. Sofern das Weib des Tagelöhners außer Haus arbeite, wird ihr Nachwuchs dort tagsüber mit dem Nachsprechen religiöser Sprüche, mit Handarbeiten, Gesängen und Spielen beschäftigt und auf diese Weise vor Gefahren geschützt. So erläuterte es das zeitgenössische Lexikon (vgl. ebd., S. 29 ff.).

Die 1868 gegründete Schule des Dresdner Diakonissenhauses bildete aufgrund des steigenden Bedarfes bald auch junge Mädchen aus, die zwar Kinder betreuen, jedoch nicht Diakonissenschwester werden wollten. Im April 1873 entstand in Halberstadt eine ähnliche Bildungsanstalt – nur ein halbes Jahr nach dem Aufruf dazu. Kassel eröffnete 1878 ein solches Institut, 1889 gliederte sich das Kreuznacher Diakonissenmutterhaus ein Kleinkinderlehrerinnen-Seminar an. 1892 folgte Frankfurt am Main, 1894 Darmstadt, 1896 Frankfurt an der Oder, 1897 Witten, 1899 Augsburg, 1905 Dessau, 1909 Altona. Die Großstadt Berlin ließ sich Zeit bis 1911 (vgl. Gehring 1929, S. 151 ff.). Und auch die katholische Kirche sah sich die Entwicklung zunächst 70 Jahre lang etwas misstrauisch an, bevor sie 1906 in Aachen ihre erste eigene Ausbildungsstätte für Erzieherinnen einrichtete. Danach folgten weitere katholische Gründungen allerdings sehr zügig (vgl. Rauschenbach/Beher/Knauer 1995, S. 289).

1862 besuchten in Deutschland schon 50.000 Kinder ab dem dritten Lebensjahr vorschulische Anstalten. Das waren allerdings erst fünf Prozent dieser Altersgruppe. Und es reichte bei Weitem nicht aus, um auch nur die ärgste Not zu lindern (vgl. Flashar/Kopp 1862, S. 37 ff.). Deshalb setzten sich nun allerorten maßgebliche kirchliche wie bürgerliche Kreise für weitere Neugründungen ein. So wurden beispielsweise drei „Barmherzige Schwestern des heiligen Borromäus“ von ihrem Mutterhaus ausgesandt, um im Oberlausitzer Städtchen Ostritz eine katholische Kleinkinderbewahranstalt zu gründen (vgl. Müller 2008, S. 29 ff.). Am Dresdner Stadtrand stifteten eine Gutsbesitzerwitwe und der Hofmühlenbesitzer Traugott Bienert eine neue Anstalt, die arme Kinder ab dem zweiten Lebensjahr tagsüber in Pflege und Aufsicht nahm (vgl. Reichert 1995, S. 109). Beide Einrichtungen arbeiten übrigens noch heute in der Kindertagesbetreuung (vgl. Pfarramt Ostritz 2014; Bochmann 2020).

Inwiefern solche Anstalten die Kleinen bereits fit für die Schule machen sollten, blieb heiß umstritten. Vor allem die Lehrerschaft forderte noch bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts eine planmäßige Schulvorbereitung (vgl. Franke-Meyer 2011, S. 19 ff.). Johannes Fölsing, der selbst ein Schullehrerseminar absolviert hatte und seit 1843 in Darmstadt eine Kleinkinderschule für die Sprösslinge höherer Stände betrieb, bot dort beispielsweise regelmäßige Bewegungsübungen, Bauspiele, festgelegte Erzählzeiten sowie Musikerziehung mit Klavier an. Als erste Fremdsprache wurde Englisch vermittelt. Geist, Körper und Gemüt sollten im Alltag der Einrichtungen gleichermaßen und planmäßig entwickelt werden, äußerte der Gründer. Dabei müsse man den Nachwuchs zur zunehmenden Selbstständigkeit anregen. Das sei das eigentliche Prinzip der Menschenerziehung. Nach eigener Angabe hat Fölsing ebenfalls 240 Erzieherinnen ausgebildet und

zwar kostenfrei – es sei denn, Behörden oder Gemeinden wollten jemanden für ihre eigenen Einrichtungen schulen lassen. Ansonsten hatten die Anwärterinnen bei ihm nur Verpflegung und Unterkunft zu bezahlen. Darmstädter Kindermädchen durften regelmäßig hospitieren kommen. Jeweils mittwochs gab es das „Pädagogische Kränzchen“ zur Besprechung von didaktischen Spielideen und zur Vorstellung neu erschienener Fachliteratur. Wer nicht gebildet sei, könne ja auch andere nicht bilden (vgl. Fölsing 1866).

1848 beschreibt Fölsing in seinem Fachbuch ausführlich den Prototyp einer deutschen Kleinkinderschule. Den Haushalt führte dort die Oberin. Sie kochte auch für alle. Jeden Morgen nahm sie die Kinder entgegen und notierte deren Anwesenheit. Schickten Eltern ihre Nachkommen nicht regelmäßig in die Einrichtung, so riskierten sie den Platz dort. An Sommertagen kostete die Betreuung einen Kreuzer. Das war eine kleine Kupfermünze, etwa im Wert von einer Semmel oder einem Glas Milch. Im Winter war es doppelt so teuer, weil die Nahrungsmittel dann mehr kosteten. Kamen Kinder wiederholt ohne das tägliche Betreuungsgeld an, so wurden sie wieder nach Hause geschickt. Um die Gutmütigkeit der Oberin in Grenzen zu halten, hatte diese solch fehlende Einnahmen nämlich aus eigener Tasche zu ersetzen. Mittwochs und sonntags gab es etwas Fleisch, ansonsten eine nahrhafte Suppe. Auf Mäkelei wurde keine Rücksicht genommen: Wem das Essen nicht schmeckt, der könne ja gern mal eine Zeit lang hungern, hieß es. Kinder müssen schließlich an Ordnung gewöhnt werden.

Beaufsichtigt wurden die Anstalten von einem Vorstand. Hier sei es wichtig, Leute zu finden, denen wirklich das Wohl von Kindern am Herzen liegt. Solche, die nur aus Eitelkeit als Menschenfreunde gelten wollen, seien zu meiden. Ein Arzt müsse unbedingt mit dazugehören und ein Geistlicher oder ein Lehrer. Vor allem die Damen des Ausschusses sollten dort bitte nicht herumkommandieren wollen, sondern sich bei ihren Visiten lieber selbst mit nützlich machen – selbst wenn dabei gelegentlich etwas Suppe über ihre feinen Handschuhe tropfe.

Für 100 Kinder seien wenigstens zwei Stuben in einem Erdgeschoss notwendig, beschreibt Fölsing. Die sollten etwa 51 Quadratmeter groß sein und so wenig wie möglich mit Tischen und Bänken zugestellt werden. Ein Katheder für die Erzieherin oder Lese- und Zifferntafeln an den Wänden seien ganz und gar überflüssig. Und eine Menge von Bilderbüchern beeindrucke zwar die Elternschaft, helfe jedoch keineswegs bei der zweckmäßigen Erziehung. Unabdingbar dagegen sei es, die Einrichtung konsequent blitzsauber zu halten. Kein Stäubchen darf da herumliegen. Schön wäre ein kleiner Spielplatz am Haus. Er sollte mit Sand überzogen sein, den die Kinder dann in kleinen Schubkarren hin und her fahren dürfen. Außerdem könnten sie noch Holzstücke, alte Ziegel, Töpfchen und kleine Holzschaukeln zum Spielen bekommen. Wichtig seien Beete mit den häufigsten Getreidearten, Küchenkräutern und Feldblumen. Das schule viel besser als nur Abbildungen in Büchern. Für Kletterübungen zu empfehlen seien eine im Boden

verankerte glatte Holzstange von knapp vier Metern Höhe sowie ein am Baum befestigtes dickes Seil.

Nach dem Ankommen in der Einrichtung wurden die Kinder zunächst gewaschen und in saubere Anstaltskittelchen gesteckt. Manche kämen ja derart schmutzig und in so elenden Lumpen an, dass es einem ekele. Das Tagesprogramm sah dann neben kleinen Gebeten auch mathematische Übungen im Zahlenraum bis zehn vor. Gelernt wurde an praktischen Beispielen: Wenn eine Mutter zehn Birnen so an ihre Kinder verteilt, dass jedes davon zwei bekommt, wie viele Kinder hat sie dann? (vgl. Fölsing/Lauckhard 1848). Zur Beschäftigung mit geometrischen Figuren wurden bunte Holzstäbchen genutzt. Dergleichen Beschäftigungsmaterial gab es zur Mitte des 19. Jahrhunderts schon aus dem Katalog: farbige Täfelchen zum Legen geometrischer Formen, Klassensätze mit vorgefertigten Flechtbändern oder farbigen Wollfäden samt Mustertafeln, Anleitungen zum Ausschneiden von Bildern einschließlich kleiner Scheren plus den Heften zum Aufkleben fertiger Werke (vgl. Georgens 1866).

Übungen zur Schärfung der Sinne dürften in einer Anstalt nicht fehlen, mahnte Fölsing. Die Kinder könnten beispielshalber mit geschlossenen Augen verschiedene Oberflächen erfühlen oder das Gewicht von Steinbrocken abschätzen. Unerlässlich sei eine ständige Schulung der Sprachfertigkeit im Tageslauf. Leider sei es ja eine allbekannte Erfahrung, dass ungebildete Eltern ihren Sprösslingen gegenüber meist mürrisch seien und zu Hause kaum zuhörtten, wenn der Nachwuchs etwas sagen oder fragen will. Wo aber Kinder kein Gehör finden, da könnten sie ihr Sprechtalent nicht üben. Deshalb sei es in der Anstalt so wichtig, alles gern und willig anzunehmen, was die Kleinen erzählen und sie dabei nicht etwa pedantisch zu berichtigen. Das Sprechvermögen bilde sich wie von allein, wenn man ihm nur genug Raum zur Entfaltung lasse. Allerdings achte man auf eine möglichst deutliche Aussprache.

Nur mit einem heiteren, lieblichen Wesen sollte sich jemand als Erzieherin in Fölsings Anstalten wagen. Niemals dürfte man Personen dafür einstellen, die bloß allerlei pädagogische Phrasen vorbringen oder süß über die lieben unschuldigen Kinderchen schwätzen können. Und wer meint, auch jede alte abgelebte Frau sei gut genug für den Job, der sollte sich mal selbst davon überzeugen, wie geschickt diese ergrauten Weiber in den Anstalten noch den Rohrstock schwingen. Nein, am besten müsste eine Erzieherin so zwischen 20 und 40 Jahre alt und gesund sein, ein kindlich-frommes Gemüt und zudem scharfe Sinne haben. Kränkelnde Personen könnten ja unmöglich alle Tage von morgens bis abends mit der nötigen Lebendigkeit und Freude unter den Kleinen sein. Eine liebliche Stimme ist wichtig, damit wohlthuender Gesang den gesamten Tagesablauf durchziehen kann. Außerdem braucht es ein gutes Gedächtnis für einen möglichst großen Schatz an Märchen, Erzählungen und Sprüchen. Wer Kinder lehren will, der muss selbst noch gern lernen. Am besten überlässt man die Auswahl einfach einem Mann vom Fach, einem Geistlichen oder einem Lehrer. Der

kann ja schon nach fünf Minuten beurteilen, ob die Bewerberin etwas taugt oder nicht.

Danach wäre es gut, geeignete Kandidatinnen gründlich in einem Kleinkinder-Institut auszubilden. Zunächst wiederholt man dort alle wichtigen Schulkenntnisse, insbesondere das Rechnen zur späteren Führung des Einnahme-Ausgabe-Buches sowie das Lesen mit ausdrucksstarker Betonung. Freilich gehörten zu jeder tüchtigen Erzieherin immer auch Demut und Bescheidenheit. Doch wenigstens sollte man sie so bezahlen, dass sie nicht mit hungrigem Magen spielen und singen muss. So lange die Finanzen noch nicht ausreichten, um eine richtig ausgebildete Fachkraft zu besolden, müssten sich kleinere Anstalten allerdings noch mit Aufseherinnen behelfen, die von einem Geistlichen oder einem Lehrer erst im laufenden Alltagsgeschehen herangebildet werden.

Tatsächlich betreute die von Fölsing vorgestellte Kleinkinderschule in Lich 100 Kinder mit nur einer Kleinkinderlehrerin und einer Gehilfin. Schon damals war das Schulgeld in drei Einkommensklassen der Eltern gestaffelt und es deckte insgesamt nur 23,4 Prozent der Kosten. Den Rest finanzierten „die gnädigste Herrschaft“ und die Stadtkasse. In Offenbach war eine Erzieherin gemeinsam mit einer Gehilfin und einer Magd sogar für 150 bis 160 Kinder verantwortlich. Zudem nahm sich dort ein Lehrer der Stadtschule täglich noch etwas Zeit zur Unterstützung. Diese Anstalt verfügte über einen Saal, zwei Zimmer, eine Küche und einen kleinen Garten mit Spielplatz.

Im Übrigen teilte Fölsing in seinem Fachbuch ordentlich gegen die Konkurrenz aus. Einfach nur lächerlich sei es, rufe jemand mit affektierter Begeisterung in die Welt, er habe jetzt den einzig wahren Namen für die neuen Anstalten gefunden! Mit all seinem gelehrten Kram, diesem aus Kugeln, Würfeln und dummen Reimchen künstlich zusammengeleimten System versuche ein Herr Fröbel, trockene Lernbereiche mundgerecht als süßen Kinderbrei zu verabreichen. Fölsing hätte selbst mal eine Fröbel-Schülerin kennengelernt: ein Mädchen von geringer Bildung, das bloß mit den Kindern spielen wollte! So jemand solle ja nicht glauben, dass ihm die Nachwelt ein Denkmal setze und noch seinen hundertjährigen Geburtstag feiert! Wie wir inzwischen wissen, irrte Fölsing hier gründlich ...

Fliedner nennt er zwar einen rechtschaffenen Mann. Doch das stundenlange Beten und die Beschränkung auf fromme Lieder und biblische Geschichten, in denen es fortwährend um den barmherzigen Samariter oder um übernatürliche Rettungen geht, seien gar nicht förderlich. Das stecke Kinder in eine Zwangsjacke, aus der sie vielleicht ihr ganzes Leben lang nicht mehr herauskämen. Kein Wunder, wenn Eltern da ihren Nachwuchs lieber frei auf der Straße oder auf den Feldern herumlaufen ließen. Fliedner bilde ja auch nicht wirklich Erzieherinnen aus, ätzte Fölsing. Dass die jungen Mädchen dort in Kaiserswerth höchstens acht Wochen bis ein Vierteljahr lang angeleitet werden, wisse er recht gut aus den Jahresberichten. In so kurzer Zeit könne eine Erzieherin doch gar nicht hinlänglich ertüchtigt werden.

Gegen „Dressur-Anstalten“, die in junge Menschen so viel Wissen hineinstopfen wie nur möglich und sie damit letztlich verderben, müsse der Staat geradezu scharfe Gesetze erlassen. Weniger streng war Fölsing gegenüber den Kleinkinderbeschäftigungsanstalten. Wie das Wort schon sage, gewöhne man dort Kinder, die sich später ohnehin ihr Brot durch harte Arbeit erwerben müssten, so zeitig wie möglich an nützliche Arbeit. Vor allem das Ausklauben von Erbsen und Linsen, das Abhaspeln und Aufwickeln von Garnen, das Weben von Schnüren an kleinen Webstühlen und das Flechten von Strohuntersetzern gehörten zu den Arbeiten der Kleinen. Weil für solcherlei Tätigkeiten Menschen erst ab dem dritten Lebensjahr taugten, könnte man die Jüngsten hier auch noch nicht aufnehmen (vgl. Fölsing/Lauckhard 1848).

Fölsing war durchaus nicht der Einzige, der Leitfäden für die Einrichtung von Vorschulanstalten herausgab. Sein österreichischer Kollege Leopold Chimani beispielsweise veröffentlichte 1832 einen Bildungsplan dafür, der in Teilen noch heute Bestand hätte (vgl. Chimani 1832). Interessant in diesem Zusammenhang ist auch der Kassenbericht der Schönefelder Bewahranstalt von 1898, der neben verschiedenen privaten Spenden auch eine Zuwendung in Höhe von 856 Mark durch die Leipziger Wollkämmerei verzeichnet. Die Firma reservierte sich damit „Freistellen“ für ihre Arbeiterschaft. Die Idee der Betriebsplätze ist also gleichfalls nicht neu (vgl. Kinderbewahranst. Schönefeld 1898, S. 6 f.).

Eine ganze Zeit lang liefen die Ausbildung christlicher junger Mädchen für den Pflege- und Erziehungsberuf durch die Kirchen und die Kindergarten-Ausbildung durch den Fröbelverband nun recht erfolgreich nebeneinander. Es gab die Kleinkinderlehrerinnen und die Fröbel-Kindergärtnerinnen. Dem Schlagwort „Erzieher“ dagegen wies Meyers Konversations-Lexikon im Jahr 1894 nur noch die Synonyme „Hauslehrer“ bzw. „Gouvernante“ zu. Solche arbeiteten freilich nicht in Kindereinrichtungen, sondern in wohlhabenden Hausständen. Dem allgemeinen Landrecht zufolge galten sie als Familienmitglieder und hatten sogar Anspruch auf eine zuvorkommende Bedienung durch das Gesinde. Selbst wenn sie Kinder züchtigten, konnte man sie nur dann entlassen, wenn das in Misshandlung ausartete. Für eine entsprechende Berufszulassung musste man lediglich sein politisches und moralisches Vorleben recht gründlich durch die Behörden prüfen lassen. Anschließend bekam man den „Befähigungsschein“ ausgestellt. Nach pädagogischen Kenntnissen fragte hierfür keiner. Selbst das Lexikon hielt das inzwischen für ein Auslaufmodell. Lediglich der französischen Sprache mächtig zu sein, sei für eine häusliche Erziehung höherer Töchter wohl doch nicht ganz ausreichend (vgl. Meyers Bd. 5 1894, S. 989). Von nun an war es schwer, ohne nachgewiesene pädagogische Ausbildung eine Arbeit im Erziehungssektor zu finden.

Infolge der neuen Bestimmungen über das höhere Mädchenschulwesen in Preußen müsse man nunmehr endlich auch die Ausbildung für Vorschuleinrichtungen neu gestalten, forderte die Fachzeitschrift „Kindergarten“ im Jahr 1909

(vgl. Pappenheim 1909, S. 208). Zum gleichen Zeitpunkt schlossen sich die evangelischen Anstalten zu einem Fachverband für Ausbildungsfragen zusammen und suchten erstmals den Schulterchluss mit dem „Deutschen Fröbelverband“ und der „Arbeitsgemeinschaft katholischer Seminare“ (vgl. Schulte 1929, S. 286 ff.). Schlussendlich aber setzte sich doch der deutsche Fröbelverbandes durch: 1911 verabschiedete das Preußische Kulturministerium einen Erlass, welcher die Zulassungsbedingungen und den Unterrichtsstoff für die künftigen Fachkräfte vorgab. Nun hießen sämtliche Absolventinnen „Kindergärtnerin“. „Fröbelsche Erziehung“ gehörte als verbindliches Unterrichtsfach mit zu ihrer zweijährigen Berufsausbildung (vgl. Mecke 1913, S. 88 ff.). Bereits ausgebildete Kleinkinderlehrerinnen dagegen mussten einen Nachschulungskurs belegen, wenn sie noch die staatliche Anerkennung bekommen wollten (vgl. Gehring 1929, S. 151 ff.). Freilich gab es für Mädels aus armen Verhältnissen, die sich die teuren Seminare an den Sozialen Frauenschulen niemals hätten leisten können, noch billige Kindermädchen-Kurse ohne ein anerkanntes Zertifikat. Kirchliche Einrichtungen beschäftigten zudem häufig eigenes Personal ohne pädagogischen Abschluss. So waren beispielsweise im Waisenhaus des Klosters St. Marienthal noch 1920 nur drei christliche Schwestern und eine Kandidatin für bis zu 60 Mädchen zuständig (vgl. Müller 2008, S. 18). Als ‚richtige‘ Fachkräfte für die Kleinkindbetreuung aber galten fortan die Kindergärtnerinnen. Freilich wurden deren konkrete Unterrichtspläne und Zulassungsbedingungen stets an die aktuellen politischen Gegebenheiten angepasst. In der DDR gab es die Kindergarten-Ausbildung sogar noch bis zur politischen Wende 1990. Das beschreibt ein anderes Kapitel dieses Buches.

Deshalb gibt es in diesem Kapitel jetzt einen Zeitsprung von etwa einem halben Jahrhundert. In Westdeutschland nämlich beschloss die Kultusministerkonferenz schon im März 1967 eine gravierende Änderung, die das Wort „Erzieher“ erstmals auch in den Abschlusszeugnissen auftauchen lässt. Bereits einige Jahre zuvor hatten einzelne Bundesländer eine Ausbildung zum „Staatlich anerkannten Erzieher in der Jugendhilfe“ entworfen, welche die Absolvent\_innen nicht mehr nur auf die Arbeit mit kleinen Kindern festlegen wollte. Schon 1962 löste dieser breiter gefächerte Ausbildungsgang in Hamburg die bisherige Kindergärtnerinnenausbildung endgültig ab. Schleswig-Holstein bot den neuen Unterricht ab 1964 und Bremen seit 1966 an. Dort liefen beide Ausbildungsgänge noch parallel. Die ein Jahr später verabschiedete Rahmenvereinbarung der Kultusminister führte dann bundesweit die Ausbildung der Kindergärtnerinnen und Hortnerinnen einerseits mit der zur Heimerzieherin andererseits zu einer neuen für Erzieher\_innen zusammen. Sie sollten nun alle in verschiedenen sozialpädagogischen Bereichen arbeiten können. Für die länderspezifische Umsetzung des Beschlusses bekamen die damals 21 Fachschulen für Sozialpädagogik eine Frist von fünf Jahren (vgl. BMFa 1968, S. 57 f.). Fatalerweise behielten die meisten der bisherigen Kindergärtnerinnenseminare und Heimerzieherschulen jedoch auf absehbare Zeit ihre Ausbildungsschwerpunkte weiter bei. In der Verteidigung dieser alten

Konzepte berief man sich auf das eingespielte Lehrerkollegium, das sich eben seit Jahren auf diese Inhalte konzentriert hätte (vgl. Almstedt 1996, S. 49).

17 Jahre musste man nun mindestens alt sein, um in die neue Ausbildung aufgenommen zu werden. Vorausgesetzt wurden i. d. R. der Realschulabschluss sowie ein Jahr fachpraktische Beschäftigung. Direkt an die zweijährige Theorieausbildung sollte sich noch ein ganzes Praxisjahr anschließen. Dadurch war die Erzieherausbildung insgesamt dreijährig (vgl. KMK 1967). Und noch etwas war neu: In den Fachschulen für Sozialpädagogik saßen jetzt Frauen und Männer gemeinsam in den gleichen Seminargruppen und lernten denselben Beruf. Das alte Dilemma aber löste auch diese Ausbildungsform nicht auf: Den Wissenschaftler\_innen war sie nicht wissenschaftlich genug und die Anstellungsträger fanden sie zu theoriebeladen und wenig praxistauglich (vgl. Protz 2006, S. 213 ff.). Und letztlich blieb die Ausbildung weiterhin eine Frauendomäne. Der Anteil männlicher Absolventen stieg zwischen 1974 und 1990 gerade mal von 4,5 auf 6,5 Prozent (vgl. Rauschenbach/Behr/Knauer 1995, S. 62 f.).

Bildung war im Westen Deutschlands damals schon Ländersache und so hatten sich die Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der einzelnen Bundesländer 15 Jahre nach dem KMK-Beschluss schon so weit auseinanderentwickelt, dass sich die Kultusministerkonferenz erneut zu einer bundesweiten Regelung aufraffte. 1982 wurde neu als Ziel der Ausbildung eine selbstständige Tätigkeit im sozialpädagogischen Bereich formuliert. Die Ausbildungsdauer blieb bei drei Jahren inklusive eines einjährigen Fachpraktikums. Als Mindestunterrichtszeit wurden jetzt 30 Wochenstunden festgelegt. Zwölf davon waren im didaktisch-methodischen Anwendungsbereich vorzusehen. Die Fächer dafür hießen „Didaktik und Methodik der sozialpädagogischen Praxis“, „Kunsterziehung“, „Werkerziehung“, „Musikerziehung“, „Spielerziehung“ sowie „Bewegungs- und Sporterziehung“. Hierfür sollten auch entsprechende Übungen eingeplant werden. Im verbleibenden Stundenbudget des berufsbezogenen Lernbereichs waren „Pädagogik“, „Psychologie“, „Jugendliteratur“, „Sozialhygiene“ und „Recht“ zu unterrichten. Die Praktikumszeit wurde mit 12 Wochen angesetzt. Vor dem Abschluss waren noch schriftliche Prüfungen in mindestens drei Fächern vorgesehen, für die man insgesamt zehn Zeitstunden vorgab. Zudem sollte es noch eine mündliche Prüfung geben, die sich über alle Fächer erstrecken konnte.

Ein entscheidender Vorteil dieses neuen Beschlusses war, dass ab sofort alle Erzieher\_innen bundesweit als solche anerkannt wurden. Die Absolvent\_innen galten nun als staatlich anerkannte Fachkräfte, egal wo sie in der Bundesrepublik ihren Beruf gelernt hatten (vgl. KMK 1982). In einer Phase, in der die westdeutsche Arbeitslosenquote innerhalb von nur drei Jahren von 3,8 auf 9,1 Prozent schnellte (vgl. StBA 2020c) und gerade der Soziale Sektor sehr unter den Folgen litt, machte das die Jobsuche viel flexibler. Bewerbungen konnten bundesweit gestreut werden und hatten so größere Chancen auf einen Einstellungserfolg.

Ungeachtet dessen wollten sich die Länder allerdings nur ausgesprochen ungern in ihre Ressorts hineinreden lassen und sie setzen deshalb durch, dass in die KMK-Vorgaben jeweils ein aufweichendes „... oder nach Landesrecht“ kam. Das fing schon damit an, dass Bayern gar nicht daran dachte, seine Fachakademien in Fachschulen umzubenennen. Über den Umweg einer Berufsausbildung wurden mitunter auch Hauptschüler\_innen oder Gymnasiast\_innen der elften Klasse ohne Realschulprüfung zur Ausbildung zugelassen. Statt einer Berufspraxis erkannte man in einzelnen Bundesländern sogar Lebensphasen als Hausfrau mit eigenen Kindern an. Mal wurde Zivildienst mit angerechnet, in Berlin sogar bis zu ein Jahr Arbeitslosigkeit. Baden-Württemberg befreite alle Kinderpfleger\_innen vom einjährigen Berufspraktikum, Rheinland-Pfalz dagegen nur jene, deren Notendurchschnitt bei der Abschlussprüfung besser als 2,5 war und die zudem eine dreijährige Berufspraxis mit guter Beurteilung vorweisen konnten. Hamburg integrierte das Berufspraktikum mit in die dreijährige Ausbildung und Niedersachsen strich es gleich gänzlich und verlängerte dafür ein Blockpraktikum auf 20 Wochen. Daraufhin war dort die Ausbildungszeit nur noch zweijährig. Bundesweit differierte die Gesamtausbildung damit zwischen vier und sechs Jahren. Die meisten Bundesländer ersparten ihren künftigen Erzieher\_innen auch die eigentlich verbindliche mündliche Prüfung und bot solche nur noch „bei Bedarf“ an. In neun Ländern gab es keine fachpraktischen Prüfungen mehr (vgl. Rauschenbach/Beher/Knauer 1995, S. 189 ff.). Auf diese Weise entfaltete der KMK-Beschluss von 1982 am Ende doch nur wieder eine eher symbolische Kraft.

Gab es 1966 in Westdeutschland erst 126 Fachschulen für Sozialpädagogik, so waren es 1970 schon 184 und weitere vier Jahre später 292. Die Zahl der im Berufsleben stehenden Erzieher\_innen stieg entsprechend schnell. Waren es 1974 noch 5.913, so erhöhte sich ihre Personenzahl innerhalb von nur acht Jahren auf mehr als das 15-fache. Vier weitere Jahre später, also im Jahr 1986, arbeiteten auf westdeutschem Gebiet 112.521 Erzieher\_innen und im Wendejahr 1990 waren es sogar 132.094. Zwar konnte man mit dem Erzieherabschluss in allen sozialpädagogischen Arbeitsfeldern tätig sein, doch in der Realität blieb die Kita-Betreuung weiterhin das Hauptarbeitsfeld. 1974 – also vier Jahre, nachdem die ersten Fachschulabsolvent\_innen im Arbeitsleben Fuß gefasst hatten – waren erst 38 Prozent von ihnen in Kindertagesstätten angestellt. Zwischen 1982 und 1995 aber verdiente stets etwas mehr als die Hälfte ihr Brot in der Kita-Betreuung. Nur knapp ein Drittel der Erzieher\_innen widmete sich der Berufsarbeit in Heimen (vgl. ebd., S. 62 f.).

Auf dem Gebiet der DDR war die Ausbildung der pädagogischen Berufe bis zur politischen Wende 1990 viel spezialisierter. Die Krippenerzieherinnen, die Kindergärtnerinnen und die Hortnerinnen durchliefen separate Studiengänge und unterstanden jeweils anderen Ministerien. Doch genaugenommen gab es auch hier eine Erzieherausbildung, nämlich die zur Heimerzieher\_in. Konnten weder die Lehrerschaft noch die ehrenamtlichen Jugendhelfer\_innen widerpenstige Kinder davon abbringen, fortgesetzt die Schule zu schwänzen, sich zu



prügeln, zu stehlen oder durch ihre Rolle als Klassenclown routiniert den Unterricht zu torpedieren, griff der Staat hart durch (vgl. Gesemann 1968, S. 10 ff.). In besonders schwerwiegenden Fällen konnte sich die Schule sogar selbst ans Referat Jugendhilfe wenden und einen Antrag auf Erziehungshilfe stellen (vgl. § 34 Schulordnung 1959). Fünf Millionen Mark stellte die Provisorische Regierung der DDR schon Anfang 1950 für den Ausbau von Kinderheimen bereit (vgl. § 15 JugendG 1950). 1964 gab es in der DDR 72 Spezialkinderheime und Jugendwerkhöfe mit insgesamt 6.385 Plätzen. Zeitgemäß hielt man in der stationären Erziehung delinquenten Minderjähriger vor allem eine straffe Disziplin für angemessen. In der DDR sollten sie darüber hinaus aber auch noch zu „Kämpfern der Sache der Arbeiterklasse“ umerzogen werden (vgl. Institut f. Jugendhilfe 1984, S. 5). Was ihre Eltern davon hielten, war nicht relevant. Fruchtete die Unterbringung in einem staatlichen Spezialheim immer noch nicht, konnten Jugendliche ab ihrem 14. Lebensjahr in einen Jugendwerkhof eingewiesen werden, bei besonders renitentem Auftreten auch in den Geschlossenen Jugendwerkhof Torgau. Dort gab es Einzelarrest für Neuzugänge, Anstaltskleidung und selbst für geringste Vergehen wie dem heimlichen Rauchen sehr drastische Strafen wie Sturmbahnlaufen oder Essensentzug. Eine Kontaktaufnahme zum anderen Geschlecht blieb streng verboten (vgl. Jörns/Geißler 1997, S. 108 ff.).

Ausgebildet wurden diese DDR-Heimerzieher\_innen seit 1952 an den Instituten für Lehrerbildung (vgl. § 2 VO Umwandl. FS 1952), die damals wohl vom entsprechenden Beschluss ziemlich überrumpelt waren. Das Institut Radebeul jedenfalls bekam gerade mal ein halbes Jahr Vorlauf für die Erstellung eines Unterrichtsplanes. Zudem mussten trotz allgemeinem Wohnungsmangel auch noch Unterkünfte für die künftigen Student\_innen gefunden werden. Hier rekrutierte man letztlich ein leerstehendes Pionierferienlager mit Kinderbetten – und war noch ziemlich stolz auf diese Lösung. Eigentlich sollte die Heimerzieher-Ausbildung vierjährig sein. Wer aber schon eine abgeschlossene Berufsausbildung vorweisen konnte, bekam den Abschluss nach drei Jahren. Kritischen Stimmen, der Unterricht müsse viel praxisbezogener werden (Institut f. Lehrerbild. 1964, S. 106 ff.), folgte die spätere Überarbeitung der Studienpläne nicht. Mitte der 1980er Jahre waren allein 99 Unterrichtsstunden politischen Ausbildungskomplexen vorbehalten (vgl. MfV 1987c, S. 5 ff.). So sollte sogar der obligatorische Russischunterricht die Absolvent\_innen darin schulen, heimbetreute Kinder später zur deutsch-sowjetischen Freundschaft zu erziehen (vgl. MfV 1987d, S. 5) – angesichts der Klientel ein reichlich unrealistisches Vorhaben.

Darauf reduziert war die Ausbildung freilich nicht. 335 Stunden Psychologie standen im Unterrichtsplan. Die Studierenden sollten sich hier damit auseinandersetzen, wie bestimmte Lebenssituationen zu Fehlentwicklungen bei Kindern und Jugendlichen führen können und dass große Einfühlungsbereitschaft und eine professionelle Toleranz gegenüber ihren Verhaltenstechniken nötig sind. In der Arbeit mit schwierigen Jugendlichen mussten selbst kleinste Entwicklungs-

fortschritte aufmerksam beobachtet und wohlwollend zur Kenntnis genommen werden, hieß es. Abfällige Bemerkungen, Moralpredigten oder Drohungen dagegen führten eher zu Gleichgültigkeit oder Erbitterung bei den Betreuten (vgl. Institut f. Jugendhilfe 1985). Auch insgesamt 160 Stunden Sport waren im Studienplan verankert – von der theoretischen Basis bis zur selbstständigen Erarbeitung praktischer Übungen. Vom intensiven körperlichen Ausagieren versprach man sich nämlich eine positive Beeinflussung des guten Willens und des Charakters der jungen Heiminsass\_innen. 32 Stunden Sprecherziehung waren gleichfalls obligatorisch (vgl. MfV 1987b, S. 5 ff.). Außerdem gehörten noch ein Praktikum zur Sommerferiengestaltung, die Übernahme einer eigenen Schulsportgemeinschaft sowie ein Vierteljahr Abschlusspraktikum mit zur Ausbildung (vgl. MfV 1988, S. 21 ff.). Eine spätere Analyse kam zu dem Ergebnis, dass der Anspruch auf Wissenschaftlichkeit in dieser Heimerzieherausbildung mit der in einer Fachhochschule der Bundesrepublik gleichgesetzt werden kann. Das schulmäßige Lernen im Klassenverband und die Vermittlung auch von Allgemeinbildung dagegen sprächen eher für Fachschulniveau (vgl. Almstedt 1996, S. 46 ff.).

Schlossen im Jahr 1960 nur 52 Absolvent\_innen diese Ausbildung ab, so war ihre Zahl im Jahr 1965 schon auf 236 und 1970 auf 622 angestiegen. Zwischen 1975 und 1989 schwankte die jährliche Absolventenzahl zwischen 789 und 1.019 (vgl. Rauschenbach/Behr/Knauer 1995, S. 157). Mit dem tatsächlichen Fachkräftebedarf schien sie allerdings nicht Schritt halten zu können. Besonders bedenklich stellte sich die Situation in den Jugendwerkhöfen dar. Dort hatte etwa die Hälfte der 346 Beschäftigten keine oder keine vollwertige pädagogische Ausbildung. Mitunter war das Personal von Spezialkinderheimen sogar aufgrund von Disziplinarstrafen oder nach begangenen Straftaten zu einer Arbeit dorthin zwangsverpflichtet worden (vgl. Jörns/Geißler 1997, S. 72).

Damit sah die praktische Arbeitssituation trotz der separaten Ausbildungslinie auch nicht viel entspannter aus als im Westen Deutschlands. Spezielle Heimerzieher Schulen gab es ja bereits seit 1925. Die ersten beiden wurden in Potsdam und Düsseldorf gegründet. Im Jahr 1930 entstand eine weitere im hessischen Treysa. Während der Naziherrschaft kam der Ausbildungszweig jedoch weitgehend zum Erliegen. Erst nach dem Krieg wurde die Arbeit dort unter schwierigen Bedingungen wieder aufgenommen (vgl. Müller 2006, S. 433). Bis 1961 arbeiteten in Westdeutschland dann 17 Heimerzieher Schulen. Deren Kapazität reichte allerdings nur dafür, einen kleinen Teil der im Heim Tätigen auszubilden. Zudem gab es keinen einheitlichen Lehrplan. An einigen Schulen brauchte man zwei Jahre bis zum Abschluss, an anderen drei. Mal wurde ein einjähriges Vorpraktikum verlangt, anderswo genügten sechs Monate. Einige Schulen schlossen noch ein betreutes Berufseinführungsjahr an die eigentliche Ausbildung an. Vorausgesetzt wurden neben einem mittleren Bildungsabschluss eine abgeschlossene Lehre oder hauswirtschaftliche bzw. pflegerische Kenntnisse, manchmal auch beides. Bereits ab 1959 mehrten sich Stimmen gegen diese spezialisierte Berufsausbil-

dung. Die Heimerzieherschulen seien in der Regel zu klein und nicht genügend ausgestattet, um Berufsanfänger\_innen das nötige Rüstzeug zu vermitteln. Auch biete das Zertifikat zu geringe Aufstiegsmöglichkeiten. Gerade ältere Heimerzieher\_innen brauchten doch noch eine Alternative in der Jugendhilfelandchaft (vgl. Almstedt 1996).

Auch im Westen Deutschlands konnten Minderjährige, die sich nicht an die geltenden gesellschaftlichen Normen hielten, in Heime eingewiesen werden. Bei männlichen Jugendlichen begründeten die Vormundschafts- und Jugendgerichte das häufig mit deren Alkoholkonsum oder mit begangenen Straftaten. Mädchen kamen eher wegen einer befürchteten „sittlichen Verwahrlosung“ ins Heim. Nach ihrer Ankunft in den Einrichtungen mussten die Teenager ihre private Kleidung, Unterwäsche, Nachthemden, Schuhe sowie andere persönliche Dinge abgeben. Sie wurden in Anstaltswäsche gesteckt und mit Haarschnitten versehen, die sich „nicht zum Protest gegen die Ordnung“ eigneten (vgl. Stange 2017, S. 91–104). Radio hören war verboten. Insbesondere Schlager galten als Zeichen einer potenziell von Sünde durchdrungenen Welt. Essensentzug und Strafarbeiten gehörten auch in westdeutschen Fürsorgeerziehungsheimen zum normalen Erziehungsrepertoire. Für das Eingesperrtwerden in den „Rattenkeller“ genügte es schon, trotz mehrfacher Ermahnung im Schlafsaal nicht ruhig genug gewesen zu sein. Wer aus dem Heim weglief, musste hinterher tagelang speziell stigmatisierende Anstaltskleidung tragen. Besonders „erziehungsschwierige Fälle“ kamen in die Landesaufnahmehome. Dass Heimpersonal ein grundsätzliches Recht auf körperliche Bestrafung als Erziehungsmethode zustand, wurde 1954 sogar ausdrücklich juristisch bestätigt (vgl. Kuhlmann 2008, S. 139 ff.). Da es keine staatliche Lenkung gab, mussten viele Einrichtungen nehmen, wer immer sich bewarb. Nur die wenigsten Betreuer\_innen hatten deshalb überhaupt einen sozialpädagogischen Abschluss. Auch Heimlehrer\_innen wurden regulär mit in der Betreuung eingesetzt. Zudem waren in kirchlichen Einrichtungen zahlreiche Ordensangehörige ohne jede pädagogische Ausbildung tätig, was natürlich ordentlich Personalkosten sparte (vgl. Mücke/Steinbrecher 1957, S. 122 ff.).

Offiziell waren von den Nazis übernommene Sprüche tabu. Doch für den alltäglichen Umgang kopierten die Heimerzieher\_innen vielfach Rituale und Tagesabläufe, die sie selbst aus ihrem Reichsarbeitsdienst, der Hitlerjugend, Wehrmacht oder anderen nationalsozialistischen Organisationen kannten. Zucht und Ordnung hieß das oberste Gebot. Erziehung habe den heiligen Auftrag, rebellische und maßlose Menschen wieder unter das göttliche Gebot zu stellen. Das war das westdeutsche Pendant zum utopischen Erziehungsziel des „Kämpfers für den Sozialismus“ im Osten. Regulär gab es in der Bundesrepublik Heimstationen mit 30 Kindern, die nur von einer Diakonisse und einer Praktikantin betreut wurden. Deren Arbeitszeit begann um 6.00 Uhr und endete meist erst gegen 21.00 Uhr, wenn die Nachtwache zur Ablösung kam. Wer von den ganz jungen Mitarbeiterinnen glaubte, sie könne ihr gewohnt freies Leben im Heim weiterführen, wurde

von den alteingesessenen Kolleginnen als selbst noch erziehungsbedürftig eingestuft (vgl. Kuhlmann 2008, S. 131 ff.).

Anders als in der DDR gab es im Westen öffentliche Proteste gegen die entwürdigenden Erziehungsmethoden. 1969 machte die linke Studentenbewegung in der sogenannten „Heimkampagne“ die Zustände in den Kinder- und Jugendheimen zu ihrem Thema. Deren Aktivist\_innen organisierten Proteste direkt vor den Einrichtungen und nahmen entlaufene Jugendliche bei sich auf. Radiosender berichteten darüber. Es entstand der viel diskutierte Fernsehfilm „Bambule“ nach einem Drehbuch der Journalistin Ulrike Marie Meinhof. Sie galt später als einer der führenden Köpfe der „Roten Armee Fraktion“. Im Juni 1972 inhaftiert, fand man die erklärte Staatsfeindin vier Jahre später erhängt in ihrer Zelle. Eine durch die ARD geplante Ausstrahlung ihres Filmes wurde abgesagt (vgl. Schölzel-Klamp/Köhler-Saretzki 2010, S. 89 ff.). Doch fortan engagierte sich die in der „Außerparlamentarischen Opposition“ organisierte Studentenschaft auch für Heimreformen (vgl. Stange 2017, S. 91–104). Tatsächlich erfolgten Änderungen indes nur ganz zögerlich.

Die damit einhergehende ständig abnehmende gesellschaftliche Anerkennung für diese Heimarbeit hatte Nachwehen. Einer Studie zufolge wurde die Berufsfucht dort immer stärker. Hielt eine Heimbetreuer\_in 1982 noch durchschnittlich sechseinhalb Jahre in ihrer Arbeit aus, so waren es 1990 nur noch drei Jahre. Nicht einmal die Hälfte des Personals blieb fünf Jahre oder länger im Berufsfeld (vgl. Müller 2006, S. 439). Dabei war der Anteil derer, die ohne jegliche Ausbildung in der stationären Betreuung arbeiteten, insgesamt rückläufig. Das differenziert sich jedoch bei näherem Hinsehen: Während in den nun modernen Wohngruppen Ende 1992 schon zu 38 Prozent sozialpädagogische Akademiker\_innen beschäftigt waren, lag deren Anteil in den konventionellen Kinder- und Jugendheimen bei nur 14 Prozent. Insgesamt 108.271 junge Menschen waren in den alten Bundesländern zu dieser Zeit außerhalb ihres Elternhauses untergebracht, davon 45 Prozent in Heimen. In den Ostbundesländern des inzwischen wiedervereinigten Deutschlands waren es 26.026. Von denen allerdings lebten mehr als 66 Prozent in einem Heim (vgl. Almstedt 1996, S. 29 ff.).

Und nun sollten mit der politischen Wende Ost und West zusammenwachsen. Schnell stellte sich die Frage, wie denn die bisherigen Ausbildungsgänge des Erziehungswesens zu bewerten seien. DDR-Berufsabschlüsse waren denen der alten Bundesrepublik gleichzustellen, wenn sie gleichwertig waren, hieß es im Vertrag über die Herstellung der Einheit Deutschlands (vgl. Art. 37 EinigVtr 1990). Aber wann waren sie das? Hätte es sich bei den DDR-Betreuungsabschlüssen um seltene Nischenberufe gehandelt, so wäre man vielleicht auf Einzelfalllösungen ausgewichen. Doch ging es hier um insgesamt mehr als 150.000 Personen, die zudem noch dafür sorgten, dass mehrere Millionen ostdeutscher Eltern in all den anderen Branchen tagsüber ihrer Arbeit nachgehen konnten. Dieser enorme personelle Bedarf war nicht durch ‚Westimporte‘ abzudecken. Man hätte

auch nicht warten können, bis die erste Generation von nach Kultusminister-Vorgaben ausgebildeten Absolvent\_innen bereitstanden. Zudem forderte das in der DDR qualifizierte Fachpersonal ein moralisches Anrecht auf seine berufliche Zukunftsperspektive.

Im Juni 1991 entschied die Kultusministerkonferenz, alle bis Ende 1994 erworbenen DDR-Abschlüsse bundesweit für den jeweiligen pädagogischen Bereich anzuerkennen. Das hieß: Krippenerzieherinnen durften also weiterhin die unter Dreijährigen betreuen, Kindergärtnerinnen konnten ihrer Arbeit in den Kindergärten nachgehen und Hortnerinnen nachmittags mit Schulkindern arbeiten (vgl. KMK 1995). Das allerdings erwies sich als eine nur ziemlich kurzfristige Lösung. Zum einen stieg die allgemeine Arbeitslosenquote in Ostdeutschland nach der Wende rapide. Mehr als ein Fünftel der ostdeutschen Frauen war 1997 arbeitslos (vgl. Hettlage/Lenz 2013, S.169). Angesichts der Tatsache, dass für die in der DDR stets kostenfreie Kita-Betreuung nun plötzlich ein Elternbeitrag zu zahlen war, ließen viele Familien ihre Sprösslinge erst einmal zu Hause. Zahlreiche Kindereinrichtungen wurden geschlossen. Andere legten ihre Gruppen zusammen. Bereits 1994 lag der Anteil an altersgemischten Gruppen bei fast 19 Prozent. Zudem betreuten beinahe 20 Prozent der Institutionen unterschiedliche Kinder-Altersgruppen gemeinsam unter einem Dach (vgl. Beher/Hoffmann 1999, S. 20 ff.).

Diese Flexibilisierung rettete einer erheblichen Menge an ostdeutschen Kindereinrichtungen die Existenz. Sie eröffnete den Fachkräften zudem die Möglichkeit, ihren neuen pädagogischen Spielraum zu nutzen und weg von der in der DDR stets altersgruppenreinen Betreuung zu kommen. Nur brachte dieser konzeptionelle Trend auch das bisherige System der klar definierten Berufsspezialisierungen völlig ins Wanken. Dafür, in den Randdienstzeiten Kinder vom Krippen- bis zum Hortalter gemeinsam zu betreuen, legitimierte keiner der traditionellen DDR-Abschlüsse mehr. Darüber hinaus war die nur altersspezifisch eingeschränkte Berufszulassung ein großes Handicap für Neubewerbungen. Und sich irgendwo neu bewerben zu müssen, war für Unzählige in dieser Berufsbranche eine ungewohnte, bittere Erfahrung. Bis zum Jahr 1997 wurden in Ostdeutschland 115.000 sozialpädagogische Fachkräfte arbeitslos. Und hier waren noch nicht einmal die 53.351 von ihnen mitgezählt, die man gerade zeitlich befristet in irgendwelchen staatlichen Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen untergebracht hatte. Allein zwischen 1991 und 1994 baute man im Osten so viele Erzieherstellen ab, wie im Westen innerhalb von 20 Jahren dazugekommen waren (vgl. ebd.).

Als Ausweg präsentierte die Kultusministerkonferenz im Juni 1991 die Möglichkeit, den Abschluss als staatlich anerkannte Erzieher\_in über eine Anpassungsfortbildung zu erwerben. Damit erhielt man die Berechtigung, als Fachkraft in allen sozialpädagogischen Feldern zu arbeiten. An sich sollte diese Nachschulung einjährig sein, doch oblag die genaue Konzipierung wieder den einzelnen Ländern (vgl. MKM 1991). Sachsen beispielsweise vergab die Gleichstellung un-

ter Anrechnung von genügend Berufspraxis nach nur 40 Unterrichtseinheiten im Kinder- und Jugendhilferecht, 25 in Pädagogik und 35 in Psychologie. Weitere 20 Stunden konnten für nicht obligatorische Ausbildungsbereiche eingesetzt werden (vgl. VwV Erzieheranerk. 1996). Legt man einen normalen Vollzeitarbeitstag zugrunde, so hieß der gesellschaftliche Kompromiss also: staatliche Anerkennung als Erzieher\_in nach etwa 15 Unterrichtstagen. Ob dieser atemlose Rechts- und damit Strukturtransfer den spezifischen Problemlagen der Jugendhilfe gerecht wurde, so meinte das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend rückblickend, sei zwar angesichts der vollendeten Tatsachen eine immer noch berechnete, aber letztendlich auch nur hypothetische Frage (vgl. BMFSFJ 1994, S. 358).

70 Jahre vorher hatte es ja schon etwas Ähnliches gegeben: Damals mussten sich die Kleinkinderlehrerinnen in Schnellkursen zu staatlich anerkannten Kindergärtnerinnen umschulen lassen, um ihre Berufszulassung zu erhalten. In einer Fachzeitschrift von 1919 hieß es damals: Wohl lernten die Teilnehmerinnen den Unterschied und die Notwendigkeit des neuen Betriebes kennen, doch erwürben sie dort keineswegs die Fähigkeit, diese neuen Formen auch durchzuführen. Die dauernd feste Überzeugung, eine Anstalt nach der neuen Art umzugestalten, könne nicht in wenigen Tagen vermittelt werden. Das sei einfach zu viel verlangt (vgl. Große 1919a, S. 21 ff.).

Im Jahr 1990 kam den ostdeutschen Erzieherinnen allerdings ein Umstand zugute, der sie in ihrem Selbstverständnis, einen gesellschaftlichen Bildungsauftrag zu haben, wieder bestärkte. Im Juni nämlich verabschiedete der Deutsche Bundestag das Gesetz zur Neuordnung des Kinder- und Jugendhilferechts. Auf dem Gebiet der ehemaligen DDR trat es schon mit der Wiedervereinigung am 3. Oktober 1990 in Kraft, in den alten Bundesländern ab Jahresbeginn 1991. Bis dahin galt dort noch das alte Jugendwohlfahrtsgesetz von 1961, das im Grunde genommen fast nur das umbenannte Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt von 1924 war. Durch den Dritten Abschnitt des jetzt neuen Sozialgesetzbuches wurde den Kindergärten, Horten und anderen Einrichtungen auferlegt, die Entwicklung von Kindern zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten zu unterstützen. Gefordert wurden dafür Fachkräfte, welche Kinder nicht nur beaufsichtigen, sondern gleichzeitig auch bilden und erziehen (vgl. KJHG 1990).

Anderthalb Jahre später gab es sogar einen Rechtsanspruch auf die Kindergartenbetreuung. Bemerkenswerterweise kam dieser im Sommer 1992 über das Gesetz zum Schutz des vorgeburtlichen Lebens ins Jugendhilferecht. Zwar war in der Bundesrepublik 1953 die von den Nazis eingeführte Todesstrafe für die Abtreibung einer „arischen Leibesfrucht“ aufgehoben worden (vgl. Art. 2 Drittes StrÄndG 1953). Doch erst seit 1976 blieb der Schwangerschaftsabbruch in der BRD in den ersten 23 Wochen nach der Empfängnis straffrei – und dies auch nur, sofern das Kind vermutlich behindert zur Welt kommen würde, Resultat einer Vergewaltigung war oder falls sich die Schwangere in einer medizinischen oder

sonstigen Notlage befand (vgl. Art. 1 Fünfzehntes StrÄndG 1976). In der DDR dagegen durften Frauen schon seit 1972 bis zu ihrer zwölften Schwangerschaftswoche ganz allein darüber entscheiden, ob sie das Baby austragen wollten oder nicht. Eine Abtreibung war hier nicht nur kostenfrei, das Gehalt wurde während der Fehltagelohn auch weitergezahlt (vgl. Schwangerschaftsunterbr.G 1972). Begleitet von gewaltigen Demonstrationen und Petitionen für oder gegen den Schwangerschaftsabbruch ging die liberalere DDR-Regelung mit dem Einigungsvertrag vom August 1990 unter. Doch brauchte es nun dringend eine bundeseinheitliche Neufassung der Rechtslage. Glücklicherweise sah man inzwischen in Regierungskreisen wohl einen Zusammenhang zwischen der Offenheit gegenüber ungeplantem Nachwuchs und der Möglichkeit, sich als junge Mutter auch weiterhin beruflich engagieren zu können.

Darum stand Schwangeren nun bundesweit nicht nur ein Beratungsanspruch über die physischen und psychischen Folgen eines Abbruchs zu. Künftig waren sie zudem bei der Suche nach einem Betreuungsplatz für ihren Sprössling zu unterstützen. Und damit sie nicht allzu lange suchen mussten, wurde das Kinder- und Jugendhilfegesetz geändert (vgl. § 2 Schwangeren- und FamilienhilfeG 1992).

Im Jahr 1994 zählte man in den alten Bundesländern 320 Erzieher-Ausbildungsstätten, davon allein 112 in Nordrhein-Westfalen und 58 in Baden-Württemberg, jedoch nur vier in Schleswig-Holstein. Knapp 58 Prozent davon befanden sich in öffentlicher Trägerschaft. Circa 15 Prozent wurden durch die evangelische und 25 Prozent durch die katholische Kirche geführt. In ganz Ostdeutschland dagegen bildeten so kurz nach der politischen Wende erst insgesamt 47 Fachschulen neue Erzieher\_innen aus. Davon befanden sich 83 Prozent in öffentlicher Trägerschaft. Nur 10,6 Prozent der Schulen waren evangelisch und der Anteil an katholischen Einrichtungen beschränkte sich auf 6,4 Prozent. Solche gab es zu dieser Zeit auch nur in Berlin und in Thüringen – in den Ostbundesländern also, in denen die Kirche schon vor der Wende eigene Kindergärtnerinnen ausgebildet hatte. Damals durfte sie es nur in politisch sehr beschränktem Maße (vgl. Rauschenbach/Beher/Knauer 1995, S. 285 ff.).

Im Januar 2000 griff die Kultusministerkonferenz erneut in die Jugendhilfelandchaft ein. Eine nach nunmehr 18 Jahren überarbeitete Rahmenvereinbarung für die Erzieherausbildung erklärte jetzt zum Ziel: Die Absolvent\_innen sollten nicht nur selbstständig, sondern auch eigenverantwortlich in allen sozialpädagogischen Bereichen tätig sein. Unter Einbeziehung von beruflicher Vorbildung wurde die Gesamtausbildungsdauer nun mit fünf, mindestens jedoch mit vier Jahren angesetzt. Von denen sollte man regulär drei, wenigstens jedoch zwei Jahre lang an einer Fachschule lernen. Statt in Wochenstunden wurde das Ausbildungspensum nunmehr als Gesamtzeit angegeben: ein Mindestmaß an 2.400 Stunden Unterricht und 1.200 Stunden sozialpädagogischer Praxis waren zu absolvieren. Bis zu 600 Stunden dieser Praktikumszeit konnte man sich dabei aus einer einschlägigen Vorausbildung anrechnen lassen.

Die bedeutendste Änderung kam jedoch als Folge der Kasseler Jugendministerkonferenz 2001 in diesen Ausbildungsrahmen. Da Erzieher\_innen inzwischen mit veränderten sozialen Bedingungen, mit neuen Familienstrukturen und auch mit höheren Ansprüchen an ihre Elternarbeit und im Sozialraum konfrontiert seien, müsse man sich lösen vom konventionellen Unterricht nach Schulfächern. Nötig sei eine bessere Orientierung am Beruf (vgl. JFMK 2001, S. 28 ff.) So sollte die neue Ausbildung die künftigen Fachkräfte in die Lage versetzen, individuelle Unterstützungsbedarfe und Kompetenzen einer Klientel von 0 bis 27 Jahren wahrzunehmen und ihnen darauf aufbauend ganzheitliche, an der Lebensrealität orientierte Angebote zu machen. Aushandlungsprozesse sollten sie in Gang bringen und sich hierin selbst behaupten können. Die Fachschulen sollten sie fit machen für die spätere partnerschaftliche Arbeit im Team. Angehende Erzieher\_innen sollten zudem ein Gespür für betriebswirtschaftliche Zusammenhänge und für eine bewusste Dienstleistungsorientierung entwickeln, damit sie später der zunehmenden Wettbewerbssituation ihrer Einrichtungen gerecht werden können. Dafür wurden neu die Lernbereiche „Kommunikation und Gesellschaft“, „Sozialpädagogische Theorie und Praxis“, „Musisch-kreative Gestaltung“, „Ökologie und Gesundheit“, „Organisation, Recht und Verwaltung“ sowie Religion bzw. Ethik eingeführt. Im Verlauf ihrer Ausbildung sollten die Lernenden damit in die Lage versetzt werden, innerhalb der stets wechselnden Praxisanforderungen eigenverantwortlich und zielorientiert förderliche Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsprozesse zu gestalten. Es ging um die Ausprägung von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz. Erstaunlicherweise wurde ungeachtet dieses enorm gewachsenen Anspruchs die Mindestdauer der schriftlichen Abschlussprüfungen gegenüber 1982 fast halbiert. Und ob es mündliche Prüfungen gab, stellte man den Ländern jetzt frei (vgl. KMK 2000a).

Nicht nur Begeisterung rief diese Umstellung auf Lernfelder hervor. Unter einer derartigen Betonung von eigenaktiver Aneignung des Stoffes könne die Theorievermittlung leiden, wandten Fachleute kritisch ein. Das jedoch sei riskant. Wer selbstständig fachliche Probleme lösen will, braucht zunächst erst einmal ein solides Fundament an theoretischem Wissen dafür (vgl. Müller-Neuendorf 2006, S. 173). Letztlich liege dem Lernfeldkonzept ja lediglich ein Handlungsbegriff aus den dualen Ausbildungen des technischen und kaufmännischen Bereichs zugrunde, bei denen es um ein Erlernen einzelner Arbeitsschritte geht. Dergleichen könne man doch nicht eins zu eins auf Sozialberufe übertragen. Auch eine wirkliche Erörterung der fachdidaktischen Notwendigkeit samt einer Klärung der Sinnhaftigkeit solcher Umstellung stünden noch aus (vgl. Küls 1983/2020). Zurückgenommen wurde das Lernfeldprinzip jedoch nicht mehr.

Die nächste gravierende Änderung kam schon im Dezember 2004 mit dem Tagesbetreuungsausbaugesetz auf die Erzieher\_innen zu. Dort wurde nicht nur ein Rechtsanspruch schon auf die Betreuung von unter Dreijährigen festgeschrieben, deren Eltern im Beruf standen, einen solchen aufnehmen wollten oder selbst



noch in ihrer Schul- bzw. Berufsausbildung steckten. Zugleich mischte sich der Staat inhaltlich viel stärker als zuvor in die Arbeit der Einrichtungen ein. Von den Kitas wurde neuerdings nicht nur verlangt, dass sie eine pädagogische Konzeption besitzen, sie sollten diese nun auch regelmäßig überprüfen und ein Qualitätsmanagement betreiben. Obgleich die Länder für den bedarfsgerechten Krippenausbau fünf lange Jahre Zeit bekamen, wirkte sich das neue Ausbauprogramm natürlich sofort direkt auf den Bedarf an Kita-Fachkräften aus. Und indirekt auch auf die Anforderung an ihre Ausbildung. Denn hatte jede Kita jetzt eine schriftlich abgefasste Konzeption vorzuhalten, so mussten Erzieher\_innen ja auch in der Lage sein, dergleichen zu erstellen und aktuell zu halten (vgl. TAG 2004).

Mit dem Gesetz zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe wurde ab Oktober 2005 die Einreichung einer Einrichtungskonzeption sogar zur Bedingung für die Betriebserlaubnis gemacht. Die Jugendämter bekamen auferlegt, interessierte Eltern nicht nur über das aktuelle Platzangebot in ihrem Einzugsbereich, sondern zudem auch über die pädagogischen Konzeptionen dieser Einrichtungen zu informieren und sie bei der Auswahl eines passenden Platzes zu beraten. Spätestens jetzt sah den Erzieher\_innen also nicht nur das Landesjugendamt, sondern auch ihre örtliche Gemeinde auf die Finger. Die vom Gesetz geforderte Zusammenarbeit bezog sich nunmehr nicht bloß auf die Erziehungsberechtigten, sondern zudem auf die kinder- und familienbezogenen Institutionen und Initiativen im Umfeld. Kooperationsaufbau war also angesagt. Als wichtigste Neuerung jedoch kam die jetzt sehr konkret gefasste Verantwortung aller jugendhilflichen Fachkräfte für den Kinderschutz ins Gesetz. Machten sich Erzieher\_innen Sorgen, ob ein Kind zu Hause vielleicht unzureichend versorgt, verprügelt oder gar sexuell missbraucht wird, so hatten sie in Absprache mit der Leitung das Gespräch nun gerade mit jenen zu suchen, denen dieser Vorwurf galt. Gefangen in der schwierigen Balance zwischen dem hohen Anspruch an den Schutz von Sozialdaten und der Absicherung des Kindeswohls sollten sie solche Eltern aktiv dafür werben, Hilfen anzunehmen. Erforderlichenfalls war das Jugendamt zu informieren (vgl. KICK 2005). Gleichzeitig standen die sich ‚verpetzt‘ fühlenden Väter und Mütter dann jeden Tag wieder an der Gruppenzimmertür und die Fachkräfte mussten irgendwie mit ihnen weiter zusammenarbeiten. Konnten die Fachschulen ihre Absolvent\_innen so schnell auf derartig schwierige Kommunikationssituationen vorbereiten?

Fast zeitgleich mit der Aufwertung der Kita-Konzeptionen erfolgte unterdessen ihre Normierung. International wurde inzwischen seit mehreren Jahren über verbindlichere Pläne für frühe Bildung diskutiert. Bereits 1996 führten Neuseeland, Norwegen und Finnland Rahmencurricula für ihre Vorschulbereiche ein. 1997 entschied sich Australien und 1998 Schweden dafür. Seit 1999 verfügen auch Schottland und Chile über derartige Richtlinien. Ein Jahr später wurden solche in England und ein weiteres Jahr später in Griechenland eingeführt. Doch erst 2004 zog endlich Deutschland nach (vgl. Fthenakis 2008, S. 88).

Im „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ heißt es dazu: So unterstützenswert das Engagement einzelner Personen oder Kita-Träger im Einzelfall auch sei – die individuelle und gesellschaftliche Bedeutung frühkindlicher Bildungsprozesse sei einfach zu groß, um davon abhängig zu bleiben. Die nun erfolgte Verständigung der Länder über den Bildungsauftrag im Elementarbereich sei deshalb ein wesentlicher Fortschritt. Sechs Bildungsbereiche gaben die Jugend- und Kultusminister dann vor: „Sprache, Schrift, Kommunikation“, „Personale und soziale Entwicklung samt Werte- bzw. religiöser Erziehung“, „Mathematik, Naturwissenschaft und Technik“, „Musische Bildung und Umgang mit Medien“, „Körper, Bewegung, Gesundheit“ und „Natur und Umweltbildung“. Ganzheitliches Lernen, geschlechtsbewusste Arbeit, interkulturelle Bildung, Partizipation für Kinder sowie eine spezifische Förderung sowohl von Kindern mit Entwicklungsrisiken als auch von solchen mit besonderer Begabung legte man als Grundprinzipien fest. Darüber hinaus wurde eine systematische Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Entwicklungsprozesse gefordert. Geeignete Raumkonzepte sollten erarbeitet, die Außen- gelände möglichst naturnah gestaltet werden. Alle Kinder waren bedingungslos zu akzeptieren und uneingeschränkt wertzuschätzen. Eine individuelle, persönliche Beziehung der Fachkraft zu jedem einzelnen Kind sei von hoher Bedeutung. Die Erzieher\_innen sollten dessen Eigenaktivität fördern und sich dabei selbst als Lernende begreifen. Letzteres hatte schon Fölsing zur Mitte des 19. Jahrhunderts gefordert. Nur konnten die alten Kleinkinderschulen mit ihrem Personalschlüssel von 1:50 eine individuelle Erziehung vermutlich nicht leisten. Dort stand allerdings auch die Förderung von Individualität nicht so im Fokus.

Dieser 2004 verabschiedete Rahmenplan sollte Basis für länderspezifische Bildungspläne sein. Unmissverständlich klargestellt wurde dabei allerdings, dass alle Tageseinrichtungen ihre träger- bzw. einrichtungsspezifischen Konzeptionen künftig genau darauf aufzubauen hatten – von der Wald- bis zur Waldorfkita. Und dass das pädagogische Personal jene Vorgaben dann umzusetzen hatte. Mit dem ausdrücklichen Bekenntnis dazu, Kindertagesstätten nun als unentbehrlichen Teil des öffentlichen Bildungswesens anzuerkennen, schränkte der Staat die Freiheiten seiner vorschulischen Erzieher\_innen so einigermaßen ein (vgl. JMK/ KMK 2004).

Doch zunehmend kam damit auch im Bewusstsein der westlichen Bundesländer an, dass sich die Kitas inzwischen von einer Institution zur Beaufsichtigung von Kindern aus desolaten Familien zu einer wichtigen Bildungsstätte gemausert hatten. Eine DJI-Kinderbetreuungsstudie wies 2007 nach, dass die Nutzung des Kindergartens jetzt mit dem Einkommen und dem Bildungsabschluss von Eltern stieg. Nur 81 Prozent der Kinder von Eltern mit einem Einkommen unter 500 Euro besuchten den Kindergarten, dagegen 93 Prozent von denen, die mehr als 2.500 Euro verdienen. Verzichteten etwas mehr als 20 Prozent der Erziehenden mit einem Haupt- oder ohne Schulabschluss auf ihren Kita-Rechtsan-

spruch, so taten das nur reichlich neun Prozent der ehemaligen Abiturient\_innen (vgl. Bien/Rauschenbach/Riedel 2007, S. 69). Nehme man die ersten Lebensjahre von Kindern als entscheidendes Bildungsfenster ernst, so müsse man jetzt die Frage einer ausreichenden Personalausstattung ebenso neu überdenken wie die der Erzieherqualifikation, mahnte die Studie. Die Gesellschaft brauche einen Blickwechsel. Nicht mehr als Kostenverursacher dürfe die öffentliche Kinderbetreuung gelten, sondern als nachhaltige Zukunftsinvestition (vgl. ebd., S. 299).

Auf Bundebene folgte man dieser Sicht. Mit dem Kinderförderungsgesetz vom Dezember 2008 bekamen nun alle Kinder ab Vollendung ihres ersten Lebensjahres einen Rechtsanspruch auf die institutionelle Förderung. Selbst den Kleinsten unter einem Jahr stand jetzt ein Betreuungsplatz zu, falls es die berufliche Situation ihrer Eltern erforderte. Für Kinder im schulpflichtigen Alter war ein bedarfsgerechtes Hortangebot vorzuhalten. Den Paradigmenwechsel konnte man bereits dem Titel des Gesetzes entnehmen: Um ein Recht auf Förderung ging es ab sofort. Und das ließ sich der Bund einiges kosten: Aus seinem Bundessondervermögen „Kinderbetreuungs-ausbau“ gewährte er den Ländern zwischen 2008 bis 2013 Finanzhilfen in der gewaltigen Höhe von 2,15 Milliarden Euro. Im Gegenzug hatten die Länder regelmäßig Rechenschaft über den schrittweisen Ausbau ihres Kita-Angebotes abzulegen (vgl. KiföG 2008).

Auch die Nachfrage nach einer verbesserten Erzieherausbildung war wohl angekommen, denn die Jugend-, Familien- und Kultusminister verabschiedeten 2010 einen Gemeinsamen Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“. Inspiriert vom Bologna-Prozess ging es hier um eine größere Durchlässigkeit der Fach- zu den Hochschulbildungsgängen. Alle staatlich anerkannten Erzieher\_innen seien schließlich auf der Basis von festgelegten Ordnungen geprüft worden. Deshalb solle man ihnen für einen angestrebten Bachelor-Abschluss gleichwertige Kompetenzen auch bis zur Hälfte der Leistungspunkte anrechnen. Von den Fach- und Hochschulen wurde erwartet, dass sie sich dazu bitte untereinander abstimmen.

Fachkräfte benötigen ein breites abstraktes Wissen sowie ein vielfältiges methodisches Können, heißt es im Orientierungsrahmen. Beides müssen sie adressatengerecht in solchen beruflichen Situationen anwenden können, die sich durch eine hohe Komplexität, Unvorhersehbarkeit und Interaktionsdichte auszeichnen. Länderspezifische Kita-Bildungspläne seien dabei ebenso umzusetzen wie die neu hinzugekommenen Aufgaben hinsichtlich Heterogenität, Inklusion und Prävention. Perspektivisch sollten sich Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren weiterentwickeln. Dafür sei von den Erzieher\_innen Selbstreflexivität, Verantwortungsbereitschaft und Belastbarkeit zu erwarten. Die aktuellen Entwicklungen machten eine Verbesserung der Qualifizierung zwingend notwendig. Neue wissenschaftliche Erkenntnisse aus der frühpädagogischen Forschung müssten laufend mit in die Ausbildung einfließen. Zudem brauche es eine didaktische Vernetzung der schulischen mit den praktischen Lernorten. Aus diesen Gründen müsse

die Rahmenvereinbarung jetzt noch um ein kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil ergänzt werden (vgl. KMK/JMK 2010).

Tatsächlich erschien dieses Qualifikationsprofil bereits ein Jahr später. Auf 27 Seiten beschreibt es berufliche Handlungskompetenzen, über die eine qualifizierte Fachkraft verfügen muss, um ihren Beruf kompetent und dem Anforderungsprofil entsprechend auszuüben. Ein wenig erinnert die Aufzählung an den oft kolportierten Text „Wie der liebe Gott die Erzieherin schuf“. Offen, neugierig, tolerant und empathisch hätten Erzieher\_innen zu sein. Mit ihrer ressourcenorientierten Grundhaltung unterstützen sie alle Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Entwicklungsverläufe und Sozialisationsprozesse können sie anhand theoretischer Modelle gut analysieren und beurteilen und davon abgeleitet selbstständig entwicklungs- und bildungsförderliche pädagogische Prozesse planen und gestalten. Ihr fundiertes Wissen über die Einflüsse kultureller und religiöser Prägung sowie über ethnische Zugehörigkeiten beziehen sie dabei natürlich mit ein. Sie kennen sich mit Gruppenpsychologie aus. Konzepte zur Förderung von Chancengerechtigkeit und Inklusion sind ihnen ganz geläufig und ihr Fachwissen über weitergehende Unterstützungs- und Beratungssysteme macht es ihnen leicht, Eltern und anderen Bezugspersonen dergleichen Angebote bedarfsgerecht zu offerieren. Auch über ein wissenschaftlich fundiertes Wissen zu Bindungsmustern und Transition verfügen sie. Einschlägige Rechtsgrundlagen und Finanzierungsstrukturen sozialpädagogischer Einrichtungen sind Erzieher\_innen ebenso bekannt wie Qualitätsentwicklungskonzepte und verschiedene Methoden der Öffentlichkeitsarbeit. Selbstverständlich denken und handeln sie vernetzt, reflektieren stets ihre eigene Rolle im Gruppenprozess und sie setzen hier verbale wie nonverbale Kommunikationsmittel situationsorientiert und zielbezogen ein. Vorausschauend, selbstständig und initiativ arbeiten sie in multiprofessionellen Teams. Dabei entwickeln sie ein hohes pädagogisches Ethos und sind stets bereit, eigene Werte, Normen und Stereotype zu hinterfragen sowie eine kritisch-reflektierende Haltung zu ihren beruflichen Alltagshandlungen einzunehmen.

Um ein solch anspruchsvolles Qualifikationsprofil durch die Ausbildung abzusichern, wurden bundesweit sechs zu unterrichtende Handlungsfelder festgelegt: „Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in ihrer Lebenswelt verstehen und pädagogische Beziehungen zu ihnen gestalten“, „Entwicklungs- und Bildungsprozesse anregen, unterstützen und fördern“, „In Gruppen pädagogisch handeln“, „Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern und Bezugspersonen gestalten“, „Institution und Team entwickeln“ sowie „In Netzwerken kooperieren und Übergänge gestalten“. Hiermit sei eine Grundqualifikation gewährleistet, die den Zugang zu unterschiedlichen Arbeitsfeldern eröffnet und im Bedarfsfall auch einen Wechsel ermöglicht. Das vorliegende Qualifikationsprofil sichere eine bessere Vergleichbarkeit auf Länderebene ab. Zudem Sorge es für eine erhöhte

Transparenz gegenüber den Arbeitgebern. Deshalb seien die getroffenen Festlegungen nun für alle Bundesländer verbindlich (vgl. KMK 2011).

Inzwischen warteten die Kultusminister nun auch nicht mehr so lange mit den Überarbeitungen der Rahmenvereinbarung für die sozialpädagogischen Fachschulen. In mitunter nur jährlichen Abständen waren Details modifiziert bzw. ergänzt worden. So fügte man beispielsweise 2013 den Zielen der Ausbildung noch hinzu, dass künftige Fachkräfte auch didaktische Kompetenzen zur frühen mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildung sowie zur Steigerung der motorischen Leistungsfähigkeit von Kindergartenkindern erwerben sollten (vgl. KMK 2013).

2017 wurde dieses Qualifikationsprofil sogar noch weiter ergänzt. Sozialpädagogische Fachkräfte müssten auch in der Lage sein, ein nachhaltiges Handeln bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu entwickeln und deren ökologisches Bewusstsein zu fördern (vgl. KMK 2017). So wurde der Anspruch noch ein Stückchen weiter erhöht.

Dass die Ausbildung auch in Teilzeitform erfolgen kann, räumt die Rahmenvereinbarung über Fachschulen ausdrücklich ein. Sie dauert dann nur entsprechend länger. Neben einem mittleren Schulabschluss sollte man eigentlich noch über eine einschlägige abgeschlossene Berufsausbildung verfügen, doch das können die Bestimmungen der Länder auch anders regeln (vgl. KMK 2019). In Sachsen beispielsweise wird dafür jede mindestens zweijährige Berufsausbildung von „Änderungsschneiderin“ bis „Zupfinstrumentenmacher“ anerkannt. Die üblicherweise an anderthalb oder zwei Tagen jeder Arbeitswoche in den Fachschulen abzuleistende Präsenzzeit stellt die Kita als Praxis-Ausbildungsstätte vor ziemliche Herausforderungen. Letztendlich muss ja das übrige Team diese schulbedingten Fehlzeiten im Dienstplan immer mit abdecken. Am heikelsten scheint jedoch, dass berufsbegleitend Auszubildende laut Sächsischer Qualifizierungsverordnung von ihrem allerersten Einstellungstag an als pädagogische Fachkräfte im sogenannten „Fachkraftschlüssel“ zählen (vgl. § 5a SächsQualiVO 2017). Unabhängig davon also, wie fern von der jetzt begonnenen Ausbildung ihre bisherigen Berufserfahrungen sind: Sie haben sich sofort in der Gruppenarbeit zu bewähren, die Prämissen des Bildungsplanes umzusetzen, alle gesetzlichen Vorschriften einzuhalten und im Verdachtsfall auf Kindeswohlgefährdung unverzüglich richtig zu handeln. Vier lange Jahre dauert diese Art der Ausbildung. Und so bereichernd die ins Team kommenden Berufserfahrungen aus anderen Branchen sind: Vermutlich ist es doch eher der aktuellen Fachkraftnot geschuldet, wenn sich Einrichtungen verstärkt auf dieses organisatorische und pädagogische Wagnis der Personalgewinnung einlassen.

Im Sommer 2020 kann man die Erzieher-Vollzeitausbildung in Mecklenburg-Vorpommern, in Niedersachsen und in Hamburg in zwei Jahren abschließen. In den übrigen Bundesländern dauert sie ein ganzes Jahr länger. Lernt man in Teilzeit, so werden 36 und bis maximal 60 Monate dafür angesetzt. Nur in

Bayern, Thüringen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Hessen und Rheinland-Pfalz entsprechen die Zugangsvoraussetzungen tatsächlich noch der Bundes-Rahmenvereinbarung der Kultusminister. Ansonsten ist die Bandbreite groß. Wer in Bremen die zehnte Klasse nicht wenigstens mit einem „befriedigend“ abgeschlossen hat, kann sich den Berufswunsch „Erzieher\_in“ gleich aus dem Kopf schlagen. In Mecklenburg-Vorpommern braucht man für die Vollzeitausbildung einen Abschluss als Staatlich geprüfte Sozialassistent\_in. Dafür bekommt man den Erzieherabschluss dort eben schon nach nur weiteren zwei Jahren. In Sachsen-Anhalt und in Schleswig-Holstein benötigen Interessent\_innen neben ihrem Abitur noch ein einschlägiges Jahrespraktikum. Wer dagegen das Abitur in Hamburg bestanden hat, kann bereits nach nur vier Monaten Praxisarbeit in seine Ausbildung starten. In der Freien Hansestadt gibt es als Besonderheit zudem Berufliche Gymnasien der Fachrichtung „Pädagogik und Psychologie“. Solche sind gleich den berufsbildenden Schulen angegliedert und unterrichten neben allgemeinbildenden auch schon berufsbezogene Fächer. Hat man nach drei Jahren dort sein Abitur abgelegt, braucht man keine weiteren Vorbildungen mehr für die Erzieherausbildung. In Bayern gibt es ein spezielles zweijähriges „Sozialpädagogisches Seminar“ als beruflichen Vorbildungsweg für Erzieher\_innen. Es setzt sich zusammen aus dem Unterricht an einer Fachakademie und fachpraktischer Arbeit in einer sozialpädagogischen Einrichtung (vgl. KMK 2020d). Baden-Württemberg bietet zusätzlich noch eine dreijährige „Praxisintegrierte Ausbildung“ zur staatlich anerkannten Erzieher\_in. Während die Theorie an einer Fachschule für Sozialpädagogik zu absolvieren ist, müssen für die praktischen pädagogischen Erfahrungen mindestens 2.000 Stunden in drei verschiedenen Altersgruppen abgeleistet werden. Das kann eine Arbeit mit Krippenkindern, im Kindergarten- oder Schulbereich oder bei Jugendlichen sein. Jeweils zum Abschluss eines jeden Schuljahres stellen die Einrichtungsträger eine benotete Beurteilung über die praktischen Leistungen aus (vgl. VO praxisintegr. Ausbildung. 2017). Quereinsteiger\_innen ohne Berufsausbildung werden im Saarland und in Sachsen-Anhalt nach einer mindestens vierjährigen einschlägigen Berufstätigkeit in die Ausbildung aufgenommen. In Sachsen dagegen muss man wenigstens sieben Jahre davon nachweisen. Ein abgebrochenes oder ein im Ausland absolviertes Pädagogikstudium wird dabei nicht mitgezählt (vgl. KMK 2020d).

Untergliedert haben die einzelnen Bundesländer zum Start in das Ausbildungsjahr 2020/2021 ihren Lernstoff teils in sieben, teils in acht und mal 14 Fächer oder auch in sechs, acht bzw. neun Lernbereiche. Niedersachsen bietet fünf Pflichtmodule an, Thüringen gleich 20. Der vom KMK vorgegebene Begriff „Handlungsfelder“ wird nur noch in Baden-Württemberg und in Mecklenburg-Vorpommern verwendet. Es sind dort jedoch sieben statt sechs Felder und es wurden auch andere Unterteilungen gewählt. Das von den Kultusministern formulierte Handlungsfeld „In Gruppen pädagogisch handeln“ kommt explizit so weder in

Baden-Württemberg noch in Bayern, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Saarland und Thüringen vor. Auch „Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern und Bezugspersonen gestalten“ sparen sich sieben Länder als explizite Unterrichtsrubrik. So etwas wie „Institution und Team entwickeln“ wird nur in zehn der Bundesländer ausgewiesen. Dafür bekommen die Thüringer Fachschüler\_innen verpflichtend Unterricht in den Grundlagen und im methodischen Handeln der Bildungsbereiche Bewegung, Gesundheit, Musik, Sprache, Kunst, Mathematik und Naturwissenschaften. Auch in Hamburg, in Bayern und in Berlin werden solche Themenbereiche mit einem hohen Stundenanteil in Pflichtfächern behandelt. Baden-Württemberg und Mecklenburg-Vorpommern dagegen verschieben sie in den Wahlpflichtbereich. Dafür zählt in Brandenburg nicht nur Deutsch und Englisch, sondern auch Biologie und Politische Bildung mit zu den Pflichtfächern. Künftige Erzieher\_innen, die sich in Hamburg für den Vertiefungsbereich „Interkulturelles Lernen“ entscheiden, haben 600 Stunden der praktischen Ausbildung im Ausland zu absolvieren. In Sachsen gibt es einen Wahlpflichtbereich, der sich speziell mit der pädagogischen Arbeit auf Grundlage sorbischer Geschichte und Kultur beschäftigt. Weniger als anderthalb Prozent der ca. 4.072.000 Sachsen sind allerdings Sorben (vgl. SMKT 2020; StLA Sachsen 2020b). Das Saarland überlässt die Themenwahl seiner Wahlpflichtbereiche gleich ganz den Angeboten der Schulen vor Ort.

Auch die eigentlich durch die Kultusministerkonferenz im März 1967 schon abgeschaffte Ausbildung zur Jugend- und Heimerzieher\_in ist in einigen Bundesländern wieder auferstanden. So vergibt die mit dem gemeinnützigen Christlichen Jugenddorfwerk Deutschlands e. V. kooperierende Arnold-Dannenmann-Akademie in Eppingen nach drei Jahren den Abschluss „Staatlich anerkannte Erzieher\_in, Fachrichtung Jugend- und Heimerziehung“. Diese praxisintegrierte Ausbildung richtet sich vor allem an potenzielle SOS-Kinderdorfeltern. Vorausgesetzt werden hier neben einem Schulabschluss der mittleren Reife entweder eine abgeschlossene einschlägige Berufsausbildung oder eine mindestens einjährige angeleitete Tätigkeit im Sozial- und Gesundheitswesen, zudem auch die Zugehörigkeit zu einer christlichen Kirche sowie ein bestandener Aufnahmetest (vgl. CJD 2020). An der Fachschule für Sozialwesen der Sophienpflege ist die Ausbildung mit dem gleichen Abschluss sowohl als Vollzeitausbildung als auch praxisintegriert möglich (vgl. Sophienpflege e. V. 2020). Mit recht praxisnahen Modulen versucht man in der F+U Rhein-Main-Neckar gGmbH künftige Heimerzieher\_innen auf ihre spätere Arbeit vorzubereiten. Dort stehen neben den klassischen Fächern wie Pädagogik, Psychologie und Methodik auch Erlebnis- und tiergestützte Pädagogik mit Reiterhof- und Jugendfarmprojekten mit auf dem Unterrichtsplan. Von den eigentlich bundesweit gelten sollenden Lernfeldern allerdings hat sich dieses Curriculum ziemlich weit entfernt. Das Stuttgarter Institut für soziale Berufe bietet sogar zwei Ausbildungszweige parallel zueinander an: Neben dem klassischen Erzieherabschluss kann man am Neckar auch

eine spezielle Ausbildung zur „Staatlich anerkannten Jugend- und Heimerzieher\_in“ machen (vgl. Institut f. soz. Berufe 2020).

Nun ist die Arbeit in der Heimbetreuung inzwischen nicht unbedingt leichter geworden. Der Anteil männlicher Jugendlicher mit einer diagnostizierten Sozialverhaltensstörung beispielsweise liegt in der Heimerziehung bei fast einem Drittel. Von den Heimerzieher\_innen dafür gefordert werden bessere Kenntnisse über jugendspezifische Problemlagen sowie eine verbesserte interne Krisenbewältigung. Nötig sei eine Auseinandersetzungskultur, die den Widerspruch der Klient\_innen konzeptionell zulässt und selbst jähzornig die eigene Position untermauernde Jugendliche nicht als Gegner brandmarkt (vgl. Mueller 2010, S. 8 f). Das hält vielleicht nicht jede Fachkraft allzu lange aus. Möglicherweise kursieren bei der Berufswahl noch immer romantischere Vorstellungen vom Arbeitsalltag dieser Einrichtungen. Die Berufswahl dürfte entsprechend hoch sein. Passend dazu erkennt Baden-Württemberg beispielsweise Absolvent\_innen der Heimerziehung auch ganz ausdrücklich als Kita-Fachkräfte an (vgl. KiTaG 2020). Doch sind sie durch ihre spezialisierte Ausbildung wirklich darauf vorbereitet?

Die verschiedenen Unterrichtsmöglichkeiten in deutschen Ländern kann man als einen Vorteil verstehen. Das Fachgebiet ist in Bewegung und vielleicht sollte es die Ausbildung deshalb gleichfalls sein. Auffällig ist, dass zehn der Landes-Rahmenlehrpläne 2020 nicht älter als vom Vorjahr waren. Doch verwirren all die mannigfaltigen Bezeichnungen und Begriffe, Konzepte und didaktischen Prinzipien, wie ein Experte schon vor Jahren kritisch anmerkte. Rede man über Erzieherausbildung, so müsse immer erst erklärt werden, aus welchem Bundesland die jeweilige Gesprächspartner\_in kommt und was denn dort überhaupt mit Lernfeld, Themenfeld usw. gemeint ist. Dergleichen Chaos der Didaktik schwäche die Position der Fachschulen in der Qualitätsdiskussion erheblich (vgl. Küls 1983/2020).

Trotzdem wächst das Feld. Allein zwischen 2006 und 2018 stieg die Anzahl der Erzieher\_innen bundesweit um fast 68 Prozent auf 168.190 Fachkräfte. Zum Stand des Jahres 2020 bildeten 672 Schulen neue Erzieher\_innen aus. Spitzenreiter ist hier Nordrhein-Westfalen mit gleich 112 Ausbildungsstätten, gefolgt von Niedersachsen mit 86. Im ganzen Saarland gibt es nur acht solcher Einrichtungen. Berlin dagegen hat 50 davon. Liegt die Trägerschaft in Schleswig-Holstein zu 79 Prozent in öffentlicher Hand, so beträgt dieser Anteil in Sachsen-Anhalt nur 30 und in Berlin sogar nur zwölf Prozent. Auch der jüngste Zuwachs an diesen Einrichtungen ist enorm. So wurden in den letzten vier Jahren in Sachsen acht, in Bayern sechs und in Hessen neun Fachschulen neu gegründet, davon gleich sechs in öffentlicher Trägerschaft (eigene Erhebung 1.5. bis 10.7.2020 über die Kultusministerien der Bundesländer). Dabei schienen sich bisher vor allem private, nichtkirchliche Träger für den weiteren Ausbau solcher Fachschulen zu engagieren (vgl. Autorengr. Fachkräftebarom. 2019).

Insgesamt 87.818 Erzieher\_innen saßen so im vorausgegangenen Schuljahr 2018/2019 auf den Fachschulbänken. Die höchste Zahl bildet dabei natürlich



das Bundesland Nordrhein-Westfalen mit 19.361 künftigen Fachkräften aus, gefolgt von Berlin mit 10.054. Das viel kleinere Bremen kam auf nur 519 Schüler\_innen. Auch gemessen an der jeweiligen Bevölkerungszahl lernen in Berlin somit dreieinhalb mehr Menschen diesen Beruf als in der norddeutschen Hansestadt. Die Verteilung nach Geschlecht zeigt sich gleichfalls sehr different. Den höchsten Männeranteil in der Erzieherausbildung weist Baden-Württemberg mit mehr als 40 Prozent auf, den niedrigsten Bayern mit nur 14 Prozent. Dagegen ist der Unterschied zwischen Ost und West nur marginal und liegt unter einem Prozent (StBA (2020d)). Vielleicht machen ja die anhaltende Diskussion über die Notwendigkeit von gemischtgeschlechtlichen Teams – und die Erfolge der Tarifverhandlungen im Erziehungssektor – noch mehr jungen Männern Mut, sich einer solchen Ausbildung zu stellen. Es lohnt sich jedenfalls: Erzieher werden gebraucht!

Weil aber der Arbeitsmarkt aktuell nicht nur nach Erzieher\_innen, sondern nach Fachkräften überhaupt ruft, stehen die Schulen inzwischen in arger Konkurrenz zu all denjenigen Ausbildungsmodellen, für die man nicht fünf lange Jahre Schulgeld zu zahlen hat, bevor das erste Gehalt auf dem Konto erscheint. Das erhöht die Experimentierfreude der Bundesländer weiter. Die neuen „praxisintegrierten Ausbildungen“ ermöglichen nicht nur eine wirklich systematische Verzahnung von Schule und Praxis, sondern auch eine Vergütung von Anfang an. Im Jahr 2019 boten bereits sechs Länder eine solch reformierte Ausbildungsform an. Hessen, Bremen und Schleswig-Holstein lassen Berufsinteressierten eine besonders große Wahl. Dort gibt es die sogenannten „Regelausbildungen“ in Voll- und Teilzeit, das praxisintegrierte Ausbildungsmodell und die berufsbegleitende Teilzeitausbildung mit Arbeitsvertrag (vgl. Autorengr. Fachkräftebarom. 2019). Hiervon dürften sich Menschen in vielerlei Lebenssituationen angesprochen fühlen: die ganz jungen, die noch bei ihren Eltern wohnen und nachmittags lieber etwas mit Freunden unternehmen möchten, ebenso wie jene, die sich nach einigen Berufsjahren in anderen Branchen bewusst umorientieren wollen und dabei selbst schon eine Familie zu ernähren haben. Solch eine Bandbreite an Ausbildungsmotivation kann den Kitas ja nur guttun. Wer nicht gebildet ist, kann andere nicht bilden, schrieb Fölsing 1866. Eine Portion Lebenserfahrung aus anderen Bereichen zählt sicher mit zur Bildung.



## 5. Für Menschen mit Handicap: Heilerziehungspfleger\_in und Heilpädagog\_in

„Über die Grenzen der Heilbarkeit und Erziehbarkeit ist sogleich zu sagen, dass die allgemeine Erziehungspraxis als solche die entschieden herausgetretene Abnormität und Deformität ausschliesst. Es können also nur abgesonderte Zweige der Pädagogik sein, welche den Kampf mit physischen, geistigen und moralischen Abnormitäten und Deformitäten zu ihrer Aufgabe machen.“

(Georgens, Jan Daniel/Deinhardt, Heinrich:  
Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie  
und der Idiotenanstalten Band 1, S. 31, Leipzig 1861)

Man finde keine so unglückliche Geistesanlage, als dass sie sich durch Pflege nicht verbessern ließe. Das schrieb zu Beginn des 16. Jahrhunderts der große tschechische Pädagoge Johann Amos Comenius. Ein Recht auf Bildung dürfe weder an den sozialen Stand noch an ein bestimmtes Maß an Begabung gekoppelt

werden – und zudem müsse es auch Mädchen und Frauen offenstehen. Je träger und schwächer jemand von Natur aus sei, desto mehr bedürfe er ja der Hilfe. Ihn auszuschließen sei nicht nur ungerecht gegen diesen, sondern auch gegen Gott, der doch alle gleichermaßen liebt (vgl. Comenius 1657/2007, S. 51 ff.).

Sogenannte „Rettungshäuser“ unterhielt die Kirche schon seit dem frühen Mittelalter. Ab dem 19. Jahrhundert wurden hier nicht nur Findelkinder, Waisen und aus schlimmen Bedingungen Gerettete betreut und erzogen, sondern auch gehandicapte Minderjährige. Überhaupt solle die Kirche als Mutter aller „vernachlässigten und verdorbenen“ Kinder auftreten und dieses Feld ganz für sich beanspruchen, fand der Moral- und Pastoraltheologe Johann Baptist von Hirscher. Schwere körperliche Arbeit, strenge Regeln, harte Strafen und nur karge Kost waren seine Erziehungsprinzipien. Mußestunden von täglich drei Stunden seien viel zu luxuriös und deshalb schädlich für solche Kinder. Unabdingbar dagegen sei es, diesen Zöglingen auf alle nur erdenkliche Weise eine heilsame Furcht vor Gottes Strafgerechtigkeit einzuflößen. Auf Bildung außerhalb des Religionsunterrichtes legte von Hirscher keinen Wert. Eine, höchstens zwei Schulstunden täglich reichten für seine Klientel völlig aus (vgl. Nastainczyk 1957, S. 47 ff.).

Mit der geschichtlichen Periode der Aufklärung kamen zu Beginn des 18. Jahrhunderts jedoch Zweifel darüber auf, ob körperliche bzw. geistige Einschränkungen von Kindern als Strafe Gottes zu sehen seien oder eher als eine soziale Not, der sich die Gesellschaft anzunehmen hat (vgl. Möckel 1990, S. 43). Die ersten Versuche heilpädagogischer Förderung von Kindern waren dabei fast immer der Privatinitiative tatkräftiger Einzelpersonen zu verdanken. Einer davon war beispielsweise der französische Abbé Charles-Michel de l'Épée, der ab 1763 gehörlose Kinder auch dann unterrichtete, wenn ihre Familien nichts dafür zahlen konnten (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008, S. 21 ff.).

In den Rettungshäusern zur Mitte des 19. Jahrhunderts waren meist Pfarrer und Ordensschwestern auch verantwortlich für die pädagogischen und heilenderischen Fragen. Nur manchmal wurden sie unterstützt durch weltliche Komitees aus interessierten Laien oder durch behördlicherseits Beauftragte. Die Arbeit war keineswegs leicht. Wer in seinem Rettungshaus tätig sei, so meinte von Hirscher, der brauche die wissenschaftliche Bildung eines Geistlichen, die umsichtige Geschäftskennntnis eines Ökonomen und dazu noch die Geduld und die Selbstaufopferung eines Heiligen (vgl. Nastainczyk 1957, S. 52 ff.). Und ließe sich jemand von Undank entmutigen, sei es dem wohl ohnehin nicht vor allem um die gute Sache, sondern mehr um seine persönliche Eitelkeit gegangen (vgl. Hirscher 1865/1922, S. 137 f.).

Schon kurze Zeit später formierte sich eine Bewegung, die die kirchlichen Fürsorgebestrebungen nicht für die alleinige Lösung des Problems hielt. Im November 1874 tagte in Berlin die erste „Conferenz für Idioten-Heil-Pflege“. Die Einladung dazu richtete sich an alle, die ein berufliches oder privates Interesse an diesem neu in den Blick genommenen Fachgebiet hatten: an Psychiater, an Mit-

glieder leitender Komitees und Vorstände von Idioten-Heilanstalten. Leiter von „Anstalten für verwahrloste Kinder, jugendliche Verbrecher und Epileptische“ waren gleichfalls herzlich eingeladen, sich mit über das aktuelle Fachwissen auszutauschen und die Öffentlichkeit dafür zu sensibilisieren (vgl. Konferenz 1874).

Die einerseits durch ihre historische Nähe zu Medizin und Therapie geprägten und andererseits an Sozialfürsorge und Pädagogik angebotenen Sonderdisziplinen Heilpädagogik und Heilerziehungspflege wurden nun langsam selbstständig. Zunächst verstand sich das Fachgebiet durchaus noch als Bestandteil der Allgemeinen Pädagogik. Doch dann wurde es zunehmend auf die Thematik „Behinderung“ eingeengt.

Das erste einschlägige Standardwerk hieß: „Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten“. 1863 gaben die beiden deutschen Pädagogen Jan-Daniel Georgens und Heinrich Marianus Deinhardt zwei dicke Buchbände heraus und beschrieben darin die Förderprinzipien ihrer eigenen Heilpflege- und Erziehungsanstalt. Es war die erste solcher Art. Auch diese Autoren betonten noch: Zu messen seien die Leistungen der Heilpädagogik weniger an ihrer unmittelbaren Wirksamkeit bei den „Kranken, Gebrechlichen und Entarteten“. Vielmehr liege der eigentliche Maßstab ihres Wertes in dem, was dadurch der Erziehung der Gesunden zugutekomme. Außerdem müsse man in Bezug auf den Begriff „Heilpädagogik“ zunächst erst einmal klären, inwiefern Heilbarkeit denn hier überhaupt in Aussicht gestellt wird. Es ließe sich nicht leugnen, dass auch Erziehung aus einem Menschen nicht mehr machen könne als das, wozu er angelegt ist. Deshalb könne es letztlich immer nur um eine optimale Entwicklung und Ausbildung der vorhandenen Anlagen gehen (vgl. Georgens/Deinhardt 1863, S. 226 ff.).

Der zeitgemäßen Gesundheitslehre folgend bot die nach der römischen Schutzgöttin Levana benannte Einrichtung ihren Schützlingen einen regelmäßigen Aufenthalt im Freien auch bei ungemütlichem Wetter, kalte Bäder, diätische Ernährung und eine aufmerksame Hautpflege. Die eingeschränkten Kinder sollten ihr Wissen soweit wie möglich durch pädagogisch angeleitete Spiele erweitern und so bestenfalls sogar Lesen und Schreiben lernen. Das, was wir heute Kunsttherapie und Gartentherapie nennen, fand gleichfalls hier ihren Anfang. Erste Klientin dieser neuartigen Anstalt war ein behindertes kleines Mädchen aus dem Adel (vgl. ebd.).

1890 gründete Johannes Trüper sein Heim für entwicklungsgeschädigte Kinder. Zwei Jahre später schon konnte es auf die Sophienhöhe bei Jena in ein ehemaliges Sanatorium umziehen. Insgesamt 57 Angestellte kümmerten sich hier um 72 Schützlinge beiderlei Geschlechts – zu dieser Zeit war auch das etwas Besonderes. Sieben Lehrer, drei Kindergärtnerinnen und vier Therapiespezialisten gehörten zum Team, dazu drei Anleiter in den handwerklichen und hauswirtschaftlichen Werkstätten. Das Fachpersonal setzte sich meistens aus Mitgliedern des Pädagogischen Universitätsseminars Jena zusammen, die das Projekt

auch wissenschaftlich begleiteten. Licht, Luft und Bewegung sollten solche Mädchen und Knaben in ihrer Entwicklung unterstützen, die den Anforderungen der öffentlichen Schule seelisch oder körperlich nicht gewachsen waren. Neben einer großzügigen Freiluftanlage und einer Turnhalle verfügte die Anstalt sogar über ein beheizbares Schwimmbad. Kostenfrei war die Betreuung allerdings nicht (vgl. Trüper 1909).

Die Chance, Kindern mit Einschränkungen eine individuelle, auf ihr spezifisches Behinderungsbild abgestimmte Förderung zukommen zu lassen, bot sich nun zumindest zahlungskräftigen Familien. Gleichzeitig erzeugte diese Verantwortungsübernahme für eine besondere Erziehung durch die Heilpädagogik eine gesellschaftliche Teilung: Sie gestattete der ‚Normalpädagogik‘ ihrer Schuldigkeit Grenzen zu setzen und die Zuständigkeit für Kinder mit körperlichen Handicaps, kognitiven Einschränkungen oder massiven Verhaltensauffälligkeiten abzulehnen (vgl. Hübner 2000, S. 27). Nun müsse sich keine Pestalozzinatur mehr zwecklos mit armen Imbezillen herumquälen, hieß es (vgl. Würtz 1921, S. 74).

Und es entwickelten sich gleich zwei Berufszweige für das neue Fachgebiet: die Ausbildung in Heilerziehungspflege und das Hochschulstudium für Heilpädagogik, das bahnbrechend im Jahr 1900 in Budapest startete. Schon 1901 verlangte der Zentralverband für Hilfsschullehrer, der sich seit seiner Gründung im Jahr 1898 stets in Eigenregie um die Ausbildung von Fachkräften zur Erziehung und Unterrichtung „schwachbegabter Kinder“ gekümmert hatte, vom preußischen Ministerium, endlich eine staatliche Ausbildung dafür einzurichten. Dem schloss sich neun Jahre später der Magistratsschulrat Arno Fuchs mit Verweis auf die nun schon seit zehn Jahren bestehende ungarische Hochschule an. Schließlich forderte der in München abgehaltene Kongress der Gesellschaft für Heilpädagogik 1922 vehement einen eigenen Lehrstuhl dafür (vgl. Kanter/Schmetz 1998, S. 188 ff.). Die Heilpädagogik gehöre dem Gegenstand nach zur Medizin, ihren Arbeitsmethoden entsprechend jedoch zur Pädagogik. Da keines der beiden Fachgebiete die anstehenden Aufgaben allein meistern könne, bedürfe es einer akademischen Ausbildung, die ein medizinisches mit einem philosophischen Studium verbindet (vgl. Hanselmann 1941, S. 247 f.). Tatsächlich wurde eine solche Professur in Europa, das Extraordinat für Heilpädagogik, erst 1931 eingerichtet – in Zürich (vgl. Kanter/Schmetz 1998, S. 188 ff.).

Anfang des 20. Jahrhunderts drängte sich die besondere Lage der Kinder mit Einschränkungen massiv ins gesellschaftliche Bewusstsein. Jetzt waren es nämlich keinesfalls Einzelfälle mehr. Ständige Mangel- und Unterernährung von klein auf sowie das fortwährende Grassieren von Tuberkulose und Rachitis in den chronisch überfüllten Proletarierwohnungen schädigten die nachwachsende Generation oft bleibend. Missbildungen aufgrund des Alkoholismus ihrer Eltern, durch angeborene Syphilis oder infolge der Ruhigstellung als Säugling mit morphiumhaltigen Tees waren an der Tagesordnung. In den Fabriken kam es aufgrund der langen Arbeitszeiten zu schweren Unfällen übermüdeter Kinder.

Die ständige Fehl- und Überbelastung der jungen Körper führte zu bleibenden körperlichen Schäden (vgl. Merkens 1974, S. 32 ff.).

Konrad Alexander Theodor Biesalski, der als Schularzt arbeitete, war erschüttert vom hohen Anteil der erworbenen Fehlbildungen und gleichfalls von der geringen Aussicht auf einen erfolgreichen Lebensweg solcher Kinder. In den Genuss einer Behandlung kamen diese kaum. Vehement setzte sich der Orthopäde für eine flächendeckende statistische Erhebung ein und erreichte im Jahr 1906 tatsächlich eine erste amtliche „Krüppelzählung“ im gesamten Deutschen Reich. Die Zahlen waren bestürzend: 36 von 1.000 Kindern hatten Behinderungen. 20.355 Minderjährige unter 15 Jahren litten unter einer Verrenkung, einer Verunstaltung oder gar dem völligen Fehlen eines Körpergliedes bzw. -abschnittes wie ihres Unterarmes oder Unterschenkels. 45 Prozent dieser Missbildungen waren erworben. Dabei waren hier Folgeschäden aufgrund von Infektionskrankheiten noch gar nicht mit einberechnet. Den klassischen Beweis für einen „Zusammenhang des Krüppelens mit der überspannten Industrietätigkeit“ liefere dabei das Königreich Sachsen. Das wies besonders hohe Fallzahlen bei Skoliose, Knochen- und Gelenktuberkulose sowie bei Rachitis auf. Gegenden mit ackerbaureibender Bevölkerung waren hiervon deutlich seltener betroffen (vgl. Biesalski 1909, S. 89 ff.).

Am 1. Oktober 1920, also elf Jahre nach dieser Untersuchung und unter dem Eindruck der vielen aus dem Ersten Weltkrieg lädiert Heimkehrenden, verabschiedete das Preußische Ministerium für Volkswohlfahrt das „Preußische Krüppelfürsorgegesetz“. Bald gab es ähnliche Vorschriften im ganzen Deutschen Reich. Danach waren die Land- und Stadtkreise aufgefordert, Fürsorgestellen einzurichten und Präventionsmaßnahmen „zur Verhütung von Verkrüppelung“ von Kindern und Jugendlichen zu entwickeln. Vorrangiges Ziel dieser Maßnahmen war die spätere „Erwerbsbefähigung der Krüppel“. Aus potenziellen Almosen-Empfängern sollten lieber künftige Steuerzahler werden. Jedes schulfähige Krüppelkind gehöre deshalb in eine besondere Krüppelschule, wo es unter Berücksichtigung der verschiedenen Gebrechen nach speziellen Methoden und auf Grundlage einer besonderen Krüppelseelenkunde unterrichtet wird (vgl. Biesalski 1926, S. 27 f.). Kam jetzt bei einem Arzt, einer Hebamme oder auch bei jemandem aus der Lehrerschaft der Verdacht auf, ein Säugling, Kind oder Jugendlicher könnte körperlich oder geistig einschränkt sein, so hatten sie binnen Monatsfrist Anzeige beim zuständigen Jugendamt zu erstatten. Taten sie das nicht, so konnten sie mit einer hohen Geldstrafe belangt oder sogar bis zu vier Wochen inhaftiert werden (vgl. § 31 KrüppelfürsorgeG 1920).

Dank einer großzügigen Spende des Industriellen-Ehepaares Oskar und Helene Pintsch konnte Biesalski seine zunächst 1906 in einer Berliner Etagewohnung gegründete orthopädische Privatklinik zu einer „Krüppel-, Heil- und Erziehungsanstalt“ mit 320 Plätzen erweitern. 49 Schwestern, neun Ärzte, vier Lehrer\_innen, zwei Jugendleiterinnen und eine Kindergärtnerin kümmerten sich neben 65 weiteren Personen vom Hausmädchen bis zum Fahrstuhlführer

um eingeschränkte junge Leute, die hier vom Kindergarten bis zur abgeschlossenen Berufsausbildung betreut, unterrichtet und erzogen wurden. Es gab zwei Operationssäle, eine ganz moderne Röntgenabteilung, die neuartige Höhensonne, Liegebalkons für eine Luft- und Sonnenbehandlung der Tuberkulosen, einen stattlichen Gymnastik- und einen Turnsaal und dazu noch gestaltete Plätze in einem Wald von mehr als elf Hektar Größe. Für „Ohnhänder“ richtete man sogar eine ganz spezielle Abteilung ein. Benannt wurde diese Vorläufereinrichtung heutiger Behindertenheime nach seinen Mäzenen. Dem Oscar-Helene-Heim angegliedert war die Zentral-Forschungs- und Fortbildungsanstalt für Krüppelfürsorge. Dort wurden regelmäßig Fortbildungskurse für Ärzte, Theologen, Lehrer und für die Sozialen Frauenschulen angeboten. Wenngleich die Gerätschaften, welche der Orthopäde Biesalski zur Heilung der Kinder einsetzte, heute ziemlich martialisch wirken – damals waren es die modernsten und wirksamsten Hilfsmittel (vgl. Biesalski 1926, S. 143).

Ziel seiner „Krüppelpädagogik“ sei es, so schrieb der Verwaltungsdirektor und Erziehungsinspektor dieses Oskar-Helene-Heims, Hans Würtz, die eingeschränkten Kinder gemeinschaftsfähig zu machen. Verminderte körperliche Fähigkeiten führten auch zu seelischen Leiden, oft verbunden mit einem ungesundem leicht verletzlichen Selbstbewusstsein. Durch die verzahnte Behandlung mit Arbeit, Unterricht und medizinischen Leistungen sollten die Betroffenen ein Höchstmaß an Selbsttätigkeit erreichen. Nicht wie Kranke seien sie zu behandeln, sondern wie Freiheitswesen, die durchaus in der Lage sind, sich durch ihren eigenen Willen so unabhängig von fremder Hilfe zu machen wie nur möglich. Denn erlösen könne auch den Gebrechlichen nur das Schaffensglück der Arbeit. Dies verlange jedoch auch vom Krüppelpädagogen ein ständiges Arbeiten an sich selbst. Mitarbeiter des Arztes müsse er sein, zudem auch Psychologe, Heilpädagoge, Statistiker und Organisator. Außerdem sollte er sich gut im Berufs- und Wirtschaftsleben auskennen. Wie Pestalozzi müsse er mit dem Herzen denken, wie Fröbel spielfreudig mit den Kindern sein (vgl. Würtz 1921, S. 90 f.).

Allerdings hieß es auch: Wo die Erfolglosigkeit des Versuchs, einen Hilfsbedürftigen erwerbsfähig zu machen, schon absehbar sei, wären die Fördermaßnahmen für ihn einzustellen (vgl. Biesalski 1926, S. 26). Die ‚Goldenen Zwanziger‘ waren nicht für alle goldig. Schätzungen zufolge waren im Deutschen Reich schon 424.000 Menschen im ‚Kohlrübenwinter‘ 1916/1917 verhungert. Zwei Millionen Soldaten starben im Ersten Weltkrieg. 1918 hatte die Spanische Grippe dann nochmals ca. 300.000 meist junge Leute im Alter zwischen 20 und 35 Jahren dahingerafft. Das Ende des Ersten Weltkrieges brachte nun eine große wirtschaftliche Regression mit sich, die wiederum von Hunger, Armut und von einer enorm hohen Arbeitslosigkeit begleitet war. Und nicht jedermann profitierte hernach vom Aufschwung. Immer stärker setzte sich so die schon im Kaiserreich aufgekommene Eugenetik, die „Erbgesundheitslehre“, durch. Für manche Menschenleben bestünde einfach kein vernünftiges Interesse am Fortbestand

ihrer Existenz. Unheilbar Blödsinnige hätten weder den Willen zu leben noch den zu sterben. Deshalb sei es auch nicht nötig, ihr Einverständnis vor ihrer Tötung einzuholen. Außer im Gefühl ihrer Mutter risse solch ein Tod doch nicht die geringste Lücke (vgl. Binding 1920, S. 27 ff.). Dem Autor dieser Worte, Karl Lorenz Binding, Rechtswissenschaftler und Rektor der Leipziger Universität, attestierte man für solche Worte das lebhafteste Verantwortungsgefühl und eine tiefe Menschenliebe (vgl. Hoche 1920, S. 1). Die Heilerziehungspflege sei eine so unfruchtbare Aufgabe, dass es geradezu peinlich sei, wenn Menschen ihre Arbeitskraft darauf verwendeten (vgl. ebd., S. 55). Diese Einstellungen konnten die Nationalsozialisten wenig später gleich in ihr Konzept übernehmen.

1930 stellte man die Kongresse für Heilpädagogik ein (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008, S. 131 ff.). Der Verband der Hilfsschullehrer wurde 1932 aufgelöst und zwangsweise als „Reichsfachschaft V Sonderschulen“ mit in den nationalsozialistischen Lehrerbund eingegliedert. Wie schnell sich deren Funktionäre den neuen politischen Gegebenheiten anpassten, verdeutlicht ihre schon im April 1932 dem Reichsverband zugeleitete ausdrückliche Befürwortung einer Sterilisation von Hilfsschülern (vgl. Ellger-Rüttgardt 1998, S. 66 f.). Würtz, der ehemalige Erziehungsinspektor des Oskar-Helene-Heims, musste aus Deutschland fliehen, nachdem er Joseph Goebbels in seine Liste der berühmten Krüppel aufgenommen hatte (vgl. Würtz 1932, S. 88). Aufgrund einer durchlittenen Knochenmarkentzündung war dieser Reichspropagandaleiter nämlich seit seiner frühen Kindheit klumpfüßig. Die SS löste das Behindertenheim auf und nutzte es fortan für militärische Zwecke.

Das im Sommer 1933 verabschiedete „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ wies perferdweise die Betroffenen selbst als „Antragsberechtigte“ für ihre eigene Sterilisation aus. Doch auch sämtliche Kranken-, Heil- und Pflegeanstalten konnten solche Anträge für ihre Insassen stellen. War kein ärztliches Gutachten zur Hand, so genügte es auch, die Sterilisationsgründe „auf andere Weise glaubhaft zu machen“ (vgl. GezVeN 1933). Ob die Beeinträchtigungen nach wissenschaftlichen Erkenntnissen tatsächlich vererbbar waren, interessierte in der Praxis kaum noch. Wie die Hilfsschullehrerschaft spielten hier auch die heilpädagogischen Mitarbeiter\_innen der Anstalten eine fatale Vorreiterrolle als erste Selektionsinstanz (vgl. Gers 1990, S. 112 ff.).

Trotz der schwierigen Zeit setzte der evangelische Pfarrer Ludwig Schlaich in der von ihm seit 1930 geleiteten Heil- und Pflegeanstalt Stetten gerade jetzt eine geregelte Ausbildung seines Pflegepersonals durch. Noch 1934/1935 wurden dort Fächer wie Heilpädagogik, Psychologie, Gymnastik, ärztlicher Unterricht, Fragen der Beschäftigung von Pflegenden und Glaubenslehre unterrichtet. Mit fünf Wochenstunden kam dem ärztlichen Unterricht dabei das größte Gewicht im Kursstundenplan zu.

Der kriegsbedingt zunehmende Mangel an Arbeitskräften verschlechterte die Bildungschancen eingeschränkter Kinder immer weiter. Es sei wirtschaftlich



nicht zu verantworten, für sie noch heilpädagogisch ausgebildete Fachkräfte einzusetzen. Man könne hier ja auch nicht wirklich von Unterricht sprechen, es sei doch eher ein Abrichten für einfache Tätigkeiten. Und dafür genüge etwas geschultes Pflegepersonal vollkommen (vgl. Reuter 1990, S. 137). Machten geistig behinderte Kinder zu ungenügende Lernfortschritte und meinte man, sie seien später selbst für handwerkliche oder landwirtschaftliche Hilfsdienste nicht zu gebrauchen, durften sie die Hilfsschulen auch nicht länger besuchen. Als „bildungsunfähig“ kamen sie in Pflegeeinrichtungen. Besonders schwierig war die Lage für verhaltensauffällige Kinder, die als arbeitsunwillig und asozial galten.

Unter der menschenverachtenden Titulierung „Gnadentod“ begann im August 1939 die Ermordung von ca. 5.000 körperlich oder geistig behinderten kleinen Kindern (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008, S. 242 ff.). Die stationär Untergebrachten wurden – häufig ohne das Wissen oder sogar gegen den ausdrücklichen Willen ihrer Angehörigen – in weit östliche Anstalten des Deutschen Reiches verlegt und dort, in der Regel innerhalb der ersten zehn Tage, durch systematisches Verhungern, Medikamentenüberdosierung oder durch Luftinjektionen in die Venen getötet. Zwischen 1939 und 1945 starben auf diese Weise insgesamt über 200.000 psychisch Kranke und geistig Eingeschränkte. Offiziell hießen die Todesursachen dann Darmgrippe, Altersschwäche, Krampf- oder Herzanfall (vgl. Emmerich/Härtel/Hühn 1990, S. 101 ff.). Die diakonische Anstalt Stetten bei Stuttgart beispielsweise verlor so fast die Hälfte ihrer damaligen Belegung. Die jüngsten Opfer waren erst fünf, die ältesten 78 Jahre alt. Insgesamt verschwanden dort 330 betreute Menschen (vgl. Blum/Grohmann 2003, S. 23).

Zwölf Jahre nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges wurde auf dem Gebiet der BRD das Preußische Krüppelfürsorgegesetz von 1920 durch das „Gesetz über die Fürsorge für Körperbehinderte“ abgelöst. In erster Linie waren nun die Eltern in der Pflicht, körperbehinderte Kinder einem Arzt vorzustellen. Ersatzweise hatten jedoch die Hebammen, Fürsorger\_innen sowie die Lehrerschaft eine Meldung ans Gesundheitsamt zu erstatten. Vernachlässigten Vater oder Mutter die notwendigen Behandlungen ihres behinderten Nachwuchses, so war der Arzt in der Pflicht, zu reagieren. Das übergeordnete Ziel bestand auch hier darin, durch rechtzeitig eingeleitete Fördermaßnahmen eine spätere Erwerbsbefähigung zu erreichen (vgl. KörperbehindertenG 1957).

1958 gründete Ludwig Schlaich seine Heil- und Pflegeanstalt zur ersten Fachschule für Heilerziehungspflege in Deutschland um (vgl. LSAK 2020). Dem Anstaltsleiter war es elementar wichtig, dass sich die Betreuten und ihre Erzieher gegenseitig achten und immer bereit sind, voneinander zu lernen. Ein Heilerziehungspfleger müsse die Behinderten ihr individuelles Lernen und ihre Persönlichkeitsentwicklung als ihr eigenes Werk tun lassen. Gleichzeitig müssten diese fest darauf vertrauen können, genau so von ihren Erziehern angenommen zu werden, wie sie eben waren. Ein gegenseitiges „Aufeinander-Hören“ nannte Schlaich dies (vgl. Schlaich 1974, S. 12 f.). 1963 startete eine ähnliche Ausbildungsstätte

im bayerischen Neuendettelsau und 1968 eine in Hessen. Mitte der 1970er Jahre gab es dann schon 32 solcher Ausbildungsinstitute für Heilerziehungspflege. Aus der Tradition heraus arbeiteten zwölf von ihnen unter katholischer und 16 unter evangelischer Trägerschaft. Nur vier waren nicht konfessionell gebunden. Bis zum Jahr 1978 wurden so insgesamt 2.561 Heilerziehungspfleger\_innen ausgebildet, jährlich etwa 670.

Die Arbeit in Vorschuleinrichtungen für behinderte Kinder zählte vorerst allerdings nicht zu ihren wesentlichen Einsatzgebieten. Solche Einrichtungen gab es in den westlichen Bundesländern kaum, wie ja die Krippen und Kindergärten generell eine wesentlich geringere Rolle spielten als im Osten. Die meisten westdeutschen Frauen blieben nach der Entbindung zu Hause und die Väter erarbeiteten fortan das gesamte Familieneinkommen. Am besten ausgebaut waren noch die vorschulischen Institutionen für geistig und körperlich eingeschränkte Kinder sowie für solche mit Hörschädigungen. Dabei machte deren Anteil an den Behinderten nur etwa 13 Prozent aus. Lern- und sprachbehinderte Vorschulkinder sowie Kleinkinder mit Verhaltensauffälligkeiten fanden kaum einen Kita-Platz. Die Suche danach wurde zusätzlich noch belastet durch die für Eltern nur schwer zu durchschauenden Zuständigkeiten. In Bremen beispielsweise lag die Hoheit über Kindereinrichtungen für Hörgeschädigte und Sehbehinderte beim Senator für Bildungswesen. Einrichtungen für geistig oder körperlich behinderte Kinder unterstanden dagegen dem Senator für Wohlfahrt und Jugend. Baden-Württemberg verwies alle Kindergärten für behinderte Kinder in das Ressort des Sozialministeriums (vgl. Klein 1973, S. 152 ff.).

Mit dem 2. Krankenversicherungsneuordnungsgesetz hatte der Bund zwar schon im Sommer 1971 allen Eltern einen Rechtsanspruch auf die kostenfreie ärztliche Früherkennung von Krankheiten eingeräumt, welche eine normale körperliche oder geistige Entwicklung gefährden könnten. Drei Jahre später musste jedoch festgestellt werden, dass gerade Familien aus der sozialen Unterschicht damit kaum erreicht wurden. Mangelnde Informationen, ungünstige Verkehrsverbindungen, fehlende Krankenversicherungen und eine Betreuungsnot für die Geschwisterkinder während der Zeit des Arztbesuches waren nur einige der Gründe hierfür (vgl. Speck 1973, S. 117 ff.). Dabei kamen sehr deutliche Zusammenhänge zwischen einer Behinderung und dem sozialen Stand zutage. In den Obdachlosensiedlungen betrug der Anteil lernbehinderter Kinder 50 bis 60 Prozent. Vorschläge zur Linderung des Problems gab es: Würde man in wohnortnahen Tagesstätten warme Mahlzeiten anbieten, so hätte man sicherlich in Kürze sämtliche Kinder zwischen drei und sechs Jahren erreicht und könnte ihnen eine frühzeitige Förderung ermöglichen (vgl. Klein 1973, S. 167 f.). Doch obgleich sich die Anzahl der speziellen Sonderkindergärten zu diesem Zeitpunkt schon beachtlich vergrößert hatte, wies eine 1973 veröffentlichte Statistik noch immer nicht für jedes Bundesland eine solche Betreuungsmöglichkeit aus. Behinderte Kleinkinder seien zu Hause am besten aufgehoben, war der fachliche Tenor (vgl. Speck 1973, S. 124 f.).

Der jeweils eigenen Hoheit in Bildungsfragen folgend waren auch die Ausbildungen in den westdeutschen Bundesländern uneinheitlich. Als Ziel wurde zwar meistens die erzieherische und pflegerische Betreuung von geistig- und mehrfachbehinderten Menschen aller Altersgruppen in Heimen und anderen Einrichtungen benannt. Doch nicht alle Bundesländer verfügten zu dieser Zeit überhaupt schon über Rechtsverordnungen für einen solchen Ausbildungsgang. In Hamburg hieß der Beruf „Heilerzieher“ und in Rheinland-Pfalz „Sondererzieher“. In Baden-Württemberg ausgebildete Heilerziehungspfleger\_innen erfüllten nicht einmal die Voraussetzungen, um an Bayerischen Fachschulen für Sondererzieher angenommen zu werden. Zu einer Arbeit in Sonderkindergärten waren sie ausdrücklich nicht zugelassen. Nordrhein-Westfalen bot Ende der 1970er Jahre noch gar keine spezifische Qualifikation an. Wer aber während seines Studiums an Fachschulen für Sozialpädagogik zusätzlich etwa 200 Stunden entsprechende Fächer belegte, konnte sich später auch als Heilerziehungspfleger bezeichnen. Beides waren Fachschulausbildungen – trotzdem sah man den Heilerziehungspfleger-Abschluss nicht als ebenbürtig zu dem des Erziehers an. Dabei hatte man in der Regel dafür ebenfalls sechs Semester zu lernen und Blockpraktika zu absolvieren. Die meisten Fachschulen für Heilerziehungspflege boten damals freilich vorrangig Teilzeitausbildungen mit 1.200 bis 1.440 Stunden an. Unterrichtet wurde vor allem in Psychologie, Pädagogik, Heilerziehungslehre, Methodenlehre, Medizin, Psychiatrie, Anthropologie, Sozialhilfrecht, Krankenpflege, Heilgymnastik, Musik und Rhythmus, Spiel und Beschäftigung, Werken und Gestalten. Dazu kamen hauswirtschaftliche Fächer und meistens noch Theologie. Die Arbeit mit den Angehörigen wurde gleichfalls thematisiert. Das zu entrichtende Schulgeld variierte von einer Kostenfreiheit bis hin zu jährlich 3.840 Deutsche Mark. Etwa die Hälfte der eingeschriebenen Schüler\_innen hatten vorher schon einen anderen Beruf erlernt.

In Ravensburg und in München war es für Heilerziehungspfleger\_innen nach mindestens dreijähriger Berufspraxis noch möglich, eine ca. einjährige Zusatzausbildung zur staatlich anerkannten Heilpädagog\_in zu absolvieren. Voraussetzung dafür war ein Realschulabschluss, wie er zunehmend bereits für die Ausbildung in Heilerziehungspflege erwartet wurde. Bis 1980 genügte da oft noch ein Volksschulabschluss (vgl. Schreiber 1980, S. 51 ff.).

Doch nicht nur vom Niveau der Ausbildung hänge die Qualität der heilpädagogischen Arbeit ab, wurde immer wieder betont. Die persönliche Eignung der Akteure sei mindestens genauso wichtig. Sonst lande man schnell in der psychischen Überlastung. Der Berufsbegriff von der „heilenden Pädagogik“ inspiriere Eltern geschädigter Kinder geradezu, stets mehr zu verlangen, als man je würde bieten können (vgl. Lippkowsi 1976, S. 17 ff.). Zwar entspringe die Entscheidung, einen solchen Beruf zu ergreifen, vorrangig dem Motiv des Helfen-Wollens. Das setze jedoch immer die Fachkenntnis darüber voraus, welche Hilfe denn hier im Einzelfall überhaupt benötigt wird. Heilerziehungspfleger\_innen

seien schließlich nicht nur die Koordinator\_innen hochspezialisierter Fachdienste. Sie müssten ihre vielen kleinen, täglich notwendigen Alltagshandlungen selbst konsequent an den individuellen Förderzielen der Betreuten ausrichten und dabei fortlaufend reflektieren. Erst wenn das gelinge, ergibt sich daraus Heilerziehungspflege, fasst eine Bestandsaufnahme zusammen. Und des ungeachtet hätten sich alle klarzumachen, dass es in dieser Arbeit darum geht, immer dort noch nach Möglichkeiten einer Erziehung zu suchen, wo eben etwas Unheilbares vorliegt.

Darüber, ob es sich hier nun um einen pflegerischen oder um einen sozialpädagogischen Beruf handelt, wurde vielfach sehr kontrovers diskutiert. Auch die Sinnhaftigkeit eines Hochschulstudiums stellte man oft in Frage: Zum einen bestehe eine gewisse Gefahr der Intellektualisierung des Berufes und zum anderen die mangelnde Garantie, dass sich das erworbene theoretische Wissen wirklich in die heilerzieherische Praxis transferieren ließe (vgl. Schreiber 1980, S. 20 ff.).

Dort, wo es Betreuungsinstitutionen für behinderte Kinder gab, bemühten sich die Fachleute in Westdeutschland indes schon sehr zeitig um integrative Ansätze. Kombinierte Vorschuleinrichtungen für Kinder mit und ohne Behinderung gab es bereits seit 1974 (vgl. Bach 1974, S. 83 ff.). Das Augsburger Krankenhaus Josefinum entwickelte aus der Zusammenarbeit eines überregionalen Beratungszentrums, eines kleinen Heilpädagogischen Heims, einer Heilpädagogischen Tagesstätte und einer Sonderschule ein spezielles Kinderzentrum, das sich ganz flexibel auf die jeweils besondere Situation der einzelnen Kinder einstellen konnte (vgl. Grimme 1988, S. 14 ff.). Als Ende der 1980er Jahre der bundesweite Mangel an Ausbildungsplätzen ‚normale‘ Familien neidisch auf das qualifizierte Lehrangebot für behinderte Jugendliche blicken ließ, richtete eine Jugendhilfeeinrichtung im Emsland die gemeinsame Ausbildung für Teenager aus ihrem Heim mit denen aus der Umgebung ein. Das kam in der Nachbarschaft wirklich gut an – nur fiel damit die klare Zuweisung an Fördermittelgeber weg und ein Kompetenzgerangel zwischen Jugend- und Sozialhilfe begann (vgl. Hügler 1988, S. 22 ff.). Die Arbeit in Integrationsklassen war gleichfalls stets an die finanziellen Ressourcen des zuständigen Landes bzw. der Gemeinde gekoppelt. Waren die Gelder alle, wurden dort einfach keine Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf mehr angenommen (vgl. Boenisch 2000, S. 65). Mit dem enger werdenden finanziellen Rahmen erwarte die Gesellschaft jetzt einen „Tausendsassa“ für die Heilerziehungspflege, hieß es in Fachkreisen. Der sollte am besten alle pädagogischen, spieltherapeutischen, psychotherapeutischen, verhaltenstherapeutischen, kommunikationstheoretischen und sonstigen Denkansätze gleichermaßen gut beherrschen und geradewegs sofort entscheiden können, was wo mit wem zu tun ist (vgl. Müller-Schöll 1976, S. 51 ff.). Den Fachkräften selbst machte die fehlende Sicherheit ihrer Arbeitsplätze sehr zu schaffen. Zunehmend wurde in heilpädagogischen Berufsfeldern nur noch über Zeitarbeitsverträge eingestellt (vgl. Hügler 1988, S. 22 ff.).

Auf ostdeutschem Gebiet waren die Arbeitsplätze sehr sicher – doch eine Integration behinderter Kinder fand nicht statt. Nach Ende des Zweiten Weltkrieges sah die Lage der heilpädagogischen Institutionen in der russischen Besatzungszone zunächst gleichfalls katastrophal aus. Fast alle der Einrichtungen waren geschlossen, viele ihrer Gebäude lagen in Trümmern. Unter großen Entbehren nahm die historische Erziehungsanstalt auf der Sophienhöhe ihre Arbeit wieder auf – bis der Rat der Stadt Jena die stets privat gebliebene Einrichtung im Jahr 1965 endgültig schloss (vgl. Heilpäd. Jena 2014).

Auch in der DDR erfolgte eine systematische Früherfassung behinderter Kinder. Meldepflichtig an die zuständige Abteilung Volksbildung des Rates der Kreise waren alle Angestellten des Gesundheits- und Sozialwesens, die Kindergärtnerinnen sowie die Lehrerkollegien. Nachfolgend wurden Gehandicapte in sonderpädagogische Institutionen vermittelt. Diese arbeiteten sehr spezialisiert: Es gab separate Einrichtungen für die Betreuung von sprachgeschädigten, von gehörlosen, sehschwachen, körperbehinderten und intelligenzgeschädigten Kindern sowie solche für mehrfachgeschädigte Jungen und Mädchen. In den großen städtischen Kombi-Einrichtungen fand man zum Teil auch Sondergruppen für behinderte Kleinkinder. Diese wurden allerdings strikt von den anderen Gruppen getrennt (vgl. 5. Durchführungsbest. Bildungsgesetz 1968).

Lediglich mit einer Ausbildung als Kindergärtnerin durfte man in den Spezialkindergärten eigentlich nicht arbeiten. Dafür war entsprechend der „Verordnung über die Beschulung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit wesentlichen physischen und psychischen Mängeln“ ein zweijähriges Zusatzstudium nötig. Es schloss mit einem Diplom für sonder- und rehabilitationspädagogische Handlungsfelder ab. Für die Zulassung brauchte man eine Delegation durch den zuständigen Rat des Bezirkes der DDR. Vermittelt wurden dann unter anderem methodische Grundlagen in Didaktik, Sprachentwicklung, Ergotherapie sowie Wissen zur Alltagsorientierung und zur Freizeitgestaltung der späteren Klient\_innen (vgl. VO Beschulung Kd mit Mängeln 1951). Ein erster Ausbildungsgang startete im Wintersemester 1951/1952. Angeboten wurde dieses Studium nur in Ostberlin, in Wittenberg und Magdeburg. Entsprechend konnten die Absolventenzahlen den tatsächlichen Fachkräftebedarf nicht ansatzweise decken. Lediglich neun Prozent der fast 5.000 im Sonderschulwesen Beschäftigten verfügten Anfang der 1980er Jahre über eine sonderpädagogische Qualifikation. Deshalb installierte man ungeachtet von Protesten der Hochschulen ab 1985 noch zusätzlich ein Studium von nur einjähriger Dauer. Nach dem Ende der DDR bekamen die dort erworbenen Abschlüsse indes keine Anerkennung (vgl. Hübner 2000, S. 139 ff.).

In die DDR-Spezialkita wurden prinzipiell nur Jungen und Mädchen aufgenommen, bei denen durch intensive sonderpädagogische Förderung noch eine Schulfähigkeit zu erwarten stand. Eingegliedert in das „einheitliche sozialistische Bildungssystem“ sollten schließlich alle Kinder später das vorgegebene Bildungs-

und Erziehungsziel erreichen, auch diejenigen mit physischen oder psychischen Schädigungen in ihren Sonderschulen (vgl. § 19 Bildungsgesetz 1965).

Intelligenzgeschädigte Kinder, die zwar als förderfähig galten, denen man jedoch einen Schulbesuch nicht zutraute, kamen in rehabilitationspädagogische Einrichtungen. Auch dort sollte noch ein kontinuierlicher Bildungs- und Erziehungsprozess gewährleistet werden (vgl. Becker et al. 1984, S. 283 ff.). Nur insgesamt 7.838 Plätze standen 1975 in der DDR dafür zur Verfügung. Sie verteilten sich etwa gleichmäßig auf Tagesstätten, Wochenheime und andere stationäre Einrichtungen. Schon im Folgejahr wurden die Plätze dort um mehr als 16 Prozent aufgestockt (vgl. Becker/Theiner 1984, S. 99).

Behinderte Kinder mit dem Prädikat „bildungsunfähig“ wurden dagegen in psychiatrischen Abteilungen oder in Alten- bzw. Pflegeheimen untergebracht. Verhaltensgestörte Kinder fielen gleichfalls durchs Raster. Nur wer Glück hatte, bekam einen der seltenen Heimplätze bei der Diakonie (vgl. Hübner 2000, S. 74). Die Betreuung und Pflege schwerstbehinderter Menschen überließ das staatliche Gesundheitswesen der DDR nämlich weitgehend dem sonst so geschmähten kirchlichen Engagement. Schon ab 1958 übernahm die staatliche Sozialversicherung auch Behandlungsgebühren in konfessionellen Einrichtungen. An den notwendigen Erhaltungskosten beteiligte sich der Staat freilich nicht. Hierfür waren die Kirchen auf eigene Kollekten sowie auf Zuwendungen der westdeutschen Kirchen angewiesen (vgl. Barsch 2013, S. 110 f.).

Nach der politischen Wende mussten sich die beiden Systeme auch hinsichtlich des Umgangs mit eingeschränkten Kindern arrangieren. Ein Teil der Hochschulabschlüsse wurde anerkannt.

Beinahe zähneknirschend heißt es im entsprechenden Grundsatzurteil des Bundesverwaltungsgerichtes, der Begriff „Gleichwertigkeit“ müsse hier vor einem besonderen politischen Hintergrund gesehen werden. Es ginge schließlich um die „Zusammenführung“ der Bevölkerung der alten Bundesländer mit der des Beitrittsgebiets. Aus diesem Grund würden hier Zertifikate formal anerkannt, die wohl erst nach geeigneten individuellen Bemühungen um die Beseitigung vorhandener Defizite und nach einer selbstständigen Einarbeitung unter fachlicher Anleitung eine Bewältigung der beruflichen Anforderungen im Wirtschaftssystem BRD erwarten ließen (vgl. KMK 2020e).

In der DDR gab es 1990 innerhalb des Sonderschulwesens 300 professionelle Vorschuleinrichtungen. Die Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. dagegen schrieb in ihrem Ratgeber noch 1995, nach aktuellem Wissen sei davon auszugehen, dass die Entwicklung behinderter Kinder vor allem durch die Interaktion in ihren Familien günstig beeinflusst wird. Hilfreich sei deshalb die Bildung autonomer Elterngruppen. Diese könnten miteinander Kompetenzen für die Problembewältigung im Alltag entwickeln (vgl. BV Lebenshilfe 1995, S. 11 ff.). Die langjährige Erfahrung in Frühförderstellen der Bundesrepublik zeige, dass behinderte und entwicklungsverzögerte Säuglinge und Kleinkinder

am wirksamsten über familiennahe Frühförderstellen unterstützt werden (vgl. BV Lebenshilfe 1992, S. 7).

Doch Kinder sollen mit anderen Kindern aufwachsen dürfen, ob sie nun Einschränkungen haben oder nicht. Sie möchten nämlich gern können, was ihnen die anderen, größeren, fitteren vormachen. Dies stachelt sie folglich zu viel höheren Anstrengungen an als noch so ausgeklügelte Aufgabenstellungen von Erwachsenen. Deshalb verpflichtet die UN-Behindertenrechtskonvention seine Vertragsstaaten auch zu einem Bildungssystem, das die geistigen und körperlichen Fähigkeiten aller fördert und es den behinderten Kindern gleichermaßen ermöglicht, ihre Begabungen voll zu entfalten (vgl. Art. 24 Abs. 1 CRPD 2006). Die meisten Ende 2019 gültigen Bildungspläne für Kindertagesstätten widmen sich einer Umsetzung dieser Forderung auch ausdrücklich. Lediglich Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt und das Saarland gehen noch nicht weiter darauf ein, obgleich man auch hier pauschal von der Arbeit mit integrativen Gruppen spricht (vgl. Bildungs- und Erziehungspläne der Bundesländer lt. Quellennachweis).

Um in einer Kita als Integrationskind zu zählen, muss ein Kind derzeit nicht nur körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, sondern von den Behörden auch als solches anerkannt sein (vgl. § 2 Abs. 1 SGB IX 2016). Für diese Mädchen und Jungen – in inklusiv arbeitenden Kindertagesstätten aber eben nicht nur für diese – sollten staatlich anerkannte Heilerziehungspfleger\_innen und Heilpädagog\_innen heutzutage genau die richtigen Fachleute sein. In den Fachkraft-Verordnungen der Bundesländer gelten sie in der Regel auch als Kolleg\_innen, die mit allen Kindern im sogenannten „Fachkraftschlüssel“ arbeiten dürfen. Hamburg, Brandenburg und Sachsen schränken dabei ein, dass die Einrichtungen dafür eine Betriebserlaubnis als Integrations-Kita brauchen. Nur in Niedersachsen, Sachsen-Anhalt, im Saarland und in Berlin wird der Beruf wohl als nicht geeignet für eine Kita-Arbeit gesehen.

Wie die staatlich anerkannten Erzieher\_innen werden die staatlich anerkannten Heilerziehungspfleger\_innen in Fachschulen ausgebildet. Die Kultusministerkonferenz hat dazu im November 2002 eine Rahmenvereinbarung verabschiedet, welche die Ausbildungs- und Prüfungsvereinbarungen für Heilerziehungspfleger\_innen aus dem Januar 2001 und die für die Heilpädagogik aus dem Jahr 1986 aufhob. Spätestens ab dem Schuljahr 2004/2005 mussten alle Fachschulen dieses neue Regelwerk umsetzen und sich von Unterrichtsfächern auf Lernfelder umstellen. Seither wird die Rahmenvereinbarung regelmäßig überarbeitet (vgl. KMK 2002b). Unverändert seit der Erstversion sollen die Fachschulen für eine Übernahme von Führungsaufgaben im Sozialen Bereich qualifizieren, die Bereitschaft zur beruflichen Selbstständigkeit fördern und ihre Absolvent\_innen dazu befähigen, eigenständig verantwortungsvolle Tätigkeiten auszuführen. Zugelassen für die Ausbildung wird, wer über einen mittleren Schulabschluss und eine abgeschlossene einschlägige Berufsausbildung verfügt. Mindestens 2.400 Unterrichtsstunden und 1.200 Stunden

Praxis werden für die Heilerziehungspflege vorgeschrieben. Davon können bis zu 600 Stunden des Praxisanteils aus einer Vorbildung und weitere 500 Stunden gelenkte Fachpraxis auf den Unterrichtsteil angerechnet werden. Insgesamt muss die Fachschulzeit aber noch mindestens zweijährig sein. In der Hoffnung auf eine bessere Entfaltung von Methoden-, Personal-, Sozial- und Lernkompetenz sollen die Lernziele und -inhalte fachrichtungsübergreifend angelegt sein. Abgeschlossen wird die Ausbildung dann mit mindestens zwei schriftlichen Prüfungen, von denen eine durch eine Facharbeit ersetzt werden darf.

Solchermaßen fertig ausgebildete Heilerziehungspfleger\_innen können laut Rahmenplan dann eigenständig und -verantwortlich behinderte Menschen pflegen, betreuen und bilden – und dies fachlich kompetent nach den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen, mit einem hohen beruflichen Ethos und menschlicher Integrität. Sie sollen sich professionell an den Lebensrealitäten ihrer Adressat\_innen orientieren und davon ausgehend bedarfsgerechte heilerziehungspflegerische Angebote sowohl für Gruppen als auch für Einzelne planen, durchführen, dokumentieren und auswerten. Zudem wird kooperative Teamfähigkeit, aktive Gemeinwesenarbeit und betriebswirtschaftliches Mitdenken erwartet. Erreicht werden soll das durch Unterricht in den Lernfeldern „Kommunikation und Gesellschaft“, „Heilerziehungspflegerische Theorie und Praxis“, „Musisch-kreative Gestaltung“, „Pflege“, „Organisation, Recht und Verwaltung“ sowie „Religion bzw. Ethik“. Auch daran hat sich zwischen 2002 und 2019 nichts geändert, obgleich sich das Berufsbild inzwischen ziemlich gewandelt hat (vgl. KMK 2019). Obwohl die Bundesländer ihre Abschlusszeugnisse gegenseitig anerkennen, ist es ihnen entsprechend der Föderalen Ordnung freigestellt, wie sie die Vorgaben der Rahmenvereinbarung umsetzen. Die einzelnen Fachschulen können dann ihre konkreten Unterrichtspläne im Rahmen der Länderbestimmungen ebenfalls noch variieren.

Für ein wirklich breites Berufsfeld mit sehr unterschiedlichen Herausforderungen muss hier ausgebildet werden, das steht außer Frage. Wie gut aber werden künftige Heilerziehungspfleger\_innen auf eine Arbeit in Kindertagesstätten vorbereitet? Die Somatik spielt in allen Ausbildungsplänen der Bundesländer eine zentrale Rolle. Auch Kommunikationstechniken, häufig verbunden mit Didaktik zur Alphabetisierung der Klientel, werden überall unterrichtet. Unterrichtsstoff zu Beobachtung und Dokumentation findet sich gleichfalls flächendeckend verlässlich. Doch obwohl alle Kita-Bildungspläne auch eine Heranführung an mathematische, naturwissenschaftliche und technische Grundlagen verlangen – und Heilerziehungspfleger\_innen in fast allen Bundesländern als Kita-Fachkräfte zugelassen sind – wird aktuell nur den Fachschulen in Schleswig-Holstein und in Thüringen auferlegt, Wissen hierüber zu vermitteln. Die Fachschüler\_innen erkennen mathematisch-naturwissenschaftliche und technische Bildungsbedürfnisse von Menschen mit Beeinträchtigungen an, heißt es im Thüringer Plan. Sie lernen, wie man das Zahlen- und Mengenverständnis fördern, naturwissenschaftliche Phänomene



des Alltags entwicklungsgemäß erklären, zum Umgang mit Geld und zur Bedienung von technischen Geräten befähigen kann. Ausdrücklich verweist man dabei auf den Thüringer Kita-Bildungsplan. Doch sicherlich können auch heimuntergebrachte erwachsene Behinderte ein solches Wissen gut gebrauchen.

Rheinland-Pfalz betont, auf die Ausweisung umfangreicher Lerninhalte bewusst zu verzichten, da sich berufliche Handlungskompetenz nicht durch ein lineares Abarbeiten von Lehrstoff erreichen ließe. Tatsachenwissen sei für Lernende oftmals nur „träges Wissen“, das im günstigsten Fall im Gedächtnis gespeichert wird, ohne anwendungsfähig zu sein. Auch würden ohne detaillierte Vorgaben zum Lernstoff die Eigenverantwortung der Fachschulen und eine Weiterentwicklung ihrer bisherigen Unterrichtsstrategien deutlich gestärkt. Im besten Fall kann das so sein. Angesichts des Mangels an und der Überlastung von Lehrkräften auch an den Fachschulen könnte es auch eine Illusion sein. So heißt es in diesem Bundesland für das Lernfeld „Müsicisch-kreative Gestaltung“ lapidar: Bewegung, Spiel, Musik und ästhetische Bildung seien in ihrer Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung zu verstehen. Für die Planung, Durchführung und Reflektion entsprechender Angebote sollten die eigenen Begabungen in diesem Bereich genutzt und klientenorientiert im Berufsalltag eingesetzt werden. Falls es da keine eigenen Begabungen bei den Fachschüler\_innen gibt, sieht es also später schlecht aus für die Klientel. Im Lernfeld 10, der Religionspädagogik, scheint man sich interessanterweise lieber nicht auf die Eigenverantwortung der Fachschulen verlassen zu wollen. Sehr konkret vorgeschrieben wird hier beispielsweise Lehrstoff zur Behandlung religiöser Identität, von Gottesvorstellungen, von Gebet, Meditation, biblischen Geschichten, Heilungserzählungen, der Auferstehung und anderem mehr (vgl. MBRLP 2011).

Auch in Nordrhein-Westfalen sollen die künftigen Heilerziehungspfleger\_innen gelebte Spiritualität in den Einrichtungen der Behindertenhilfe entdecken und gestalten können und sich Krisensituationen aus der Perspektive des christlichen Glaubens stellen. Den kreativ-müsicischen Bereich dagegen könne man fächerübergreifend mit behandeln. Als Unterrichtsinhalte werden hier Veranstaltungs- oder Ausstellungsbesuche vorgeschlagen. Musikunterricht könne im Wahlfachbereich angesiedelt werden. Dafür enthält der Unterrichtsplan eine fallbezogene Anwendung des Erbschaftssteuerrechts und die buchhalterische Kostenstellenerfassung. Auch in Kindertagesstätten dürfen die Absolvent\_innen hinterher arbeiten (vgl. MSB 2015).

Baden-Württemberg dagegen hat seinen Heilerziehungspfleger\_innen schon 2009 in den Ausbildungsplan geschrieben, dass sie sich in der elementaren Harmonielehre auskennen, Dur von Moll unterscheiden, Rhythmus und Takt halten sowie grundlegende Kompetenzen im Singen und im Instrumentalspiel haben sollen. Auf dieser Basis könnten sie später Menschen mit Behinderungen dazu anleiten, selbst zu musizieren und sich mit entsprechender Unterstützung an musikalischen Projekten zu beteiligen (vgl. LAG-HEP 2009).

Thüringens Heilerziehungspfleger\_innen werden auch Kenntnisse über den Zusammenhang zwischen Spracherwerb, motorischer, kognitiver, emotionaler und sozialer Entwicklung vermittelt. Gemeinsam wird ein Methodenrepertoire für Sprachförderungsprozesse im Alltag erarbeitet. Zudem lernen die Fachschüler\_innen – wie in den ganz frühen Heilpädagogikschulen – auch etwas über die artgerechte Haltung von Haustieren und über Pflanzen- und Gartenpflege. In der tiergestützten Pädagogik wird ihnen das zugutekommen (vgl. TMBJS 2019).

Als zentrale berufliche Handlungsaufgaben für Heilerziehungspfleger\_innen benennt Sachsen-Anhalt neben stationären und teilstationären Einrichtungen auch die Kindertageseinrichtungen. Entsprechend sollen ihnen die Ausbildungsstätten ein umfangreiches anwendungsbereites Repertoire an psychomotorischen Spielen und Übungen einschließlich der nötigen Sicherheitsbestimmungen vermitteln und sie fit machen für die Anforderungen an die Spielleitung. Kunsttherapeutische Potenzen für die Heilpädagogik sind gleichfalls gut im Blick. Die Fachschüler\_innen erwerben Kenntnisse über Farbgesetze und Farbwirkungen, erproben den Einfluss unterschiedlicher Materialbearbeitung auf die Wahrnehmungsschulung, auf die feinmotorische Schulung und das ästhetische Empfinden. Sie kennen den Stellenwert der Musik für eine ganzheitliche Förderung beeinträchtigter Menschen und können musiktherapeutische Methoden einsetzen (vgl. MBSA 2015).

In Mecklenburg-Vorpommern beschäftigen sich die Schüler\_innen auch mit Rollen-, Sing-, Kreis- und Schattenspielen sowie mit Pantomime und beherrschten ausgewählte Entspannungstechniken (vgl. BM MV 2016).

Schleswig-Holstein möchte, dass Pflege von den künftigen Fachkräften grundsätzlich als eine Form von Bildung verstanden wird. Diese sollen sich in Lerntheorien auskennen und darauf aufbauend Selbstbildungs- und Bildungsprozesse in den Bereichen Psychomotorik, Sprache, Spiel und Theater, Musik und Rhythmik, Ästhetik und Kunst, Gesundheit und Ernährung, Pflege, Alltagsbewältigung und Medizin anregen können. Auch hinsichtlich von Mathematik, Naturwissenschaften und Technik werden auf den jeweiligen Bildungsbereich bezogene fachspezifische und sozialpädagogische Kompetenzen erworben. Ausdrücklich im Angebot sind vertiefende Inhalte zu den Kita-Bildungsbereichen. Explizit besprochen wird auch der Schutzauftrag beim Verdacht auf Kindeswohlgefährdung (vgl. MBWK 2015).

In Sachsen muss man während der vorgeschriebenen berufspraktischen Ausbildung zwingend nicht nur ein elfwöchiges Blockpraktikum in der Pflege, sondern auch einen gleichlangen Einsatz mit dem Handlungsschwerpunkt Bildung absolvieren (vgl. SMK 2017).

Die Zulassungsvoraussetzung wird in den einzelnen Bundesländern ebenfalls unterschiedlich gehandhabt. So lässt sich in Bremen die eigentlich vorgeschriebene einschlägige Berufsausbildung durch die mindestens vierjährige Führung

eines Familienhaushaltes ersetzen, wenn dort während dieser Zeit ein Kind oder eine pflegebedürftige Person zu betreuen waren. Das Kind muss keinerlei Einschränkungen gehabt haben. Ob das die turbulenten Berufserfahrungen in einer Vorschuleinrichtung oder einem Pflegeheim ersetzen kann?

Ähnlich wird es im Saarland gehandhabt. Dafür ist dort noch ein ärztliches Zeugnis zum Nachweis der gesundheitlichen Eignung einzureichen. Die Prüfungsmodalitäten sind speziell: Die erste Teilprüfung setzt die Teilnahme an einer zweijährigen fachtheoretischen Ausbildung voraus und umfasst einen schriftlichen und einen mündlichen Teil. Daran schließt sich eine einjährige fachpraktische Ausbildung an. Wer die erste Teilprüfung bestanden, diese fachpraktische Ausbildung ordnungsgemäß durchlaufen und im Bewährungsbericht mindestens die Note „ausreichend“ erhalten hat, meldet sich einen Monat vor dem Prüfungstermin unter Vorlage entsprechender Nachweise beim Ministerium für Bildung und Kultur schriftlich zu einer abschließenden zwanzigminütigen mündlichen Teilprüfung an. Die Berufsbezeichnung lautet dann auch hier: staatlich anerkannte Heilerziehungspfleger\_in.

So bleibt festzuhalten, dass die Intention der Kultusministerkonferenz zur besseren Vergleichbarkeit der Ausbildungen in der gelebten Praxis nur bedingt Früchte trägt. Rheinland-Pfalz überlässt die Auswahl der zu vermittelnden Wissensgebiete im Wesentlichen seinen Fachschulen, für Bayern macht die Ausweisung von Unterrichtsfächern innerhalb des lernfeldorientierten Modells dagegen gerade Sinn. Dies unterstütze eine strukturierte Herangehensweise an die Wissensgebiete. Es trage den organisatorischen Erfordernissen der Fachschulen Rechnung, indem es die komplexen Unterrichtsprozesse erst praktisch umsetzbar macht (vgl. StMUK 2004).

Die Zahl der Lernfelder schwankt zwischen vier in Baden-Württemberg und 19 in Thüringen. Gleich bleibt allen aktuellen Rahmenlehrplänen leider, dass sie eine Zusammenarbeit mit den Schulen nicht thematisieren – und das, obwohl fast alle Kinder, auch die schwerbehinderten, eine Schule besuchen oder besuchen werden. Wie ernst das in der Verfassung garantierte Elternrecht zu nehmen ist, erschließt sich unter den Schlagwörtern „Angehörigenarbeit“ oft gleichfalls nicht. Während sich die Sozialgesetzbücher vom Teilhaberecht behinderter Menschen bis zur Sozialhilfe und Pflegeversicherung im rechtsbezogenen Lehrstoff in der Regel gut wiederfinden, wird die Kinder- und Jugendhilfe des SGB VIII meist vernachlässigt. Aufgrund der Breite des Berufsfeldes ist es für künftige Heilerziehungspfleger\_innen sicherlich wichtig, sich im Heim-, Erb- und Betreuungsrecht gut auszukennen und von den einschlägigen Regelungen des Arzneimittelgesetzes, zur Freiheitsentziehung und zur Schuldunfähigkeit zu wissen. Doch ist die Kindertagesstätte eben mittlerweile auch ein häufiger Einsatzort geworden. Und nicht nur für eine Arbeit dort sollte man wohl schon mal etwas vom Bundeskinderschutzgesetz gehört haben. Ein erheblicher Teil von Beeinträchtigungen wird in früher Kindheit sozial erworben. Viele der davon betroffenen Minderjährigen

leben, oft begleitet durch Maßnahmen des Jugendamtes, in latent von Überforderung gekennzeichneten Familiensettings, in denen eine Vernachlässigung oder Misshandlung nicht auszuschließen ist. Die Statistik zeigt, dass behinderte Kinder etwa zwei- bis dreimal so häufig von sexuellem Missbrauch betroffen sind wie Gleichaltrige ohne Einschränkungen (vgl. gegen-missbrauch 2020). Absolvent\_innen hier ohne fundierte Fachkenntnisse in die Praxis zu entlassen, scheint der gesetzlichen Aufgabe des Wächteramtes wenig angemessen.

7.146 Schüler\_innen bereiteten sich im Schuljahr 2017/2018 deutschlandweit in Fachschulen oder in Fach- und Berufsakademien auf einen Beruf in der Behindertenhilfe vor, den das Verzeichnis der Agentur für Arbeit unter einem entsprechenden Schlüssel listet. Meistenteils lernten hier künftige Heilerziehungspfleger\_innen. Im Saarland wird ein Abschluss zur Fachkraft für inklusive Bildungs- und Erziehungsarbeit angeboten (vgl. StBA 2020b). Wenngleich seine Einwohnerzahl nur reichlich 13 Prozent an der Bundesbevölkerung ausmacht, stemmt Baden-Württemberg, das Mutterland dieses Ausbildungsganges, mit mehr als der Hälfte der Fachschüler\_innen noch heute den Löwenanteil der Ausbildung. Nordrhein-Westfalen, in dem 2018 fast 22 Prozent der Bundesdeutschen wohnten, stellt dagegen nur knapp acht Prozent solcher Ausbildungsplätze (StBA 2020a). Selbst wenn man die Schulplätze für Heilerziehungspflegehelfer\_innen mitzählt – das ist eine Ausbildung, die es nur in Bayern und in Nordrhein-Westfalen gibt – bleibt ein Defizit. Und während die Heilerziehungspflege in Niedersachsen wohl als ausgesprochener Frauenberuf gilt – fast 93 Prozent aller Lernenden sind weiblich – kommt Baden-Württemberg auf einen Männeranteil von immerhin 36 Prozent. Für dieses Phänomen lässt sich weder ein Nord-Süd-Gefälle noch ein signifikanter Unterschied zwischen West und Ost erkennen. Insgesamt wuchs die Zahl der Absolvent\_innen einer fachschulischen Heilerziehungs- bzw. Heilerziehungspflege-Ausbildung enorm: zwischen 2007 und 2018 von 2.400 auf 9.200 Fachkräfte. Das ist mehr als das dreieinhalbfache (vgl. Autorengr. Fachkräftebarom. 2019).

Dem Status als Integrationskind in einer Kindertagesstätte können mannigfaltige Einschränkungen zugrunde liegen: angeborene Fehlbildungen, Einschränkungen der Sinne, Epilepsien, frühkindlicher Autismus und vieles andere mehr. Die internationale Klassifikation ICF-CY für Behinderungen bei Kindern und Jugendlichen, welche seit 2020 anzuwenden ist, möchte die auf Heilung abzielende medizinische Sicht auf „Behinderung“ mit dem sozialen Modell verknüpfen. Das verlangt, die Umwelt so zu gestalten, dass eine volle Teilhabe behinderter Menschen in allen Bereichen des sozialen Lebens ermöglicht wird (vgl. WHO 2019, S. 53). Die neue Klassifizierung will jedes Individuum mit seinem ihm innewohnenden Wert schätzen und anerkennen (vgl. WHO 2019, S. 53, S. 287).

In der Praxis ist dafür allerdings nicht nur eine adäquate Ausbildung, sondern auch genügend Arbeitszeit für jedes einzelne Kind nötig. Eine positive Haltung und ein ressourcenorientierter Blick auch auf die eingeschränkten Kinder sind

zweifelsfrei eine enorm wichtige Basis. Die Herausforderungen kleinzureden, die eine Arbeit mit solchen Kindern mit sich bringt, hilft hingegen keineswegs. Nicht von ungefähr zog die freundlich gemeinte Umbenennung der Begriffe „schwererziehbar“ und „gestörtes Sozialverhalten“ in „verhaltensoriginell“ oder „verhaltenskreativ“ den bitteren Spott gestresster Fachkräfte auf sich. 1957 forderte man da noch eine Neuorientierung auf den Begriff „Gemeinschaftsschwierige mit gemeinschaftsbedrängender Reaktion“, um dem Phänomen ohne Diffamierung gerecht zu werden (vgl. Mücke/Steinbrecher 1957, S. 4 f.).

Und die Arten von Behinderung ändern sich, wenngleich als Symbol für Integration typischerweise noch immer ein fröhliches Kind im Rollstuhl oder auf den Websites der Einrichtungen ein verschmitzt lächelndes Mädels mit Trisomie 21 zu sehen sind. Freilich spielen Unfallverletzungen nach wie vor eine Rolle. Etwa 1,8 Prozent aller Heranwachsenden bis zum 17. Lebensjahr muss jährlich wegen eines Unfalls im Krankenhaus behandelt werden (vgl. BAG Kindersicherheit 2020). Doch die ständigen Sicherheitsüberprüfungen in allen Kindereinrichtungen und auf den öffentlichen Spielplätzen zahlen sich unverkennbar aus. Nur selten noch gibt es bleibende Schäden. Die frühzeitige Hördiagnostik und eine Regelversorgung von Kleinkindern mit Cochlea-Implantaten ermöglicht vielen, die man früher als taub abgetan hätte, den fast normalen Spracherwerb – wenngleich dies stets mit einem schweren Eingriff in die körperliche Unversehrtheit und dem noch immer hohen Risiko einer Implantat-Unverträglichkeit verbunden ist. Und trotz aller Diskussion darum, ob das ethisch zu befürworten sei: Seit Schwangere ein sogenanntes „Ersttrimesterscreening“ in Anspruch nehmen dürfen, kommen weniger Kinder mit Trisomie 21 auf die Welt.

Heutige Hauptursache für Behinderungen von Kindern in Deutschland ist der Drogenkonsum ihrer Eltern, oft kombiniert mit einer damit einhergehenden fehlenden Erziehungskompetenz. Alle bekannten legalen und illegalen Drogen können Ungeborene irreversibel schädigen, denn das werdende Baby partizipiert unmittelbar an allen Substanzen, die seine schwangere Mutter konsumiert (vgl. Stachowske 2015, S.12 ff.). In Bremen wurden 2011 bei allen Kindern, deren Familien schon im Fokus der Jugendhilfe standen, Haaranalysen durchgeführt. Fast durchweg konnte man da Folgen von Drogenkonsum nachweisen, in der Regel sogar Mischkonsum (vgl. ebd., S. 162). Mehr als drei Prozent aller Frauen zwischen 18 und 59 Jahren in Deutschland sind medikamentenabhängig. Zwei Prozent der Sachsen im Alter zwischen 18 und 64 Jahren haben laut einer Erhebung von 2019 Erfahrungen mit Crystal Meth. In Thüringen sind es 1,7 und in Bayern 1,1 Prozent (vgl. Drogenbeauftragte BMG 2019, S. 51 ff.). Nach Datenlage von 2017 stammen mindestens drei Millionen Kinder von einem alkohol- oder drogenabhängigen Elternteil ab. Tatsächlich sind es wahrscheinlich noch viel mehr. Die Folgen sind neben Entwicklungsverzögerungen vor allem Störungen des Sozialverhaltens, Hyperaktivität und kindliche Depression (vgl. Klein/Thomasius/Moesgen 2017, S. 86 ff.). Fotos von ihnen sind auf den bunten Plakaten, die für

Inklusion werben, eher selten zu sehen. In den Kindertagesstätten dagegen sind sie Alltag.

Hyperaktive Kinder finden beim Mittagsschlaf kaum Ruhe. Sie stören die anderen, die müde sind. Zureden und Grenzen setzen erzeugt bei ihnen oft nur weitere Aggression und trotziges Verhalten. Beißen, spucken, die Werke anderer zerstören, nach der Fachkraft treten – Kinder mit einem solchen ‚seelischen Knacks‘ machen sich damit selten Freunde. Körperbehinderte Gleichaltrige können auf weit mehr Verständnis für ihre Besonderheiten hoffen (vgl. Walter 2006, S. 15 ff.).

Im Jahr 2020 schreibt der gesetzliche Personalschlüssel in Sachsen beispielsweise für den Kindergartenbereich die Einstellung einer vollbeschäftigten pädagogischen Fachkraft auf zwölf Betreuungsverträge vor (vgl. SächsKitaG 2018). Unter Einberechnung von Urlaub, Weiterbildungstagen, Mutterschutzzeiten und Krankheitsausfällen kommt man da zu einer tatsächlichen Gruppengröße von etwa 18 Kindern. Nur Kinder mit einer neunstündigen Betreuungszeit gelten nach dem Berechnungsmodell als ‚ganze Kinder‘. 0,054 Vollbeschäftigungsanteile pro Fachkraft gibt es noch für die schriftlichen Arbeiten, Teamberatungen und Ähnliches. Ein Kind mit Integrationsstatus I zählt dreifach (vgl. § 4 Abs. 1 SächsKitaIntegrVO 2017). Es wird dann also in eine Gruppe von ‚nur noch‘ 15 Kindern integriert. Auch von Berufsneulingen mit einer Ausbildung in Heilerziehungspflege wird also erwartet, dass sie mit einer solchen Kinderzahl im Alter von zwei Jahren und neun Monaten bis zum Schuleintritt allein und kompetent arbeiten können: natürlich jeweils altersgerecht, empathisch, fachlich fundiert und das möglichst sofort in allen Bildungsbereichen von Bewegung bis Naturwissenschaft, von der gesunden Ernährung bis zur Feinmotorikschulung. Zudem hält man sie auch noch für Profis in der Frage, wann sich ein Kind ‚nur ungezogen‘ verhält und wann es gerade aufgrund seiner besonderen Behinderung so misslieblich agiert und deshalb die pädagogische Intervention anders angesetzt werden muss.

Viele Kita-Erzieher\_innen sind mit dieser Situation unzufrieden und erleben ihren Berufsalltag als immer aufreibender. Es könnte deshalb Sinn machen, die Fachkräfte noch besser für eine Arbeit auch mit verhaltensauffälligen Kindern zu qualifizieren: letztendlich ja mit unglücklichen, unangepassten, erziehungsschwierigen Jungen und Mädchen, die im Alltag eben eher auffallen als die stillen, ängstlichen, einsamen Kleinen. Kenntnisse aus dem Bereich der Heilpädagogik und Informationen über mögliche Kooperationspartner könnten da helfen (vgl. Textor 2004, S. 7 ff.). Doch welche Möglichkeiten gibt es tatsächlich für eine wissenschaftlich noch fundiertere Qualifizierung?

Im November 1999 bzw. im März 2000 beschloss die Konferenz der Rektoren und Präsidenten der Hochschulen noch gemeinsam mit der Kultusministerkonferenz eine Rahmenordnung für Diplomprüfungen in Heilpädagogik. Die Regelstudienzeit wurde mit acht Semestern angesetzt, darin musste ein mindestens zwanzigwöchiges, von Lehrveranstaltungen begleitetes Praxissemester integriert

sein. Zulassungsbedingung waren regulär die Hoch- bzw. Fachhochschulreife sowie gegebenenfalls eine Vorpraxis im Umfang von 13 Wochen (vgl. HRK/ KMK 1999/2000). Jedoch wurde das bisherige System der Diplomprüfungsordnungen durch die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge schon bald darauf hinfällig. Für den Wettbewerb unter den Schulen sei ein dezentrales Qualitätssicherungssystem mit zentralen Rahmenvorgaben günstiger, hieß es. Es entspräche auch besser der föderalen Bildungsstruktur (vgl. KMK 2002a).

Die neuen Bedingungen für ein Heilpädagogikstudium legte die Kultusministerkonferenz 2002 fest. Ausbildungsziel sollte die Befähigung sein, beeinträchtigten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen heilpädagogische Hilfen zu geben. Obgleich es sich um ein Hoch- bzw. Fachhochschulstudium handelt, wird hier nicht von einer Qualifizierung für Führungsaufgaben gesprochen, wie es im Rahmenplan für die Heilerziehungspflege der Fall ist. Die vorgegebenen Ausbildungsinhalte blieben seither unverändert: „Theoretische Grundlagen aus Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Medizin und Recht“, „Allgemeine und spezielle Methoden heilpädagogischen Handelns“ sowie deren Anwendung in der heilpädagogischen Praxis. Der fachrichtungsbezogene Lernbereich soll 1.350 bis 1.500 Unterrichtsstunden umfassen, für fachrichtungsübergreifenden Unterricht sind noch mal 300 bis 450 Stunden vorgesehen. Als Basis für das Studium wird ausdrücklich ein Abschluss als staatlich anerkannte Erzieher\_in verlangt. Doch können die Bundesländer auch andere Qualifikationen als gleichwertig anerkennen. Zudem wird noch eine mindestens einjährige hauptberufliche praktische Tätigkeit in sozial- oder sonderpädagogischen Einrichtungen vorausgesetzt (vgl. KMK 2019).

Letztlich bieten von den 426 Hoch- und Fachhochschulen, die im März 2020 in Deutschland aktiv waren, gerade einmal 20 ein Studium in Heilpädagogik an. Acht davon sind kirchliche Einrichtungen, fünf privat und sieben staatlich. Die Studiendauer liegt bei sechs oder sieben Semestern. Die eigentlich vorgeschriebene vorgängige Berufsausbildung lässt sich oft durch ein Praktikum ersetzen. Mitunter genügen da schon vier Wochen. Manchmal wird ein volles Jahr erwartet.

Acht der aktuell angebotenen Bachelorstudiengänge tragen die Inklusion inzwischen schon im Namen. Sie heißen „Inklusive Pädagogik & Heilpädagogik (BA)“, „Heilpädagogik / Inclusive Education (B.A.)“ oder „B.A. Heil- und Inklusionspädagogik“. Drei der Schulen dagegen führen noch den Begriff Sonderpädagogik in ihrer Studiengangsbezeichnung. Es sind eher historische Institutionen mit den Gründungsjahren 1402, 1831 und 1973. Zum Teil werden Kindertageseinrichtungen explizit als spätere Einsatzorte von Absolvent\_innen herausgestellt: Die Zahl von Kindern mit Aufmerksamkeitsstörungen und Entwicklungsverzögerungen steige, heißt es in einem Ausschreibungstext (eigene Erhebung, Stand 4/2020). Die erst 2006 gegründete Geraer Hochschule für Gesundheit hat einen Studiengang „Inklusive Kindheitspädagogik“ entwickelt, der sich speziell auf Kinder bis zum zwölften Lebensjahr mit Entwicklungsrisiken,

Behinderungen und Verhaltensauffälligkeiten fokussiert (vgl. SRH Gesundheit 2020). Einen Bachelorabschluss „Soziale Arbeit – Studienrichtung Rehabilitation“ offeriert die Duale Hochschule Gera-Eisenach, die es erst seit 2016 gibt (vgl. DHGE 2020). Neben Heilpädagogischer Diagnostik und Intervention stehen in der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft auch Grundlagen der Waldorfpädagogik, Kunst, Erlebnispädagogik und tiergestützte Intervention mit auf dem Unterrichtsplan. 1.350 Euro kostet das pro Semester (vgl. Alanus HS 2020). Auch viele andere Hochschulen verlangen Studiengebühren.

Gleichwohl stößt das Fachgebiet auf Interesse: Zwischen 2006 und 2018 hat sich die Zahl der hochschulausgebildeten Heilpädagog\_innen von 766 auf 2.516 Personen mehr als verdreifacht. Nicht ganz so stark ist der Anstieg derjenigen, die solch eine Ausbildung auf Fachschulbasis absolvierten. Im Jahr 2018 waren 8.505 von ihnen in Kitas tätig, 2006 erst 5.038 (vgl. Autorengr. Fachkräftebarm. 2019).

Idealtypisch müsse eine inklusive Kindertagesbetreuung so ausgestattet und finanziert werden, dass ein jedes Kind unabhängig von seinen individuellen Merkmalen dort aufgenommen und gefördert werden kann, verlangt der Paritätische Wohlfahrtsverband. Dabei solle sich durchaus jede Fachkraft ihrer eigenen Berufsgruppenzugehörigkeit bewusst sein. Nicht alle Kompetenzen für inklusive Pädagogik müssten von jeder einzelnen mitgebracht werden (vgl. Groß 2018, S. 5 ff.). Die aktuellen Pläne für eine flächendeckende Inklusion sind oft ehrgeizig. In der Stadt Dresden soll die inklusive ganzheitliche Bildung, Erziehung und Betreuung schon im Jahr 2027 für alle Kinder gesichert sein. Jedes Kind, wie auch immer es gestellt sei, soll in ‚seiner Kita vor der Haustür‘ genau die individuelle Hilfe bekommen, welche es für seine umfassende Teilhabe benötigt. Dazu müssten alle Kindertageseinrichtungen über entsprechende Qualifikationen und Kompetenzen verfügen. Ganz vorsichtig wird angemerkt, dass hierzu auch noch manches auf ministerieller Ebene zu klären wäre (vgl. LHD 2017, S. 9). Denn als der Personalschlüssel in Sächsischen Kitas zwischen 2015 und 2018 schrittweise ein wenig verbessert wurde, gingen gerade die Integrationskinder leer aus (vgl. SächsKitaG 2015). Auch für die noch stärker eingeschränkten Kinder in den Heilpädagogischen Gruppen bekamen die Erzieher\_innen nicht mehr Arbeitszeit.

Ob nun aufgrund einer wirklich so stark gestiegenen Zahl von Kindern mit Einschränkungen oder vielleicht auch durch eine größere Offenheit von Eltern gegenüber den damit verbundenen speziellen Fördermöglichkeiten: Gab es 2017 noch 57.100 Kinder mit einer bewilligten Eingliederungshilfe, so waren es 2019 schon rund 84.600. Das ist eine Steigerung um 48 Prozent (vgl. Autorengr. Fachkräftebarm. 2019).

Es entspricht den gesetzlichen Vorgaben, eingeschränkte Kinder nach Möglichkeit nicht von ihrem sozialen Umfeld zu trennen, sondern gemeinsam mit anderen Kindern zu betreuen (vgl. § 4 SGB IX 2020). Perspektivisch sollen nun alle Mädchen und Jungen unter die Regelungen der Kinder- und Jugendhilfe-



paragrafen fallen. Das „Gesetz zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen“ möchte vor allem diejenigen mit besonderen Unterstützungsbedarfen stärken. Schon jetzt würden die Weichen für Hilfen aus einer Hand gestellt, heißt es in einer Erklärung des Bundesministeriums (vgl. BMFSFJ 2021).

Doch obwohl die allermeisten Regelungen dieses Gesetzes am Tag nach der Verkündung in Kraft traten, verschiebt es die sogenannte „Große inklusive Lösung“. Erst ab 2024 sollen Familien mit behinderten Kindern den verbrieften Anspruch darauf haben, von „Verfahrenslotsen“ durch den Dschungel ihrer Rechte begleitet zu werden. Vier Jahre später tritt das schon wieder außer Kraft, denn dann soll die Zuständigkeit auch für behinderte junge Leute endgültig auf die Kinder- und Jugendhilfe übergehen. Zunächst jedoch wird dafür nur die Erarbeitung eines weiteren Bundesgesetzes in Aussicht gestellt, das ab 2028 gelten soll (vgl. KJSG 2021). Dafür, dass sich CDU, CSU und SPD die Weiterentwicklung des Kinder- und Jugendstärkungsgesetzes schon in ihrem Koalitionsvertrag vom März 2018 zur Aufgabe gemacht hatten, scheint der hier veranschlagte Zeitrahmen ziemlich üppig (vgl. CDU/CSU/SPD 2018). Doch das große Vorhaben kostet Geld. Nicht nur die GEW warnt vor erheblichen Mehrkosten. Inklusion gibt es nicht zum Nulltarif (vgl. GEW 2021).

Und dass die Arbeit mit den ‚besonderen Kindern‘ leichter wird, steht nicht zu erwarten. Ein Ausstieg aus dem „Hamsterrad von Produktion und Konsum“ sei ebenso wenig in Sicht wie der Verzicht auf die hierfür leistungssteigernden Drogen, heißt es in „Die Gesellschaft der Zukunft“. Wahrscheinlicher sei dagegen ein Kampf um die Verteilung der benötigten gesellschaftlichen Ressourcen (vgl. Grunow 2017, S. 185). Vermutlich werden die finanziellen Folgen der COVID-19-Pandemie die Situation demnächst nicht heiterer aussehen lassen.

Viele Einrichtungen arbeiten inzwischen integrativ. Betreute im Jahr 2007 nur etwa ein Viertel der Kitas mindestens ein Kind mit Behinderung, so waren es 2018 bereits 37 Prozent (vgl. Autorengr. Fachkräftebarom. 2019). Die Kindertagesstätten tun offenbar, was sie können. Doch um den Prozess wirklich gelingen zu lassen, braucht es neben einer auskömmlichen finanziellen Ausstattung auch Ausbildungsgänge, die künftige Fachkräfte für die kommenden Anforderungen adäquat rüsten.



## 6. Zwischen Hilfe und Kontrolle: Sozialarbeiter\_in und Sozialpädagog\_in

socialis: lateinisch für kameradschaftlich, auf die Gesellschaft bezogen  
Arbeit: alt- und mittelhochdeutsch für Mühsal, Strapaze

Landläufig sagt man wohl, der barmherzige Samariter, welcher den ausgeplünderten Reisenden halbtot am Wegesrand fand und ihn zur schützenden Herberge brachte (vgl. Lk 10, 29 ff.), sei der Vorläufer von Sozialarbeitern gewesen. „Sorge für ihn“, sprach der Samariter zum Gastwirt. „Wenn du mehr für ihn brauchst, werde ich es dir bezahlen.“ So steht es im Bibeltext. Doch genaugenommen kommt dieser Überlieferung nach wohl eher dem Herbergsvater eine solche Anerkennung zu. Denn er nahm sich gegen Vergütung des Fremden an, machte ihm Mut und wies ihm einen besseren Weg (vgl. Rauschenbach 1986). Im Laufe der Zeit sprach man dann von Wohlfahrtspflege, Fürsorge, Volkspflege, Armenpflege, Sozialarbeit und Sozialpädagogik.

Über lange Jahrhunderte hinweg hatte die milde Gabe an Bedürftige ihre feste Funktion darin, christliche Nächstenliebe unter Beweis zu stellen. Das galt als

gottgefällig und man erhoffte sich davon Bonuspunkte für eine gnädige Aufnahme nach dem Tod. Diese Sicht änderte sich im Mittelalter. Galt Arbeit vordem als ererbte Strafe für den verbotenen Biss in einen paradiesischen Apfel (vgl. Mose 3, 17 ff.), so sah der Theologieprofessor Martin Luther später darin den eigentlich menschlichen Lebenszweck. Wie jede Kreatur auf Erden einer typischen Beschäftigung nachgehe, so müssten Menschen in ihrem Beruf arbeiten. Das habe Gott so vorgesehen (vgl. Luther 1523/1900, S. 276.). Damit änderte sich freilich auch die Einstellung jenen gegenüber, die keinem Beruf nachgingen.

So begann beispielsweise Nürnberg schon ab 1370, das Bettelwesen in seinem Hoheitsgebiet detailliert über Polizeiordnungen zu regeln. Man benötigte nun sogar eine besondere Erlaubnis der Ratsherren dafür. Den Zettel musste man bei Kontrollen den Stadtknechten vorzeigen – die im Übrigen damals meist Analphabeten waren. Sommers durfte man nachts nur höchstens zwei Stunden lang betteln, im Winter eine Stunde länger. Das Mitführen einer Laterne und eines vom Rat vergebenen Bettelabzeichens waren Pflicht (vgl. Baader 1861, S. 316 ff.). Mit seinen etwa 50.000 Einwohner\_innen war die mittelalterliche Reichsstadt Nürnberg für damalige Verhältnisse eine Großstadt – neben all dem Prunk mit den damit verbundenen sozialen Problemen.

1679 setzte der lutherische Theologe Philipp Jacob Spener in Frankfurt eine Reform des Armenwesens durch. Es entstanden Waisen-, Arbeits- und Armenhäuser. Unbetreute Kinder, mittellose Alte, Gebrechliche und ‚Schwachsinnige‘ wurden dort genauso untergebracht wie Alkoholranke, Dirnen und Spielsüchtige. Nicht alle hatten sich den Aufenthalt da ausgesucht und blieben etwa freiwillig dort. Beaufsichtigt wurde die Frankfurter Anstalt durch sechs Ratsdeputierte und zwölf Ehrenamtliche, die man aus der Bürgerschaft wählte. Ganz allmählich löste sich die Sozialhilfe so aus der alleinigen Zuständigkeit der Kirche, denn die Regionalverwaltungen übernahmen ebenfalls Verantwortung dafür. In den Heimen arbeiteten nun auch Lehrer, Armenknechte, Wärterinnen und Schulfrauen. Letztere kümmerten sich um die Erziehung von Mädchen. In Frankfurt gehörte sogar ein bezahlter Bader mit zum Einrichtungspersonal. Dass alle Insass\_innen, auch die Kinder, den größten Teil ihres Tages damit zu verbringen hatten, in den Anstaltswerkstätten wenigstens einen Teil ihres Unterhaltes selbst zu verdienen, verstand sich damals von selbst. Die Behandlung der Klientel solle gottesfürchtig, aber nicht rau sein, hieß es. Des ungeachtet zählten Prügelstrafen und strenger Arrest zu gängigen Methoden dieser Sozialen Arbeit (vgl. Scherpner 1966, S. 62 ff.).

Pauline Christine Wilhelmine zur Lippe, die schon 13-jährig ihrem Vater beim Regieren half und die Ideen der Aufklärung verinnerlicht hatte, nahm Anfang des 19. Jahrhunderts historisch wohl erstmalig eine Trennung zwischen Zuchthaus und Irrenanstalt vor. Zudem gründete sie ein Arbeitshaus für Menschen, die bisher aus Mangel an Erwerbsgelegenheit gebettelt hatten und die sich ihr Brot hier nun regulär verdienen konnten. Sie könne beteuern, meinte die Fürstin, dass ein jeder, der jetzt noch die Privatwohlthätigkeit durch seine Bettelei

belästige, ein fauler und schlecht denkender Mensch sei. Die umtriebige Fürstin unterstützte bedürftige Familien zudem mit Heizmaterial, Lebensmitteln und durch die Übernahme von Mietkosten. Doch prüfte sie zuvor die Notwendigkeit einer solchen Hilfe penibel und ließ sich durch ihre Räte dazu monatlich genaue tabellarische Übersichten aushändigen (vgl. Perthes 1860, S. 16 f.). So war sie hinsichtlich der Bedürftigkeitsprüfung gleichfalls eine Vorreiterin der heutigen Sozialarbeit. Leute, die trotz ihrer Angebote das Betteln einer Erwerbsbeschäftigung vorzogen, ließ sie in ihr Strafwerkhaus einweisen. Dort hatte man zwangsweise zu arbeiten.

Dem jungen Johann Hinrich Wichern war es ebenfalls wichtig, die sogenannten „Korrekptions- und Strafhäuser“ strikt von Erziehungsanstalten abzugrenzen. Verwische man diese Unterscheidung, so könne der eigentliche Zweck letztlich weder in der einen noch in der anderen Anstalt erreicht werden. 1833 machte der erst 25-jährige Theologe eine reetgedeckte Bauernhütte namens „Rauhes Haus“ in der Nähe von Hamburg zur Keimzelle seines Rettungsdorfes. Kinder aus schwierigen Verhältnissen lebten dort gemeinsam mit ihren Armenhelfern in „Familiengruppen“. Nicht mehr als zwölf Zöglinge pro Wohnhaus wurden aufgenommen. Ein freies christliches Asyl sollte sein Rettungshaus sein, ausdrücklich keine Strafanstalt. Schließlich könne auch ein ganz gewöhnliches Elternhaus in die Lage kommen, solche Hilfe annehmen zu müssen: wenn beispielsweise der Sohn in die Gesellschaft von Dieben gerate oder eine Tochter in die Sünde der Unzucht falle. Individuelle Zugewandtheit, standardisierte Beobachtungsbögen, pädagogische Wochengespräche sowie eine gegenseitige Disziplinierung der Kinder untereinander gehörten zu Wicherns Erziehungsprinzipien (vgl. Wichern 1833/1908, S. 70 f.). Heute wird er als einer der ersten modernen Sozialpädagogen gesehen. Sein Schüler und Freund August Hermann Francke baute, von Wichern stark beeinflusst, später bei Halle die Franckeschen Stiftungen auf.

Wicherns Rettungshaus-Modell breitete sich schnell aus. Schon im Jahr 1885 gab es in Deutschland 291 solcher Einrichtungen, die ungefähr 11.000 Kinder betreuten. Dazu kamen nochmals 180 Anstalten mit 9.000 Plätzen auf preußischem Gebiet (vgl. Meyers Bd. 14 1896, S. 665). Indes stellte sich nun das Personalproblem flächendeckend als „brennende Frage“. Man sei hier wohl in den Krieg gezogen, ohne Offiziere zu haben, schrieb Wichern 1833 dazu. So anerkennenswert es sei, wenn sich Pfarrer zeitweise mit in die Rettungshausarbeit einbrächten, der Erfolg wäre doch noch ein ganz anderer, würde dies ein richtiger Hauptberuf. Schon jetzt fehlten für die inzwischen entstandenen Rettungshäuser mindestens 400 Hausväter und 700 Gehilfen, von denen die meisten auch ihre Ehefrauen mit in diese Aufgabe einbringen müssten. Die vorhandenen Mädchenanstalten benötigten dann noch einmal 50 Gehilfinnen. Wohl könne man versuchen, unter der Lehrerschaft um soziale Fachkräfte zu werben – doch wer von denen tausche schon seinen zwar kümmerlichen, doch sicheren Lohn bei geregelter Arbeitszeit gegen die finanzielle Unsicherheit und das ständige schwierige

Zusammensein mit den Minderjährigen in den Rettungshäusern und dem dort stets unvorhersehbaren Alltag? (vgl. Wichern 1833/1908, S. 176 ff.)

Christian Heinrich Zeller, welcher angeregt durch Pestalozzi und Francke 1820 im badischen Schloss Beuggen ein pietistisch geführtes Rettungshaus für verwaiste Kinder gründete, hatte einen interessanten Plan zur Lösung der anstehenden Personalfrage. Er verband seine Anstalt mit einer Ausbildung zum Armenschul-Lehrer. Diese dauerte mehrere Jahre und schloss mit einem staatlichen Examen ab. Für künftige Lehrer war das Seminar ebenso kostenfrei wie Kost und Logis. Jedoch hatten sie sich dafür mit allen Kräften in die Erziehung und den Unterricht des Rettungshauses einzubringen (vgl. Scherpner 1966, S. 123 ff.). Viele Einrichtungen im Südwesten Deutschlands übernahmen dieses Prinzip.

Bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts waren in ganz Deutschland allerdings noch gemischte Anstalten verbreitet. Dort wurden nicht nur „arbeitscheue und liederliche“ Besitzlose gegen ihren Willen untergebracht, es gab da meist auch noch Abteilungen für Siechen-, Irren- und Kinderpflege (vgl. Sachße/Tennstedt 1980, S. 249). Im Oktober 1840 befand es Friedrich August König von Sachsen deshalb nach eigener Aussage für zeitgemäß, die bisherigen Rechtsvorschriften für das Armen- und Bettelwesen einer Revision zu unterziehen. Er erließ für sein Königreich Sachsen eine Allgemeine Armenordnung. Neben der Verteilung von Almosen und der Versorgung von Kranken und Obdachlosen gehörte nun die Sorge um gefährdete Kinder ebenfalls mit zur Armenpflege. Handwerksinnungen hatten beispielsweise für Jungs, die aus Waisenhäusern oder „Corrections-Erziehungsanstalten“ kamen, eine unentgeltliche Lehrausbildung zu garantieren. Elternlose Kinder bekamen einen Rechtsanspruch darauf, in öffentlich finanzierten Waisenhäusern oder bei „ehrbaren Leuten“ unterzukommen (vgl. § 49 f. Armenordn. 1840). Finanziert wurde das durch regional einzurichtende Armenkassen, die sich aus Erb- und Schenkungsabgaben, Pflichtbeiträgen der Innungen, einer Art Vergnügungssteuer und aus öffentlichen Sammlungen speisten (vgl. ebd. § 9 ff.). So rückten Bürokratie und Hilfestellung in der Sozialen Arbeit noch weiter zusammen. Um diese Zeit kommt auch der Begriff Sozialpädagogik erstmals auf (vgl. Richter 2020, S. 22).

Länger als ein halbes Jahrhundert galt diese Armenordnung. Dann trat 1909 das Gesetz über die Fürsorgeerziehung in Kraft und regelte das Verhältnis zwischen der Armenpflege und der Hilfe für bedürftige Kinder neu. Jetzt durften Minderjährige nur noch dann in Armen- oder Arbeitshäusern untergebracht werden, wenn man sie dort von den übrigen Insass\_innen getrennt betreute und erzog. Ansonsten kamen sie, falls es „zur Verhütung der Verwaorlung“ oder eines „völligen sittlichen Verderbens“ nötig schien, in Erziehungs- oder Besserungsanstalten oder zu bezahlten Pflegeeltern (vgl. § 2 ff. FürsorgeerziehungG 1909). Die auch heute noch viel diskutierte Frage, wann Behörden ein Kind zwangsweise von seinen Eltern trennen sollten, stellte sich von Anfang an. Man scheue sich, Familienbande zu zerreißen, hieß es. Doch bliebe der Nachwuchs dann oft bis zur völli-

gen Verwahrlosung in so unguten Verhältnissen. Einer 1915 veröffentlichten Statistik zufolge konnten 84 Prozent der Mädchen, die vor ihrem 14. Lebensjahr in die Fürsorgeerziehung kamen, ‚gerettet‘ werden. Bei den älteren waren es nur noch 60 Prozent (vgl. Remppis 1915, S. 298 ff.).

Zur Umsetzung der neuen Vorgaben hatte jetzt jeder Regierungsbezirk einen Fürsorgeverband zu gründen. Schnell wurde der Vorwurf laut, finanzschwache kleine Gemeinden ließen ihre Waisenkinder nun absichtlich verwahrlosen, um hernach die Kosten für deren Unterhalt auf die neugeschaffene Fürsorgeerziehung abzuwälzen (vgl. Scherpner 1966, S. 165). Das sei nun aber nicht im Sinne des Gesetzes, betonte die Ausführungsverordnung. Nicht etwa Entlastung der Armenpflege hieß das Ziel, sondern Disziplinierung von Eltern, die ihre Pflichten zur Kindererziehung bisher zu leicht nähmen. Zudem könne die wie ein Damoklesschwert über ihren Häuptern schwebende Fürsorgeerziehung wohl auch eine „heilsame Wirkung auf widerspenstige und böartige Kinder“ ausüben (vgl. Blase 1909, S. 68 ff.).

Nach immer mehr Arbeitskräften rief die aufkommende Industrialisierung. So wuchsen und verdichteten sich die Städte rasch. Hamburgs Einwohnerzahl beispielsweise verdreifachte sich zwischen 1890 und 1924 auf fast 1.090.000 Menschen. Prachtvolle Stadtvillen in Jugendstil-Architektur entstanden. Zeitgleich breitete sich in Proletariervierteln unvorstellbares Elend aus. Galt zuvor ein soziales Engagement als standesüblich für die noch unverheirateten Damen der höheren Gesellschaft, so übernahm jetzt zunehmend hauptamtliches und geschuldetes Personal die Verantwortung dafür (vgl. Erler 2012, S. 50 ff.).

1897 kreierte der Berliner Verein „Mädchen- und Frauengruppen für soziale Hilfsarbeit“ den ersten „Kurs für Armenpflege“. Hier wurden Kenntnisse für eine Arbeit in Krippen, Kindergärten und Horten vermittelt. Zudem gab es Unterricht in der Armen- und Wohlfahrtspflege sowie eine Einführung in Erziehungs- und Volkswirtschaftslehre. Ein Jahr dauerte diese Schulung (vgl. Haedrich 1967, S. 40 ff.). Bereits ab 1900 begannen die Vaterländischen Frauenvereine, das Rote Kreuz und verschiedene religiöse Genossenschaften mit einer Ausbildung ihrer Schwestern für die Soziale Fürsorge. Die Frauen wurden hernach für ihre Arbeit vergütet, mussten sich indes nicht so stark und so langfristig an ihre Organisationen binden, wie man das etwa von den Ordensschwestern oder Diakonissen erwartete (vgl. Sachße/Tennstedt 1980, S. 235). Der Typus Frau, welcher im elterlichen Hausstand nur darauf warte, bis jemand kommt, der sie sich mitnimmt, sei kaum noch zu finden. So schätzte das jedenfalls die promovierte Frauenrechtlerin Alice Salomon ein. Bestimmte Aufgaben der Sozialfürsorge sollten außerdem berufsmäßig geschulte Kräfte übernehmen. Dazu zählte sie die Trinkerfürsorge, eine Arbeit mit sittlich gefährdeten Mädchen und die Betreuung jugendlicher Strafgangener. Obendrein schmälerten die soldatischen Verluste des Ersten Weltkrieges zu dieser Zeit weibliche Heiratsaussichten ganz objektiv. Plötzlich hatten zahlreiche Jungfrauen aus wohl-situierten Verhältnissen darüber nachzudenken,

wie sie ihren Unterhalt künftig notfalls auch eigenständig finanzieren könnten (vgl. Salomon 1914).

Im Oktober 1908 gründete die aus einer gutbürgerlichen jüdischen Familie stammende Salomon in Berlin die erste interkonfessionelle Soziale Frauenschule Deutschlands. Dabei berief sich diese Vorreiterin durchaus auf zeitgenössische Zuschreibungen der Geschlechtertheorie: Der soziale Gedanke erwachse einfach aus der mütterlichen Bestimmung einer Frau. Ihrer weiblichen Natur nach sei sie ja grundsätzlich nicht an Machtkämpfen interessiert. Deshalb könnten Frauen auf diesem neuen Terrain einen entscheidenden Einfluss gewinnen (vgl. Salomon 1919, S. 10 ff.). In den Folgejahren entstanden Sozialschulen auch in München, Leipzig, Heidelberg, Frankfurt a.M., in Dresden und anderswo. 1912 gab es schon zwölf davon (vgl. Haedrich 1967, S. 40 ff.).

Eines der wichtigsten Einsatzgebiete von Sozialarbeiterinnen dieser Zeit war die Gesundheitsfürsorge für Kleinkinder. Unzählige junge Arbeitermütter, die in den neuen Industriestädten ohne den bisherigen Erfahrungsschatz ihrer Großfamilien dastanden, wussten weder etwas über die einfachsten Grundregeln zur Ernährung noch etwas über die Gesunderhaltung von Säuglingen. Fürsorgerinnen beschrieben ihre Klientel als fast ausnahmslos unfähig dazu, den eigenen Kindern Verständnis entgegenzubringen oder sich altersgerecht mit ihnen zu beschäftigen. Häufig sahen sie Zeichen körperlicher Misshandlung (vgl. Albers 1927, S. 11).

Im Fokus der Sozialen Arbeit standen auch Jugendliche, die ihre Schulzeit beendet hatten. 1911 rief das Preußische Ministerium der Geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten alle staatlichen Behörden dazu auf, Geld und Räume für Wohlfahrtsvereine, kirchliche Organisationen sowie die großen Turn-, Spiel- und Sportvereinigungen zur Verfügung zu stellen. Trotz der täglich harten Fabrikarbeit der Heranwachsenden dürfe Jugendpflege indes nicht auf ein bloßes Freizeitvergnügen der Jungen und Mädchen abzielen. Bewährt hätten sich Gesangs-, Lese- und Vortragsabende, der Besuch von Museen und Denkmälern unter sachverständiger Führung, geschichtliche und naturkundliche Exkursionen. Ärzte, Ingenieure, Geistliche und Offiziere sollten altersgerecht interessante Vorträge in den Jugendheimen halten. Gedacht war hier vor allem an ehrenamtliche Einsätze. Dennoch stellte das Ministerium einen besonderen Fonds zur Ausbildung geeigneter Personen bereit. Um die Folgen der Industrialisierung abzumildern, müssten neue Spielplätze, Wanderherbergen und Turnhallen geschaffen werden. Es brauche zudem noch mehr kostenfreie Möglichkeiten zum Schwimmen und zum Schlittschuhlaufen (vgl. Jugendpfleegerlass 1911). Die Idee der heutigen außerschulischen Jugendbildung nach § 11 SGB VIII findet hier ihre frühen Wurzeln (§ 11 SGB VIII 2020).

Im Sommer 1914 trat das Deutsche Kaiserreich in den Ersten Weltkrieg ein. Ausgehend von der Kriegshilfearbeit gründete die Frauenrechtlerin Gertrud Bäumer 1917 ihre private „Soziale Frauenschule und Sozialpädagogisches Insti-

tut Hamburg“. Schon im Herbst davor gab es 180 Anmeldungen dafür, darunter von Töchtern aller führenden Familien dieser Hansestadt. Die zweijährige Ausbildung schloss mit einer staatlichen Anerkennung ab und machte ihre Absolventinnen bis zum Ausbruch der Weltwirtschaftskrise zu gesuchten Fachkräften für soziale Berufe (vgl. Dünkel/Fesel 1999, S. 8 ff.).

In Leipzig tat sich Ähnliches: Die aus einer wohlhabenden jüdischen Kaufmannsfamilie stammende Henriette Goldschmidt hatte dort schon 1871 den „Verein für Familien- und Volkserziehung“ gegründet. Bereits ein Jahr später arbeitete unter seinem Dach ein Fröbelsches Kindergärtnerinnenseminar. Seit 1874 wurden zudem wissenschaftliche Vorträge angeboten und 1911 initiierte die kämpferische Pädagogin Goldschmidt die Gründung der Leipziger Hochschule für Frauen (vgl. Goldschmidt 1911, S. 8 ff.). Unterrichtet wurde in Ausbildungsfächern wie Staatsrecht, Volkswirtschaft, Gesundheitslehre, Anatomie, Psychologie, Pädagogik, Volks- und Gesellschaftsbiologie. Die Schülerinnen beschäftigten sich mit Fragen des Mütter- und Säuglingsschutzes und es wurden die folgenschwersten Krankheiten der Epoche thematisiert. Das Thema Jugendfürsorge enthielt einen allgemeinen Teil und einen speziellen zur Bekämpfung von Verwahrlosung und Gefährdung. Doch stand auch „Rassenhygiene“ schon von Anfang an mit im Lehrplan (vgl. Jugendpflege-Erlass 1921). Allein in der Zeit des Ersten Weltkrieges wurden 13 Soziale Frauenschulen neu gegründet (vgl. Haedrich 1967, S. 40 ff.). Bereits im Oktober 1920 führte Preußen eine staatliche Prüfungsordnung für die Fürsorgerinnen ein. Der Minister für Volkswohlfahrt stellte im Staatshaushalt 1921 die gigantische Summe von sechs Millionen Mark für die „Pflege der schulentlassenen Jugend“ bereit – nicht ohne zu betonen, dass damit angesichts der Nachkriegsjahre sparsam umzugehen sei. Förderfähig waren Arbeitslöhne und Baumaterial für die Errichtung neuer Jugendheime, zudem Ausstattungen und Lehrgänge (vgl. Jugendpflege-Erlass 1921).

Nach einer fast zweijährigen Diskussion trat im Februar 1924 schließlich das erste landesweit geltende Gesetz für Jugendwohlfahrt in Kraft. Aus den Armen- und Fürsorgeämtern heraus hatten die Kommunen nun Jugendämter zu gründen. Jedes deutsche Kind bekam das verbriefte Recht auf seine Erziehung zur leiblichen, seelischen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit. Das schloss Fürsorgeerziehung nicht aus, falls eine „gesellschaftliche Tüchtigkeit“ von Minderjährigen anders nicht erreichbar schien. Indes konnten die Jugendämter als milderen Eingriff bereits „Helfer“ zur „Schutzaufsicht“ in die Familien schicken. In Ausübung des Amtes hatten diese ein gesetzliches Zutrittsrecht zu den Wohnungen ihrer Klient\_innen. Betroffene Eltern waren zur Kooperation verpflichtet. Hielten die Schutzhelfer\_innen ein weiteres Einschreiten der Behörde für notwendig, mussten sie dies unverzüglich melden (vgl. RJWG 1924). Man kann das durchaus als einen Vorläufer der heutigen Familienhilfe betrachten (vgl. § 31 SGB VIII 2020).

Parallel zur großen Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt entwickelte sich die Ausbildung. Zählten die Wohlfahrtsschulen im Jahr 1926 noch insgesamt



441 Schülerinnen, so waren es 1928/1929 schon 961 Absolventinnen und ein Jahr darauf sogar 2.492 (vgl. Hege 2001, S. 52 ff.). Einer Statistik des Preußischen Ministeriums für Volkswohlfahrt zufolge verfügte im Jahr 1925 schon die Hälfte aller in der Sozialarbeit tätigen Frauen über eine staatliche Anerkennung. Noch ungeprüfte Vorreiterinnen dieses Arbeitsfeldes konnten an den Frauenschulen spezielle Nachschulungskurse belegen. Denn neu einstellen durften die Verwaltungen jetzt nur noch zertifizierte Kandidatinnen (vgl. Albers 1927, S. 29 ff.).

Zeitgleich erwachte das Interesse der Hochschulen an diesem Fachgebiet. An der Uni Münster gab es schon seit 1920 ein „Seminar für Fürsorgewesen“ und innerhalb der Philosophischen Fakultät richtete die Friedrich-Wilhelm-Universität Berlin 1926 einen „Lehrstuhl für Jugendkunde und Jugendwohlfahrt“ ein. Hamburg bot zwischen 1925 und 1930 „Sozialpsychologie und Sozialpädagogik“ an. Nicht nur die forensische Medizin, die Psychiatrie und die Kinderheilkunde interessierten sich nun für solche Lehrinhalte, sondern auch die Rechtswissenschaft. Eine gesonderte universitäre Ausbildung für die Soziale Arbeit gab es allerdings bisher nur an der Universität Göttingen. Dort bot Herman Nohl, Professor für Pädagogik und Philosophie, ab 1923 einen „Kursus für sozialpädagogische Wohlfahrtsbeamte“ an. Nohl setzte sich auch öffentlich mit der Frage auseinander, woraus sich die wissenschaftliche Grundlage der Sozialpädagogik denn nun zu speisen hätte: aus der Medizin, der Sozialpolitik, der Juristik oder der Pädagogik? Und wer sei eigentlich zuständig für die praktische Arbeit – eher der Psychiater, lieber der Pädagoge oder doch weiterhin der Geistliche? (vgl. Amthor 2016, S. 235 ff.)

Noch etwas änderte sich inzwischen. Gertrud Bäumer, die Begründerin der Hamburger Schule, hielt soziales Engagement fraglos für eine typisch weibliche Kulturaufgabe. Dennoch musste sie ihre inzwischen verstaatlichte Schule ab 1926 auch für männliche Studierende öffnen. Zunächst ging es nur um Nachschulungskurse. Doch 1930 wurden Männer auch regulär zur Vollzeitausbildung zugelassen. Die Geschlechterfrage wendete sich nun gegen die Frauen: Eine Befähigung zur Arbeit mit Trinkern, Obdachlosen oder auch nur zur Beurteilung von schwierigen Fällen wurde ihnen auf einmal prinzipiell abgesprochen. Typischerweise saßen jetzt Männer in den behördlichen Entscheidungsfunktionen (vgl. Dünkel 2001, S. 8 ff.). Den weiblichen Armenhelferinnen kam dagegen die Aufgabe zu, die tatsächliche Lage in den Wohnungen der Antragstellenden zu ermitteln und darauf aufbauend Empfehlungen für geeignete Hilfen zu geben. Eine Bewilligung oblag dann dem männlich besetzten Innendienst. Frauen seien viel zu gutgläubig und zu nachgiebig dafür. Jetzt rächte sich das Argument der Schulgründerinnen, das weibliche Geschlecht eigne sich für die Wohlfahrtspflege insbesondere wegen seiner angeborenen Sensibilität und Empathie im Umgang mit den Schwachen und Hilflosen (vgl. Müller 2006, S. 87). Nach dem Zusammenbruch der ‚Goldenen Zwanziger‘ waren es somit die ‚sensiblen‘ Frauen, die sich im Außendienst den zunehmend auch tätlichen Übergriffen einer verzweifelten

Klientel ausgesetzt sahen. Das wird die Männer in ihren bürgerlich möblierten Büros vermutlich nicht veranlasst haben, einen Rollentausch anzubieten (vgl. Hege 2001, S. 52 ff.).

Zwischen 1927 und 1932 stieg die Arbeitslosenzahl in Deutschland von reichlich anderthalb Millionen auf fast 5.603.000 (vgl. SRA 1935). Jede vierte Hamburger\_in beispielsweise war zum Höhepunkt der Weltwirtschaftskrise 1932/1933 auf öffentliche Unterstützung angewiesen. Damit hatten die Fürsorgerinnen eine unglaubliche Arbeitsbelastung abzufangen. 300 Fälle pro Woche waren keine Seltenheit mehr. Dennoch reagierten die Gründerinnen der Sozialen Schulen, Bäume wie Salomon, auf Berichte überlasteter Fürsorgerinnen ziemlich empfindlich. Dergleichen Nervenzusammenbrüche seien wohl eher die Folge einer fehlenden inneren Berufshaltung. Salomon schlug sogar vor, arbeitslose Sozialarbeiterinnen einfach ehrenamtlich weiter in der freien Wohlfahrtspflege einzusetzen (vgl. Hege 2001, S. 52 ff.).

Die gut gekleidete, huldvoll lächelnde Gesellschaftsdame war in der praktischen Sozialarbeit inzwischen längst Geschichte. Schon 1918 hatte es ja von den Fürsorgerinnen geheißt: Als ärgste Enttäuschung der heimkehrenden Frontkämpfer fänden sie nun zu Hause Frauen vor, die den Kameraden im Schützengraben ähnlicher waren als dem teuren Bild des sanften, schwachen Weibes, das ihnen in den Kriegsgräueln stets wie ein Amulett Halt gegeben hätte (vgl. Latzko 1918, S. 6 f.).

Erst ab Mitte der 1930er Jahre entspannte sich der Arbeitsmarkt wieder. Die Lage der Sozialarbeiterinnen war während der Weltwirtschaftskrise so schlimm gewesen, dass alles andere, was danach kam, besser erschien. Erleichtert über die eintretenden Verbesserungen erledigten die Fürsorgerinnen ihre Arbeit fleißig, gewissenhaft – und ohne jeden Protest gegen die aufkommende NS-Bewegung (vgl. Hege 2001, S. 52 ff.).

Gleich mit der Machtübernahme im Januar 1933 begannen die Nationalsozialisten mit dem Austausch des Lehrpersonals an den Sozialen Frauenschulen. Das „Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ erlaubte ihnen nicht nur eine unmittelbare Entlassung aller Menschen nichtarischer Abstammung. Auch jede andere Mitarbeiter\_in konnte augenblicklich abgesetzt werden, falls man ihr nachsagte, sie würde vielleicht nicht jederzeit rückhaltlos für den nationalen Staat eintreten (vgl. §§ 3–6 BerufsbeamtentumG 1933). Als die Nationalsozialisten noch im ersten Jahr ihrer Herrschaft Alice Salomon und Marie Bernays, die Mitbegründerin der Sozialen Frauenschule in Mannheim, von allen öffentlichen Ämtern suspendierten, stellte sich niemand schützend vor sie. Ebenso wenig wagte es 1935 in Leipzig irgendjemand, öffentlich des 110. Geburtstages der Schulgründerin Henriette Goldschmidt zu gedenken.

In den Lehrplänen standen jetzt nicht mehr „Volkswirtschaft“, „Geschichte“ und „Staatsbürgerkunde“, sondern „Rassenkunde“, „Grundzüge der Rassengeschichte“ sowie „Adolf Hitler und die Geschichte der NSDAP“. 1936 wurde nicht

nur das Niveau der Aufnahmebedingungen, sondern auch das der Lehrpläne und Prüfungen abgesenkt. Ab 1942 war die Ausbildung bloß noch einjährig. Belegt wurden die Plätze jetzt fast ausschließlich durch Kurse zur Nachschulung von Männern, deren Zugangsvoraussetzung aus Verdiensten im Ersten Weltkrieg oder einer langjährigen Mitgliedschaft in Organisationen wie der NSDAP, „Werwolf“ oder „Stahlhelm“ bestand. Sozialarbeiter hätten zuallererst körperlich, geistig und seelisch gesunde Volksgenossen sowie zuverlässige Nationalsozialisten zu sein, hieß es. Und was die deutsche Volkswirtschaft nun vordringlich an Volkspflegerinnen brauche, seien ja Fähigkeiten, die letztlich ungelernt oder kurz angelernt in jeder Frau steckten. Im letzten Kriegsjahr erhielten weibliche NS-Parteimitglieder ihre staatliche Anerkennung schließlich, ohne irgendeine Ausbildung an der Schule durchlaufen zu haben. Sie verblieben übrigens auch nach Kriegsende noch im Dienst der Hamburger Verwaltung. All diese Veränderungen fanden unter den Augen der Öffentlichkeit statt – reibungslos und ohne Widerstand (vgl. Dünkel/Fesel 1999, S. 122 ff.).

Es kam zu rasanten Verschiebungen innerhalb der sozialen Kinder- und Jugendarbeit. Von keiner Sozialverwaltung behindert lösten die Nazis den Erziehungsbereich zügig aus allen übrigen gesellschaftlichen Sektoren heraus und räumten ihrer Hitlerjugend dort eine Monopolstellung ein. Zunächst war das für zahlreiche junge Leute, die so erstmals aus ihren kleinbürgerlichen Verhältnissen mit dem patriarchalischen Vater herauskamen, durchaus faszinierend. Die jetzt angesagte extreme Herausstellung der eigenen Kraft und die durch den Rassenwahn und die Doktrin vom ‚lebensunwerten Leben‘ verbundene eigene Aufwertung fühlte sich zunächst einmal gut an (vgl. Malina 2007, S. 91 ff.). Nächtliche Fackelzüge und das Schreien im Chor waren doch etwas ganz anderes, als abends mit der abgehärmten Mutter am Küchentisch zu sitzen. Nur eine Zeitlang noch versuchten die beiden großen Kirchen, diesem Spuk mit ihrer christlichen Jugendarbeit etwas entgegenzusetzen. So musste die Kreisjugendpflegerin von Wattenscheid im November 1934 einräumen, dass dort leider bisher nur 35 Prozent der Jungen und gar nur acht Prozent der Mädels in der Nazi-Jugend organisiert seien. Jedoch endete spätestens mit dem Gesetz über die Hitlerjugend vom Dezember 1936 die Freiwilligkeit einer Mitgliedschaft (vgl. § 1 f. JugenddienstVO 1936). Innerhalb der nächsten Monate wurden alle konfessionellen Jugendverbände aufgelöst (vgl. Köster 1998, S. 335 ff.).

Ab März 1939 unterstellte die Jugenddienstverordnung alle Mädchen und Jungen zwischen dem 14. und dem 18. Lebensjahr pauschal einer öffentlich-rechtlichen Erziehungsgewalt und verpflichtete sie zu Diensten in den nationalsozialistischen Jugendorganisationen (vgl. §§ 1–2 Zweite DurchführungsVO JugenddienstVO 1939). Eltern, die ihren Nachwuchs dort nicht anmeldeten, konnten inhaftiert werden (vgl. ebd. § 12). Denn wer sich nicht in diese Art der Gemeinschaft einordnen wollte, galt nun als verwaht. Schon dafür konnte man entmündigt oder in Fürsorgeanstalten eingewiesen werden.

Im Herbst 1940 kam noch der sogenannte „Jugendarrest“ hinzu. Justiz und Polizei durften aufmüpfige Jugendliche nun ohne größere Umstände bis zu einem Monat lang in Haft nehmen. Typische Vergehen waren kleinere Diebstähle oder Arbeitsbummelei. Doch waren die Sanktionierungsgründe derart vage formuliert, dass ein solcher Arrest schließlich massenhaft verhängt wurde. Bereits das „Belagern von Selterwasserbuden und Eisdielen“ oder das Rauchen in der Öffentlichkeit konnten Anlass dazu bieten. Es genügte auch, als Rädelsführer einer sogenannten „Swing- oder Jazzszene“ zu gelten. Nachdem selbst dieses Rechtsmittel nicht mehr den erhofften Druck ausübte, beklagten Sozialarbeiter\_innen, ein Teil der zünftigen Jugend mache es sich inzwischen zur Ehrensache, wenigstens einmal im Karzer gewesen zu sein. Daraufhin erfolgte 1943 wiederum eine Verschärfung der Disziplinierungsmöglichkeiten. Jetzt gab es auch Arbeitserziehungslager (vgl. Köster 1998, S. 335 ff.).

Mehr als die Hälfte der in den Jugendschutzlagern Uckermark und Moringen inhaftierten Jugendlichen wurden von ihren Fürsorgeeinrichtungen dorthin überwiesen. Neben Kleinkriminalität reichten schon eine missliebige Religion, nichtarische Herkunft, Homosexualität oder eine Behinderung für die Einweisung. Mädchen, die sich nicht dem Weiblichkeitsideal der deutschen Hausfrau fügten, kamen mit der Diagnose „moralischer Schwachsinn“ in die Lager (vgl. Binswanger 1905, S. 6 ff.). Eine täglich zehn- bis zwölfstündige Arbeitszeit, ständige nationalsozialistische Agitation, militärisch angelegter Sport und eine fraglose Unterwerfung unter das Diktat von Sauberkeit, Ordnung, Pünktlichkeit und Gehorsam galten als probate Erziehungsmittel. Für Fluchtversuche war Schießbefehl ausgegeben worden. Experten schätzten, dass jeder Zehnte diese Lager nicht überlebt hat. Die ‚soziale Arbeit‘ dort wurde von Personal geleistet, das fast ausnahmslos aus der Waffen-SS oder vom Sicherheitsdienst stammte (vgl. Fritz 2007, S. 304 ff.).

An der erfolgreichen Umsetzung jener ‚Sozialen Jugendarbeit‘ hatten die Fürsorger\_innen in den Jugendämtern, Heimen und Verbänden einen wesentlichen Anteil. Nachweislich wirkten sie aktiv mit an Verfolgungsmaßnahmen und Selektionen, rechtfertigten Lagerhaft und Heimeinweisung als opportune Erziehungsmittel und begründeten dies ausführlich und revisionssicher in ihren Akten (vgl. Guse 2009, S. 100 ff.). Im Netz der sozialen Kontrolle waren sie die erste Instanz, die abweichendes Verhalten amtlich registrierte. Und sie waren sich durchaus im Klaren darüber, welche Folgen das für die Betroffenen hatte. Nicht wenige von ihnen nutzten dennoch die günstige Gelegenheit, unliebsame Klientel einfach abzuschieben (vgl. Malina 2007, S. 91 ff.).

Nach der bedingungslosen Kapitulation der Wehrmacht im Mai 1945 war die Situation dramatisch. Hunderttausende Halbwüchsige vagabundierten nach Kriegsende durchs Land, nächtigten in Scheunen, ehemaligen Bunkern oder ungesicherten Ruinen. Mit geringen Hilfsdiensten bei den Besatzungstruppen, durch Prostitution, Kleinkriminalität oder Schwarzmarkthandel versuchten sie, sich ir-

gendwie am Leben zu erhalten. Darunter waren eigentlich noch schulpflichtige Jungen aus den Kriegshilfsdiensten und Wehrmachtshelferinnen im Teenageralter. Zahllose Kinder und Jugendliche, die aus Lagern flohen oder die man aus Landverschickungsheimen evakuiert hatte, schlugen sich frierend und hungrig nach Hause durch. Die Betreuung dieser sogenannten „jugendlichen Wanderer“ blieb bis Mitte der 1950er Jahre eine der Kernaufgaben der Jugendhilfe.

Bereits mit der „Erziehungskontrollanweisung Nr. 10“ forderten die Briten im August 1945, die Jugendämter in ihrer Besatzungszone wieder in Betrieb zu nehmen. Festanstellungen gab es dafür allerdings kaum. Vor allem ehrenamtlich sollte die Arbeit geleistet werden. Noch Mitte 1947 waren beispielsweise im gesamten Regierungsbezirk Münster nur drei hauptberuflich tätige Jugendpfleger im Einsatz. Eine Entnazifizierung der sozialarbeiterischen Behörden und Einrichtungen erfolgte in den westlichen Besatzungszonen kaum – mit der Begründung, auf die Beherrschung der einschlägigen rechtlichen und pädagogischen Fragen durch das Fachpersonal könne man nicht verzichten. Der AWO-Fachausschuss für Jugendwohlfahrt forderte 1947 sogar die Wiedereinführung von Arbeitslagern für verwahrloste Jugendliche (vgl. Köster 1998, S. 389 f.). Noch bis in die 1960er Jahre hinein wurden die Institutionen von Uckermark und Moringen als gelungene Beispiele eines Fürsorgeerziehungssystems beschrieben. Erst danach erfolgte deren Verurteilung als Konzentrationslager für Jugendliche (vgl. Fritz 2007, S. 304 ff.).

Fehlender Nachwuchs für die Sozialarbeit blieb zunächst auch nach Gründung der Bundesrepublik Deutschland problematisch. Ein Drittel aller Hamburger Fürsorgerinnen war 1949 schon älter als 50 Jahre – ausgebrannt von einem Berufsleben zwischen dem ‚Steckrübenwinter‘ im Jahr 1917 und der bitteren Nachkriegszeit (vgl. Hausschild 2001, S. 27 ff.).

Im Sommer 1953 erfolgte eine Überarbeitung des Reichsgesetzes für Jugendwohlfahrt. Öffentliche Jugendhilfe wurde nun zur Selbstverwaltungsangelegenheit der Gemeinden erklärt (vgl. Art. 1 Änderungsg RJWG 1953). Viele Kommunen nutzten diesen neuen Spielraum und errichteten rasch eigene „Heime offener Tür“. Das wiederum gefiel den konkurrierenden Wohlfahrtsverbänden gar nicht. So schimpfte die Verbandsvorsitzende der Sozialistischen Jugend „Die Falken“, das sei inzwischen fast eine Krankheit geworden, von Amts wegen etwas für die unorganisierte Jugend zu tun. Könne jeder junge Mensch diese kommunalen Häuser ohne eine eingetragene Mitgliedschaft nutzen, müsse man vor Kommerzialisierung warnen. Als freilich die Soziale Arbeit in der sogenannten „Adenauer-Ära“ bis zur Mitte der 1960er Jahre eine bisher noch nie erlebte Subventionierung erfuhr und das Geld für alle reichte, wurden dergleichen Bedenken wieder leiser (vgl. Köster 1998, S. 501 f.).

Die alten Wohlfahrtsschulen nahmen ihren Betrieb erneut auf, doch hießen sie jetzt „Höhere Fachschulen für Sozialarbeit“ und ihre Absolvent\_innen zwischen 1959 und 1961 Sozialarbeiter statt Wohlfahrtspfleger (vgl. Müller 2006,

S. 435). Der Begriff Sozialarbeit war nach dem Kriegsende über den englischen Ausdruck „social work“ zurück in den deutschen Sprachgebrauch gekommen und meinte zunächst vor allem eine Arbeit nach dem Bundessozialhilfegesetz. Sozialpädagog\_innen dagegen beriefen sich eher auf Hilfen nach dem Jugendwohlfahrtsgesetz. In der Arbeitspraxis indes verlor sich diese Differenzierung zunehmend (vgl. Richter 2020).

Mit der gemeinsamen Abstimmung ihrer Unterrichtspläne taten sich die Ausbildungsstätten schwer. Die 1947 gegründete „Konferenz der Wohlfahrtsschulen“ gab nach mehrjährigen Beratungen im Jahr 1951 Beschlüsse für eine künftig einheitliche Sozialarbeiterausbildung heraus. Doch erst nachdem die oberste Schulaufsichtsbehörde 1957 in Frage stellte, ob eine gegenseitige Anerkennung der Abschlüsse überhaupt noch vertretbar sei, rang sich die Länderkommission 1958 endlich zu einer allgemeingültigen Ausbildungs- und Prüfungsordnung durch. Nunmehr sollte die Ausbildung dreijährig sein, zuzüglich eines berufspraktischen Jahres in Verantwortung der Schule. Einzelne Bundesländer ließen sich mit der Umsetzung der Neuregelung Zeit bis 1964 (vgl. Haedrich 1967, S. 53 ff.).

Im August 1961 kam das Gesetz zur Änderung und Ergänzung des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes heraus, das den Fokus der öffentlichen Jugendhilfe neu auf eine Unterstützung der familialen Erziehung legte. Vor allem Beratung und Hilfe sollte nun angeboten werden. Auch eine ausreichende Schaffung und der Erhalt von Jugendheimen und Freizeitstätten standen auf dem Programm. Doch blieb die Anordnung von Fürsorgeerziehung weiterhin möglich (vgl. ÄnderungsG RJWG 1961).

Knapp sechs Jahre später, im März 1967, kamen die Kultusminister der Länder überein, die Ausbildung für sozialpädagogische Berufe neu zu ordnen. Den Abschluss „Staatlich anerkannter Sozialpädagoge“ konnte man jetzt auf zwei Wegen erreichen: Zum einen boten die Höheren Fachschulen für Sozialpädagogik ein Studium an, das aus sechs Schulsemestern und einem daran anschließenden einjährigen Berufspraktikum bestand. Zugelassen wurde hierfür, wer mindestens 18 Jahre alt war, die Real- oder eine gleichwertige Schule abgeschlossen und sich zudem bereits zwei Jahre lang praktisch im Arbeitsfeld bewährt hatte. Pädagogik, Psychologie, Sozialwissenschaft sowie Didaktik und Methodik der Kinder-, Jugend- und Erwachsenenbildung standen auf dem Lehrplan. Dazu kamen noch Fächer, die eine persönliche Weiterentwicklung der Studierenden unterstützen sollten, wie Deutsch, Religion, eine Fremdsprache und musische Fächer. Bereits staatlich anerkannten Erzieher\_innen ermöglichte die neue Rahmenvereinbarung zudem, ihren Sozialpädagogik-Abschluss über eine zweijährige Anschlussqualifizierung zu erwerben (vgl. KMK 1967).

Diesem Modell war allerdings keine lange Lebensdauer beschieden. Um das Niveau der europäischen Ausbildungen besser vergleichen zu können, plante die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft eine Neuregelung, so auch für die Zulassung von Ingenieuren. Nun musste die traditionelle deutsche Ingenieurausbil-

dung, auf die das Land so stolz war, irgendwie daran angepasst werden. Künftige Absolventen hätten sonst nur noch als Techniker gegolten – eine Vorstellung, die die meist jungen Männer ziemlich empörte. Jene Zeit war ja ohnehin schon von studentischen Protesten geprägt. So kam es zu Vorlesungsstreiks und öffentlichen Unmutsbezeugungen. Noch 1968 beschlossen die Ministerpräsidenten der Länder deshalb, die Höheren Fachschulen in Fachhochschulen umzuwandeln. Eher unerwartet profitierte davon der soziale Sektor. Erstmals in Deutschland war es nämlich nach diesem „Abkommen der Bundesrepublik Deutschland zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Fachhochschulwesens“ möglich, Sozialpädagogik auf Hochschulbasis zu studieren (vgl. Janssen 2010, S. 11). In den Folgejahren unteretzten die einzelnen Bundesländer die neuen Vorgaben und strukturierten ihre Ausbildungsstätten um. Vom Fachhochschulstudium für Sozialpädagogik hieß es 1971 allerdings, dessen wesentlichstes Merkmal sei ein „Fächersalat“. Das eigentliche Kernfach Sozialpädagogik fehle als Hauptfach gänzlich (vgl. Müller 2006, S. 435). Dafür benötigte man nun vor Studienbeginn die Fachhochschulreife statt des bisherigen Realschulabschlusses (vgl. KMK 2014).

Mit den wieder zunehmenden Absolventenzahlen der Sozialen Arbeit entdeckten die Fachkräfte auch das Berufsfeld der Kinderbetreuung wieder für sich. Das sorgte gelegentlich für Kritik. Statt der singenden und bastelnden Fröbelkindergärtnerin kämen nun sehr junge Sozialpädagog\_innen in die Praxis, die weder singen noch basteln könnten und davon auch nichts hielten. Zwar sei die Jugendpflege inzwischen ihre Kontrollfunktion losgeworden. Dafür verschleierte freilich nun ein Postulat von Mitbestimmung und Selbstverwaltung die Konzeptionslosigkeit des Arbeitsfeldes und resignierte Fachkräfte beschränkten sich auf wohlwollende Sprüche „über die beschissene Welt“ (vgl. Aly 1980, S. 8).

Zu Beginn der 1980er Jahre konstatierten Wissenschaftler, im Sozialbereich habe sich inzwischen eine Palette von Dienstleistungen und Angeboten etabliert, wie sie in dieser Größenordnung und Vielfalt bislang unvorstellbar schien (vgl. Offe 1984, S. 291 ff.). Die Gründe für solch eine gelungene Expansion könne man durchaus im veränderten „Nachfrageverhalten privater Verbraucher“ sehen. Möglicherweise sei es den sozialen Berufsgruppen aber durch eine geschickte Selbstinszenierung auch nur so erfolgreich gelungen, ihre Unverzichtbarkeit öffentlich darzustellen. Auf diese Weise hätten sie den Staat dazu gebracht, ihnen die Arbeitsplätze zu subventionieren (vgl. Rauschenbach 1995, S. 88 ff.). Nun drohe gerade dies wohl zum Anlass für den geforderten Sozialstaatsabbau zu werden (vgl. Offe 1984, S. 291 ff.).

Nach achtjähriger SPD-Kanzlerschaft kam 1982 auch die CDU/CSU wieder in die westdeutsche Regierung. Ein neues Koalitionspapier sah vor, Sozialausgaben einzusparen. Der FDP-Wirtschaftsminister Otto Graf Lambsdorff legte sein „Konzept für eine Politik zur Überwindung der Wachstumsschwäche und zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit“ vor. Es sprach von einer bisher überaus expansiven Zunahme der laufenden Sozialleistungen. Zur notwendigen Konsolidie-

rung der öffentlichen Finanzen müsse dieser Trend jetzt unverzüglich gestoppt werden. Fortan sollten eine bessere Selbstvorsorge, höhere Eigenbeteiligung und vorzugsweise überhaupt die gegenseitige Unterstützung innerhalb privater Familienstrukturen zu Leitlinien der künftigen Sozialpolitik werden (vgl. Lambsdorff 1982).

Der Plan scheint nach beiden Seiten hin aufgegangen zu sein. Denn obgleich sich die Anzahl der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten in Westdeutschland zwischen 1983 und 1986 insgesamt um dreieinhalb Prozent erhöhte, stieg die Zahl der Arbeitslosen mit einem sozialwissenschaftlichen oder -pflegerischen Fachhochschulabschluss in etwa dieser Zeit um 43 Prozent auf fast 10.000. Dass der Anstieg für die Berufsgruppen in Heimen nicht noch stärker ausfiel, führte die Bundesanstalt für Arbeit auf großflächig staatlich finanzierte „Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen“ und auf die Förderung von beruflichen Weiterbildungen zurück (vgl. BA 1987). So war die Ausgangslage der westdeutschen Bundesländer kurz vor Deutschlands Wiedervereinigung.

Einen gänzlich anderen Fortgang nahm die Entwicklung der Sozialarbeit im Osten Deutschlands. Zweifelsfrei war die Lage der sowjetischen Besatzungszone zum Ende des Zweiten Weltkrieges im gleichen Maße schrecklich. Allein in Mecklenburg-Vorpommern wurden 1946 etwa 16.000 elternlose Kinder aufgefunden. 4.000 von ihnen waren noch so klein, dass sie niemandem sagen konnten, wie sie hießen oder wo sie herkamen (vgl. Geißler 1997, S. 45).

Auf Befehl des Obersten Chefs der Sowjetischen Militär-Administration registrierte man zunächst alle noch bestehenden Heime. Nur Angestellte, denen man eine Weiterarbeit nach demokratischen Prinzipien zutraute, durften noch bleiben. Mit einer solch gründlichen Entnazifizierung verschwand freilich auch eine Menge reines Fachwissen aus den Institutionen. Um neues Personal zu gewinnen, wurden Halbjahreskurse zur Schulung politisch unbelasteter Bewerber\_innen angeordnet. Jedes Land und jede Provinz bekam ein festes Platzkontingent dafür (vgl. SMAD 1946).

Noch im Juli 1947 wurden die Jugendämter mit ins Volksbildungswesen integriert. Doch schon Anfang 1950 lagerte man das Pflegekinderwesen, die Amtsvormundschaften und den Jugendschutz wieder in andere Referate aus (vgl. Jörns/Geißler 1997, S. 45 f.). 1965 grenzte das „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ die Jugendhilfe auf eine Arbeit mit elternlosen oder entwicklungsgefährdeten Minderjährigen ein (vgl. § 20 Bildungsgesetz 1965). Etwa ein Jahr später konkretisierte die neue Jugendhilfeverordnung die übriggebliebenen Aufgaben. Dazu gehörte grundsätzlich die Betreuung von elternlosen Kindern. Ansonsten verblieben jetzt nur noch die vorbeugende bzw. korrigierende Einflussnahme bei Vernachlässigung, Aufsichtslosigkeit oder sozialer Fehlentwicklung, eine Bekämpfung von Jugendkriminalität sowie die Arbeit mit schwer erziehbaren oder straffällig gewordenen Minderjährigen im Verantwortungsbereich der Jugendhilfe. Der Staat wollte die Eltern hierzu beraten und mit ihnen



gemeinsam Maßnahmen zur Umerziehung ‚schwieriger‘ Minderjähriger festlegen (vgl. § 1 JugendhilfeVO 1966). Das etwa zeitgleich in Kraft getretene Familiengesetzbuch der DDR sprach Eltern zwar die grundsätzlichen Rechte auf die Personensorge zu. Es formulierte jedoch gleichzeitig sehr klare Ansprüche an den gewünschten Erziehungsstil: Im vertrauensvollen Zusammenwirken mit den staatlichen Einrichtungen sollte die junge Generation zu tüchtigen, gebildeten Erbauern des Sozialismus heranwachsen. Kindererziehung sei Aufgabe der gesamten Gesellschaft (vgl. Fgb 1965).

Für die praktische Umsetzung der jugendhilflichen Aufgaben hatten die Räte der Städte und Gemeinden nun ehrenamtliche Jugendhelfer\_innen anzuwerben. Das reduzierte den Fachkräftebedarf in der Sozialen Arbeit natürlich auf ein Minimum. Ausschließlich Ehrenamtliche einzusetzen hätte verschiedene Vorteile, hieß es von offizieller Seite. Zum einen könnten sie für die Umsetzung von Beschlüssen lebensnahe und wirksame Verfügungen treffen, zum anderen unkompliziert Menschen aus dem natürlichen Lebenskreis der Betroffenen zur Unterstützung gewinnen. Datenschutzrechtliche Bedenken kannte man hierbei nicht. Die Jugendhelfer\_innen hatten das Recht, die familiären Verhältnisse vor Ort zu prüfen, und sie sollten ausdrücklich auch die Betriebe der Eltern, die Schulen der Kinder und die Nachbarschaft der Familie einbeziehen (vgl. Gesemann 1968, S. 10 ff.).

Jede Gemeinde mit über 1.000 Einwohner\_innen musste nun eine ehrenamtliche Jugendhilfekommission gründen. Diesen Gremien wurde nicht nur die Beratung der Erziehungsberechtigten übertragen, sie hatten auch für die Betreuung von erziehungsgefährdeten und den aus Heimen oder Strafanstalten entlassenen Minderjährigen zu sorgen. Beschlossene Maßnahmen waren durch sie auf Wirksamkeit hin zu überprüfen. Auch oblag ihnen die Vorbereitung gutachterlicher Stellungnahmen. Hielten sie es für nötig, durften sie sogar Zwangsmaßnahmen wie Erziehungsaufsicht über Familien oder Heimerziehung verhängen (vgl. § 24 ff. JugendhilfeVO 1966). Solche Jugendhelfer\_innen wurden offiziell vom Referat Jugendhilfe bestellt und konnten sich förmlich ausweisen. Innerhalb ihrer ehrenamtlichen Tätigkeit waren sie unfallversichert. Zudem hatten sie einen Anspruch auf die Erstattung von Lohnausfällen, Reisekosten und weiteren notwendigen Ausgaben (vgl. ebd. § 11).

Zum Kummer der staatlichen Organe meldeten sich indes nicht nur die aus deren Sicht ‚richtigen‘ Leute dafür. Entrüstet wurde konstatiert, die Abteilung Volksbildung mache es sich ziemlich leicht und nehme wohl ungeprüft die Hilfe von allen an, die sich hier engagieren wollten. Das seien jedoch in erster Linie Menschen aus kirchlichen Kreisen! Eine sozialistische Erziehung der betroffenen Kinder erfordere etwas anderes! (vgl. Jörns/Geißler 1997, S. 68)

Dort, wo die ehrenamtlichen Jugendhelfer\_innen der DDR zu wenig bewirken konnten, griff der Staat hart durch. Jede Leitung eines Referates Jugendhilfe konnte unverzüglich vorläufige Verfügungen in allen Angelegenheiten treffen. Elternlose oder entwicklungsgefährdete Kinder und Jugendliche kamen in soge-

nannte „Normalheime“. Erziehungsschwierige bzw. straffällig gewordene Minderjährige mussten dagegen mit einer Einweisung in Spezialheime rechnen. Die Leitung und die Aufsicht über solche Einrichtungen oblag den staatlichen Organen der Jugendhilfe (vgl. § 20 Bildungsgesetz 1965). Drill, körperliche Züchtigungen und andere harte Strafen waren an der Tagesordnung. Letztlich unterschieden sich die dort herrschenden Vorstellungen von geeigneten Erziehungsmethoden kaum von denen westdeutscher Heime jener Zeit. Doch gab es für die Berufsarbeit in DDR-Heimen eine spezielle Ausbildung: die zur Heimerzieher\_in. Das wird im Kapitel Erzieher näher beschrieben.

Die praktische Jugendsozialarbeit wurde der „Freien Deutschen Jugend der DDR“ übertragen. Schon 1948 gegründet, baute man sie planmäßig nach sowjetischem Vorbild aus. Der Eintritt in diese Massenorganisation erfolgte beinahe automatisch. Sofern die Eltern dem nicht widersprachen, wurden ihre Kinder in einer Feierstunde der 1. Klasse als Jungpioniere aufgenommen und erhielten dort ihr blaues Halstuch und den Mitgliedsausweis. Dazu war in der Gruppe nachzusprechen, dass man ein guter Jungpionier sein will. In Klasse vier erfolgte dann auf ähnliche Weise ein Wechsel in die Pionierorganisation „Ernst Thälmann“ mit einer Verteilung von roten Halstüchern. Mit etwa 14 Jahren kam man in der achten Klasse in die FDJ. Wenngleich es keinerlei gesetzliche Verpflichtung dafür gab: Wer die blaue FDJ-Bluse mit dem symbolischen Emblem der aufgehenden Sonne nicht zu Prüfungen und anderen offiziellen Schulanlässen trug, galt schon als subversiv. Der Gesamtverband war hierarchisch in Schul-, Kreis- und Bezirkseinheiten gegliedert und unterstand einem Zentralrat in Berlin. Für seine Arbeit wurde ein ganz neuer Beruf kreiert: der Freundschaftspionierleiter.

Ab 1953 studierten die künftigen Pionierleiter\_innen vier Jahre lang an den Instituten für Lehrerbildung, wo auch die Pädagog\_innen für die Unterstufe und für den Hort lernten. Später konnte man den Abschluss außerdem noch an den Pädagogischen Hochschulen der DDR und am Zentralinstitut der Pionierorganisation erwerben. Mit dem staatlichen Zertifikat wurde gleichzeitig eine Lehrbefähigung bis zur vierten Klasse erteilt (vgl. § 7 VO Neuregelung Ausb. 1953).

Noch 1959 sollten vor allem Industrie- und Landarbeiter oder ehemalige Angehörige der Armee und Volkspolizei dafür gewonnen werden. Für den Berufseinstieg musste man da mindestens 20 Jahre alt sein, die achte Klasse und eine Ausbildung abgeschlossen haben. Überdies hatte man die Prinzipien sozialistischer Erziehung anzuerkennen. Ehrenamtstätigkeit und gute bisherige Arbeitsleistungen waren gleichfalls gefordert (vgl. Zentraleitung Pionierorg. 1961, S. 148 ff.). Etwas später ließ man auch Angehörige der Intelligenz für die Ausbildung zu. Da es an jeder Mittel- und vollausgebauten Schule eine Pionierleiter\_in geben sollte (vgl. RL Pionierleiter 1961, S. 112 ff.), war der Personalbedarf ziemlich hoch.

Die Stundentafel von 1978 legte ihren Schwerpunkt auf Module zur späteren Lehrbefähigung. Pionierleiter\_innen konnten vor allem Deutsch und Literatur unterrichten, zudem die Fächer Sport, Kunsterziehung, Schulgarten oder Wer-

ken. Hauptfächer ihrer Ausbildung waren auch Mathematik, Pädagogik, Methodik und Psychologie (vgl. MfV 1978 g, S. 5 ff.). Daneben gab es verschiedene Kurse für die praktische Pionierarbeit, beispielsweise wie man Kinder kulturell-künstlerisch beschäftigt. Für touristische Unternehmungen wurde der Umgang mit Wanderkarte und Kompass, der Bau von Feuerstellen und das Sich-Tarnen geübt (vgl. MfV 1978h, S. 48).

Ab 1982 genügten der Abschluss der zehnten Klasse mit guten oder sehr guten Leistungen und eine „sozialistische Moral“ als Voraussetzung für dieses Studium. Ein vorheriger Berufsabschluss wurde nicht mehr verlangt (vgl. RL Pionierleiter 1982). Sechs Jahre später waren allein 204 Stunden den „Kursen zur Befähigung der Freundschaftspionierleiter in spezifischen Bereichen“ vorbehalten. Jeweils 30 bis 34 Unterrichtsstunden beschäftigten sich hier mit „Naturwissenschaft und Technik“, „Künstlerische Tätigkeit“, „Singen und Musizieren“, aber auch mit „Agitation und Propaganda“ und mit „Sport, Touristik und Wehrsport“. Dort sollten die Studierenden lernen, Kinder altersgerecht an die Aufgaben der Landesverteidigung heranzuführen und sie nach Möglichkeit schon jetzt für einen militärischen Beruf zu gewinnen. Es gab politische Fächer mit so sperrigen Namen wie „Das Kollektiv als Mittler gesellschaftlicher Normen und Werte und als Übungs- und Bewährungsfeld moralischen Verhaltens“. Doch standen auch 96 Stunden „Erziehungstheorie“, 65 Stunden „Didaktik“, dazu „Grundlagen der Pädagogik“ sowie „Spiel“ auf dem Programm (vgl. MfV 1987f). In „Entwicklungspsychologie und Gesundheitserziehung“ lernten künftige Pionierleiter\_innen, wie man die Belastung durch Unterricht, Hausaufgaben, Arbeits- und Interessengemeinschaften und der Pionierarbeit so ausbalancieren kann, dass sie die individuelle Leistungsvoraussetzung jedes einzelnen Schulkindes berücksichtigt (vgl. MfV 1987e, S. 15 ff.).

Von den „Zehn Geboten“, welche die Jungpioniere bei der Aufnahme in die Organisation einzuhalten versprochen, waren die ersten drei – in dieser Reihenfolge – die DDR, die eigenen Eltern und den Frieden zu lieben. Viertens sollte man Freundschaft mit allen Kindern, insbesondere mit denen aus der Sowjetunion halten. Dann musste man fleißig lernen, ordentlich und diszipliniert sein und überall tüchtig mithelfen. Erst das achte Gebot erwähnte, dass Grundschul Kinder auch gern singen, tanzen, spielen und basteln sollten. Für die Elfjährigen wurde dieser Passus schon ersetzt durch die Forderung, sich an Wettbewerben für Chemie, Mathe und Physik zu beteiligen und sich Kulturgruppen anzuschließen (vgl. Zentralrat FDJ. 1970, S. 3 ff.). Wie illusorisch es war, Kinder durch das Nachsprechen solcher Formelsätze zu den vielbeschworenen ‚neuen Menschen‘ zu erziehen, blieb wohl auch den führenden Funktionären nicht ganz verborgen. Leider sei noch ungelöst, wie es gelingen könne, die Pioniergesetze zu wirklichen Verhaltensnormen für jedes einzelne Kind zu machen (vgl. Labs 1974, S. 10).

Um die Attraktivität der Pionierarbeit – nicht zuletzt für die Eltern – zu erhöhen, wurden ab Mitte der 1950er Jahre Pionierhäuser eingerichtet. Dort gab es

täglich verschiedenste Angebote von naturwissenschaftlichen AGs über Puppenspiel, Volkstanz, Malerei, Gesang, Keramik bis hin zur Kleintierhaltung. Hauseigene Büchereien, Fanfarenzüge und ganze Blasorchester gehörten zum Programm. Offiziell wollte man so vor allem Arbeiter- und Bauernkinder fördern. Doch offen standen diese Einrichtungen allen Pionieren. Lediglich für einige besonders verbrauchsintensive Kurse hatte man einen symbolischen Materialbeitrag zu zahlen. Ansonsten war die Nutzung grundsätzlich kostenfrei (vgl. Zentralleitung Pionierorg. 1961, S. 148 ff.). Finanzieren mussten das zwingend die Gemeinden. Notfalls hatten sie die Gelder anderswo einzusparen. Nur die Gehälter der hauptamtlichen Pionierleiter\_innen wurden über den Staatshaushalt getragen (vgl. JugendG 1950).

Offiziell war die Arbeit der Pionierhäuser sehr patriotisch. Ein Thälmann-Pionier müsse Kämpfer sein für die Befreiung aller Kinder von Kapitalismus und Kolonialismus und eintreten für den Sieg des Guten, also des Sozialismus, über das Böse, den Imperialismus (vgl. Matern 1961, S. 14 f.). Die Pioniere sollten sich als Akteure ihrer eigenen politischen Kinderorganisation erleben, die ihnen helfe, Lernen als ihre erste Pflicht zu akzeptieren (vgl. Kießlat/Hentzgen 1988, S. 198 ff.). In der tatsächlichen Arbeit der Pionierhäuser fand sich das jedoch nur zum Teil wieder. Zwar gab es durchaus Veranstaltungen wie „Benjamin und seine Panzerfaust“ oder paramilitärische Geländespiele. Die meisten Angebote bewegten sich indes in einem breiten Spektrum zwischen „Modeschmuck selbst hergestellt“, „Grundlagen des Trickfilmes“, dem gemeinsamen Sammeln von Heilkräutern, der Beobachtung von Sternbildern sowie kleinen Experimenten mit selbst-erzeugtem Strom. „Märchendiskos“ standen ebenso auf dem Programm wie das gemeinschaftliche Kochen überm Lagerfeuer (vgl. Pionierpalast Dresd. 1984, S. 13 ff.). Letztlich mussten die Angebote interessant genug sein. Wie in den heute von den Jugendämtern geförderten Kinderhäusern konnten die Jungen und Mädchen nämlich meist selbst entscheiden, ob sie ihre Freizeit dort verbringen wollten oder nicht.

Wenig freiwillig waren dagegen die im Schulkontext vergebenen Pionieraufträge wie kollektive Aktionen zur Verschönerung der Schule, Gruppenwanderungen oder Wissenswettbewerbe (vgl. Stolz/Stolz 1978, S. 46 ff.). Selbst bis ins Familienleben hinein versuchte die Pionierorganisation zu wirken. Es gab ein „Stufenprogramm“, das die Erfüllung bestimmter Pionieraufgaben vorsah. Unterstufenkinder sollten zu Hause beispielsweise schon mit Kartoffeln schälen, Tee und Kaffee kochen, Knöpfe annähen, ihre Strümpfe selbst waschen und stopfen (vgl. Kurz 1959, S. 38 ff.). Damit erleichtere die Pionierorganisation den Eltern ihre verantwortungsvolle Aufgabe, die Kinder zu jungen Sozialisten zu erziehen, hieß es. In der sozialistischen Gesellschaft stimmten eben die Interessen der Eltern voll mit den Erziehungszielen von Gesellschaft und Staat überein (vgl. Spindler 1981, S. 3).

Ein weiterer neuer Studienzweig wurde für die sozialpädagogische Arbeit im kulturellen Bereich geschaffen. Die Fachrichtung hieß „Kulturwissenschaft“, der

Abschluss jedoch „Klubleiter“ (vgl. FS f. Klubleiter 1982). Nur eine einzige Fachschule in der ganzen DDR bildete solche Klubleiter\_innen aus. Unterstellt war sie dem Ministerium für Kultur (vgl. Buchwald 2021). Anfangs gab es dieses dreijährige Studium in Meißen-Siebeneichen nur berufsbegleitend, ab 1975 auch als Direktstudium. Man brauchte dafür einen Facharbeiterabschluss und Erfahrungen in der ehrenamtlichen Kulturarbeit. In welchem Berufszweig man vorher gearbeitet hatte, spielte keine Rolle. Spätere Einsatzorte sollten die betriebseigenen oder kommunalen Kulturhäuser und Klubs sein. Doch profitierten Kurverwaltungen, Kulturabteilungen der Gemeinden und die Künstlerischen Betriebsbüros der Theater gleichfalls von den Absolvent\_innen. Offiziell hieß es, die Studierenden sollten später die sozialistische Nationalkultur weiterentwickeln (vgl. FS f. Klubleiter 1983, S. 3).

Neben dem im DDR-Studium unvermeidlichen „Marxismus-Leninismus“ und allgemeinbildenden Fächern wie Russisch, Englisch und Sport vermittelte diese Ausbildung vor allem fundiertes Wissen über Kultur und Kunst. Die künftigen Kultur-Fachleute sollten lernen, wie man dergleichen gezielt in den Alltag des „berufstätigen Volkes“ einfließen lässt. Davon versprach man sich schließlich die „geistig-kulturellen Voraussetzungen für den notwendigen volkswirtschaftlichen Leistungsanstieg“. Fächer wie „Literatur“, „Film“, „Bildende Kunst“, „Darstellende Kunst“ und „Musik“ gehörten zum Studium, auch „Ästhetik“ und „Kulturgeschichte“. Daneben gab es Unterricht in „Pädagogik, Psychologie und Soziologie“, in „Leitung und Planung der Kulturarbeit“ sowie in „Theorie und Methodik der Klubarbeit“. Für die Kulturbranche typische Rechtsfragen wurden ebenfalls behandelt. Das Sächsische Staatsministerium für Kultus urteilte später über diese Ausbildung, von der Tätigkeit her sei der Klubleiter zwar in Teilbereichen mit dem Abschluss als Sozialpädagoge vergleichbar. Formal entspräche er jedoch nur dem Niveau einer Vorläufereinrichtung der Fachhochschulen und müsse deshalb durch eine Zusatzausbildung ergänzt werden (vgl. SMS 1996).

Die Soziale Arbeit in Alten- und Behindertenheimen, Wohnbereichen und Sozialverwaltungen übernahmen in der DDR Gesundheitsfürsorgerinnen. Dafür gab es keine grundständige Ausbildung. Nur wer bereits einen Abschluss als Krankenschwester, Hebamme oder Säuglingsschwester besaß bzw. aus einem ähnlichen Beruf kam, durfte sich hierfür qualifizieren. Die entsprechenden fünfmonatigen Aufbaukurse wurden an Medizinischen Fachschulen angeboten. Ausdrücklich nicht zu den Aufgaben der DDR-Jugendhilfe gehörte eine Arbeit mit Kindern, die körperlich oder psychisch wesentlich eingeschränkt waren (vgl. Gesemann Berlin 1968, S. 10 ff.).

Nun brauchte es in der Sozialarbeit der DDR also nur noch eine Ausbildung für die Hauptamtlichen im Bereich der Jugendhilferechtsverordnung. Die in den staatlichen Organen angestellten Jugendfürsorger\_innen griffen ein, wenn die ehrenamtlichen Jugendhelfer\_innen keinen Erfolg hatten. Ab 1959 bildete das Institut für Jugendhilfe in Ludwigsfelde diesen Berufszweig aus. Später gab es zudem ein

Direktstudium im brandenburgischen Falkensee (vgl. Kroll 1998, S. 388 ff.). Auch das Institut für Lehrerbildung Radebeul bekam den Auftrag, zwei solcher Klassen aufzunehmen, was für die Ausbildungsstätte ziemlich überraschend kam (vgl. Institut f. Jugendh. 1964, S. 106 ff.). Entsprechend der künftigen Entscheidungsbefugnisse lag der Schwerpunkt des Unterrichts auf dem Familien-, PflEGschafts- und Vormundschaftsrecht. Die künftigen Jugendfürsorger\_innen sollten überdies fortwährend die Beschlüsse der Staatspartei SED und die einschlägigen sozialistischen Fachzeitschriften studieren. Außerdem mussten sie sich mit kommunistischen Klassikern wie Karl Marx und Friedrich Engels beschäftigen. Zum Unterrichtsstoff gehörte beispielsweise die Frage, ob einem Vater das Sorgerecht zustehe, wenn der sein minderjähriges Kind während seiner Republikflucht mit nach Westdeutschland brachte. Die richtige Lösung lautete: Nein! Schließlich sei das Kind „dort den Einflüssen einer barbarischen Unkultur, der Kriegshetze und der imperialistischen Perspektive der Ausbeutung mit all ihren Folgen ausgesetzt, während der Staat der Arbeiter und Bauern alles unternimmt, um das glückliche Leben unserer Kinder durch eine nie gekannte geistige und materielle Förderung zu garantieren“ (vgl. Institut f. Jugendh. 1960, S. 58 f.). Alle anderen Fachfragen im Lehrplan wurden gleichfalls genutzt, diesen Tenor fortzusetzen.

In Berlin bot die Humboldt-Universität ab 1977 auch ein vierjähriges Studium zur Jugendfürsorger\_in an. Bis zur Abwicklung 1991 hatte diesen „Lehrstuhl für Sozialpädagogik“ stets nur die gleiche Person inne: ein ehemaliger Leiter der Abteilung Jugendhilfe / Heimerziehung des Ministeriums (vgl. AGJ 2012, S. 35). Entsprechend der Struktur der DDR-Jugendhilfe blieb der Personalstamm an hauptberuflichen Mitarbeiter\_innen stets überschaubar. Nur 1.284 Jugendfürsorger\_innen waren 1987 im ganzen Land fest angestellt. Sie arbeiteten in 252 Referaten Jugendhilfe / Heimerziehung (vgl. ebd. S. 15).

Fast heimlich gab es in der DDR allerdings noch eine kirchliche Ausbildung für Soziale Arbeit. Nach dem Mauerbau 1961 wurde sie von Westberlin nach Berlin-Michendorf verlegt. Um politischen Verwicklungen aus dem Weg zu gehen, gab sich das Seminar offiziell den mysteriösen Namen „Kirchliches Seminar II des DCV“. Von 1964 bis 1972 wurden zunächst in drei, danach in vier Semestern Jugendleiterinnen für eine künftige Arbeit in kirchlichen Heimen, Seminaren, Kindergärten und Krankenhäusern befähigt. Zur Ausbildung zugelassen waren Frauen mit überdurchschnittlich guten Schulnoten, einem Abschluss als Kindergärtnerin und einer mindestens dreijährigen Berufspraxis. Sie mussten vorab ihre echte religiöse Haltung nachweisen und sich zudem verpflichten, einige Jahre im Kirchendienst zu bleiben. Leider klang der Abschluss „Jugendleiterin“ für Außenstehende irgendwie sehr nach einer Funktion in der FDJ, was immer wieder für Verwirrung sorgte. Deshalb hieß das Zertifikat ab 1988 „Sozialpädagogin im kirchlichen Dienst“. Eine ähnliche, aber dreijährige Ausbildung gab es im sächsischen Leisnig. Sie hieß „Seminar für den kirchlich-

caritativen Dienst“. Hierfür durften sich nur Männer einschreiben (vgl. Kroll 1998, S. 371 ff.).

Mit Wirkung zum 3. Oktober 1990 trat in den ostdeutschen Bundesländern und zum 1. Januar 1991 in der bisherigen Bundesrepublik das neue Kinder- und Jugendhilfegesetz in Kraft. In den westlichen Bundesländern löste es das bis dahin geltende Jugendwohlfahrtsgesetz und im Beitrittsgebiet die Gesetze und Verordnungen der DDR ab.

Ein Paradigmenwechsel war es für alle Bundesländer, denn nun enthielten die Paragraphen einen Katalog verbindlicher Zusagen an Hilfe und Unterstützung. Einfordern konnte man die Leistungen von der öffentlichen Jugendhilfe. Umgesetzt werden sollten sie vor allem durch freie Träger. Auch in Ostdeutschland umfasste das Spektrum nun wieder zahlreiche Aufgabengebiete: Kinder- und Jugendschutz, Familienförderung, Jugendsozialarbeit, Hilfen zur Erziehung bis hin zur Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Minderjährige. Auch Vaterschafts- und Sorgeangelegenheiten gehörten dazu. Zudem wurde der gesamte Bereich der Kindertagesbetreuung mit Krippe, Kindergarten und Hort ebenfalls der Jugendhilfe zugeordnet (vgl. SGB VIII 1990) – und etablierte sich damit erneut als ein anerkanntes Berufsfeld auch für Fachkräfte der Sozialen Arbeit.

Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland bekräftigt das Recht von Eltern auf die eigenverantwortliche Erziehung und Pflege ihrer Kinder. Allerdings behält sich die „staatliche Gemeinschaft“ weiterhin eine Kontrolle darüber vor, ob Eltern die damit verbundenen Pflichten ernst nehmen (vgl. GG 2020). Die Zuständigkeit dafür, Minderjährige notfalls aus ihren Familien zu holen, blieb auch 67 Jahre nach deren Gründung bei den Jugendämtern. Jetzt hieß der entsprechende Fachbegriff „Inobhutnahme“. Über eine dauerhafte Einschränkung von Elternrechten durften und mussten Fachkräfte der Jugendhilfe derweil nicht mehr entscheiden. Das oblag nur noch den Familiengerichten.

Durch die Turbulenzen der politischen Wende hindurch konnten sich manche Pionierhäuser mit einem überarbeiteten Programm in die neue Jugendhilfelandchaft retten. Am früheren Standort des Pionierhauses Dresden-Nord beispielsweise hält heute das Kinder- und Jugendhaus LOUISE sein breites Spektrum an interessanten jugendhilflichen Angeboten bereit (vgl. Malwina 2014). Auch der ehemalige Pionierpalast Dresden wurde nicht gänzlich aus dem repräsentativen Schloss am Elbhof vertrieben, sondern bietet als JugendKunstschule zumindest in den beiden Torhäusern weiterhin Kinderkurse für Tanz, Keramik, Puppenspiel, Musik und vieles mehr an (vgl. JKS 2014). Gleich 1989 übernahm das Ministerium für Jugend und Bildung der BRD den riesigen Pionierpalast im Ostberliner Volkspark Wuhlheide. Dort arbeitet jetzt nicht nur Europas größtes gemeinnütziges Kinder-, Jugend- und Familienzentrum, sondern auch die Landesmusikakademie Berlin (vgl. FEZ-Berlin 2021). Bemühungen, die Fachschule für Klubleiter mit in die Pädagogische Hochschule Dresden zu integrieren, scheiterten dagegen. Dieser Studiengang wurde abgewickelt (vgl. Buchwald 2021).

Die ostdeutschen Bundesländer übernahmen den westdeutschen Ausbildungsstandard. Fachhochschulen wurden neu gegründet. In Magdeburg beispielsweise entstand schon 1991 eine solche Institution und bereits im April 1992 startete dort ein Fachbereich Sozialwesen (vgl. H2 2021). Die heutige Hochschule Mittweida, 1867 zur Ausbildung von Maschinenbau-Ingenieuren gegründet, ergänzte ihr Lehrangebot um die Soziale Arbeit (vgl. HSMW 2021). Eher mit einem Seufzen zog die traditionelle Alice Salomon Fachhochschule 1998 von ihrem angestammten Standort im westlichen Berlin-Schöneberg ins Plattenbauviertel Marzahn-Hellersdorf nach Ostberlin (vgl. ASH 2014). Es war ein Akt der Solidarität.

Im gleichen Jahr forderten die Bildungsminister Frankreichs, Italiens, Großbritanniens und Deutschlands in der altherwürdigen Pariser Universität Sorbonne, der europäische Gedanke dürfe nicht nur von Banken und der Wirtschaft diktiert werden. Die heute Studierenden lernten inzwischen seltener an ausländischen Universitäten als es die im Mittelalter einst taten. Man müsse junge Leute dazu ermutigen, ihr Studium zumindest ein Semester lang auch an einer anderen europäischen Hochschule fortzusetzen. Um das zu fördern, sollten die Regierungen endlich Wege finden, erbrachte Studienleistungen und Abschlüsse schneller gegenseitig anzuerkennen. Letztlich festige eine verbesserte Bildung doch die Position Europas in der ganzen Welt (vgl. Sorbonne-Dekl. 1998).

Schon ein Jahr später, im Juni 1999, unterschrieben gleich 29 europäische Bildungsministerien die sogenannte „Bologna-Erklärung“. Die Spanne der Nationalitäten reichte von Finnland bis Portugal und von Island nach Rumänien. Selbst Großbritannien setzte seine Unterschrift unter das Papier. Eine gelingende Zusammenarbeit im Bildungssektor sei sehr bedeutungsvoll für stabile, friedliche und demokratische Gesellschaften. Der gemeinsame Hochschulraum könne ein Schlüssel werden für die Entwicklung des europäischen Kontinents überhaupt. Dafür brauche es ein System leicht verständlicher und europaweit vergleichbarer Abschlüsse. Sicherstellen könnte man das am besten über ein Leistungspunktesystem. Zwei Studienabschnitte sollte es geben: Den ersten Abschluss zum Bachelor würde man nach einem mindestens dreijährigen Studium erreichen. Das wäre dann der Zugang für die zweite Stufe, den Master oder eine Promotion. Die Weichen seien nun gestellt – natürlich nur im Rahmen der uneingeschränkten Achtung vor der Vielfalt der europäischen Kulturen, der nationalen Bildungssysteme und der Autonomie der Universitäten (vgl. EU-Bildungsmin.1999).

Zur Vielfalt der nationalen Bildungssysteme gehörte freilich das seit 1899 in Deutschland übliche Diplom. Und obgleich die Bologna-Erklärung sogar zwei deutsche Unterschriften trug, verwiesen die Hochschulrektoren und Kultusminister 2001 darauf, zunächst seien die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge ja nur als Erprobung anzusehen. Sie reformierten deshalb erst einmal den Diplomstudiengang der Fachhochschulen. Hier gab es allerdings eine kleine Sensation: Die Studiengänge für Sozialarbeit und für Sozialpädagogik wurden zu ei-



nem einheitlichen Studiengang Soziale Arbeit zusammengefasst. Man wollte endlich eine bundesweit einheitliche Berufsbezeichnung erreichen. Mittlerweile könne man ja weder der Aufgabenstellung noch der Arbeitsweise nach mehr streng nach Sozialpädagogik oder Sozialarbeit differenzieren. Deshalb könne eine praxisbezogene Ausbildung dergleichen Unterscheidung auch nicht mehr aufrechterhalten. Nur ein universalistisch ausgestaltetes Studium werde den aktuellen gesellschaftlichen Veränderungen und der Entwicklung des Arbeitsmarktes langfristig noch gerecht (vgl. 2001b).

Dass die beiden Studiengänge bis dato oft sogar parallel angeboten wurden, lässt sich aus der Historie erklären. Beispielhaft dafür ist die Fachhochschule Frankfurt a. M. Der dort angesiedelte Fachbereich Sozialarbeit hatte sich aus der Höheren Fachschule für Sozialarbeit entwickelt, die zuvor eine staatlich anerkannte Frauenschule für Volkspflege war. Dagegen war der zeitgleich an dieser Frankfurter FHS angebotene Fachbereich Sozialpädagogik aus der Höheren Fachschule für Sozialpädagogik entstanden, einer Nachfolgerin des früheren Städtischen Jugendleiterinnenseminars (vgl. ODP 2014). Der Begriff „Sozialarbeiterin“ ersetzte im Lauf der Geschichte die frühere Benennung „Fürsorgerin“. Die Jugendleiterin dagegen hatte sich über die Zeit zur „Sozialpädagogin“ gemausert (vgl. Erler 2012, S. 17). Während es die Sozialarbeit ursprünglich vor allem mit abweichendem oder normenverletzendem Verhalten zu tun hatte, trug der Entwurf der Sozialpädagogik schon das Gegenbild zum Elend der Adressat\_innen in sich. Versprochen wurde hier nicht nur Hilfe für ein einzelnes Problem, sondern ganzheitliche Zuwendung und Persönlichkeitsbildung (vgl. Hamburger 2012, S. 114 ff.). Mit der Zusammenlegung der beiden Professionen endete nun ein vieljähriger Markendiskurs mit seinen mannigfaltigen Versuchen gegenseitiger Über- oder Unterordnung (vgl. Buchkremer 2009, S. 14 f.).

Die Regelstudienzeit für den neuen Diplomabschluss „Soziale Arbeit“ sollte acht Semester betragen, gegliedert in Grund- und Hauptstudium. Bereits integriert war ein Praxissemester von mindestens 20 Wochen. Als Zugang brauchte man die Fach- oder Hochschulreife und je nach Lehranstalt auch noch einige Praxiserfahrung. Unterrichtet wurden dann Fächer zur Geschichte, zu Theorien und zum professionellen Handeln in der Sozialen Arbeit, zu ihrer Organisation und ihren Forschungsmethoden. Zudem gab es Einblicke ins Familien- und Jugendrecht und in Grundlagen des Sozial- und Verwaltungsrechts. Auch ethische Normen und Werte wurden behandelt (vgl. KMK 2001b).

Zehn lange Jahre nach dem Treffen in Bologna setzte sich das zweistufige Studiensystem auch in Deutschland durch. Im Wintersemester 2010/2011 hatten sich bereits 96 Prozent der FHS-Studiengänge umgestellt. Die Universitäten lagen da erst bei 76 Prozent. Bemängelt wurden eine stoffliche Überfrachtung, zu hohe Prüfungsdichte und eine zu knapp bemessene Regelstudienzeit für die Bachelorstudiengänge. Darauf reagierten die Kultusminister. Dergleichen Einwände müssten schon ernst genommen werden. Gleichwohl stünde weder die Unter-

grenze einer dreijährigen Bachelor-Studiendauer noch die vorgegebenen 300 ECTS-Punkte für Masterstudiengänge zur Diskussion. Einzelfallentscheidungen hätten sich immer nur auf einzelne Studierende zu beziehen, nicht etwa auf die Konzipierung ganzer Ausbildungsgänge. In diesem Rahmen sei es jedoch oberstes Prinzip, den einzelnen Hochschulen ihre Handlungsspielräume nicht zu beschneiden (vgl. HS-Ausschuss KMK 2011).

Für eine Akkreditierung ihrer Studiengänge hatten die Ausbildungsstätten nun darzustellen, aus welchen Modulen das Studium bestehen soll, welche Kompetenzen vermittelt werden und welcher Arbeitsaufwand dafür veranschlagt wird. Die Studierenden sollten vorab wissen, ob sie im Modul eine Vorlesung, ein Seminar oder eine Projektarbeit erwartet. Gleichfalls musste nachlesbar sein, ob der Stoff am Ende geprüft würde. Diese Transparenz sei wichtig für die Studienplanung und damit nicht zuletzt für die erwünschte Mobilität. Pro Semester sollte man auf 30 Leistungspunkte kommen. Angesetzt war dafür eine zeitliche Belastung von wöchentlich etwa 32 bis 39 Stunden (vgl. KMK 2010).

Es sei ein Gewinn der öffentlich zugänglichen Modulhandbücher, dass sich Studieninteressierte daraus nun etwas ganz nach ihren subjektiven Vorlieben aussuchen könnten. Sie seien schließlich die direkten Kunden dieses neuen Bildungsmarktes, hieß es in einer Zwischenbilanz. Jetzt könne man hinsichtlich seiner Ausbildungswünsche viel zielgerichteter, passgenauer und effizienter kalkulieren als bisher (vgl. Kessel 2006, S. 71 ff.). Andererseits konstatierte man: Diese selbsterklärte Kundenorientierung verführe Schulen mitunter dazu, akademische Sonderforschungsbereiche einer breit gestreuten Interessentengruppe anzubieten – ohne jede Rücksicht auf spätere Berufsaussichten. Am Ende gebe es hier eine große Verwirrung über den tatsächlichen Wert solcher Studienabschlüsse. Wer sich durch die Bologna-Bestimmungen endlich eine Klärung des Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis oder wenigstens eine bessere internationale Vergleichbarkeit dieser Abschlüsse versprochen hätte, sehe sich enttäuscht (vgl. Lorenz 2006, S. 57 ff.). Der Gebrauchswert des Studiums habe sich nämlich keinesfalls erhöht. Obendrein sei die Idee, mit dem europaweit einheitlichen Punktesystem die studentische Mobilität zu verbessern, auch nicht aufgegangen (vgl. Hamburger 2012, S. 203 ff.).

1998 grenzte ein Fachbuch das Aufgabengebiet der Sozialpädagogik noch strikt vom Bereich der Kinderbetreuung und auch von der Erwachsenenbildung ab (vgl. Richter 1998, S. 17 f.). In einer 2012 veröffentlichten „Einführung in die Sozialpädagogik“ hieß es jedoch schon, die Familie als Institution scheinere ohne erhebliche sozialstaatliche Leistungen gar nicht mehr bestandsfähig zu sein. Überall dort, wo andere Leistungssysteme Probleme verursachten, gleiche die Soziale Arbeit gezielt mit personenbezogenen Dienstleistungen und Interventionsformen aus (vgl. Hamburger 2012, S. 41 ff.). Im Jahr 2021 beschreibt die Bundesagentur für Arbeit als mögliche Tätigkeitsfelder der Fachkräfte nun vor allem eine Beratung und Betreuung von Menschen in Krisen- bzw. Notsituationen so-

wie eine Abklärung ihrer juristischen, sozialen und medizinischen Probleme. Auch die Kontrolle von gerichtlichen Auflagen, das Einleiten therapeutischer Maßnahmen sowie Aufklärungsarbeit gehörten dazu. Die pädagogische Arbeit in Kindertagesstätten, Schulen und Jugendzentren wird gleichfalls mit benannt. Für Absolvent\_innen eines Studiums Soziale Arbeit wären die Berufschancen außerordentlich gut. Aktuell sei der Sektor „Bildung und Soziales“ gleich nach der Metallindustrie das zweitgrößte Arbeitsfeld überhaupt in Deutschland (vgl. BA 2021a). Eine in Bochum ansässige Hochschule listet beispielhaft potenzielle Arbeitgeber auf: öffentliche Träger, Wohlfahrtsverbände, humanitäre und soziale Dienstleister, gemeinnützige Vereine der Sport-, Kultur- und Bildungsbereiche, Wirtschafts- und Berufsverbände, politische Organisationen, Bürgerinitiativen und Verbraucherorganisationen. Dazu gäbe es einen wachsenden privatwirtschaftlichen Markt (vgl. EvH RWL 2021). Tatsächlich kommt gerade kaum noch ein großes Wohnungsunternehmen ohne eigene Sozialarbeiter\_in aus, welche im Fall von Mietschulden versucht, Obdachlosigkeit zu verhindern. Selbst Gas- und Stromanbieter leisten sich inzwischen einen Fachdienst „Soziales“, damit trotz Zahlungsrückständen möglichst niemand im Dunklen sitzt.

Von der Agentur für Arbeit gibt es die Empfehlung, nach dem Abschluss zu überlegen, ob man noch die staatliche Anerkennung erlangen wolle. Dann könnte man beispielsweise auch in der Jugendgerichtshilfe arbeiten (vgl. BA 2021a). Das greift allerdings deutlich zu kurz. Denn für eine Arbeit im gesamten Kita-Bereich und für die allermeisten Stellen in der Jugendhilfe wird dieses behördliche Papier gleichfalls zwingend erwartet. Manche Studienabgänger\_in kommt hier als Erstes in Schwierigkeiten. Denn während eine Erzieher\_in nach der bestandenen Abschlussprüfung das „staatlich anerkannt“ gleich automatisch in der Berufsbezeichnung führt, gibt es diese Urkunde für Studienabgänger\_innen meist nur auf Antrag (vgl. SächsSozAnerkG 2020 u. a.).

Immerhin 88 der insgesamt 426 Hochschulen Deutschlands boten im April 2020 auch die Fachrichtung Soziale Arbeit an. Bei der reichlichen Hälfte von ihnen handelt es sich um staatliche Einrichtungen. 18 Schulen dagegen arbeiten in konfessioneller und 21 in privater Trägerschaft. Darunter sind ganz historische Ausbildungsstätten wie die schon 1477 gegründete Eberhard-Karls-Universität in Tübingen sowie noch sehr junge wie die erst seit 2016 tätige Duale HS Gera-Eisenach. Die Professionsgeschichte lässt sich an diesen Institutionen recht gut nachvollziehen: Allein 28 von ihnen stammen aus dem Gründungsjahr der Fachhochschulen 1971. Neun entstanden auf ostdeutschem Gebiet direkt nach dem Mauerfall in den Jahren 1991 bis 1992 (eigene Erhebung, Stand 4/2020).

Die Bandbreite ihrer Spezialisierungen ist – ganz im Sinne der studentenbezogenen Kundenorientierung – groß. Die traditionsreiche Alice Salomon HS in Berlin legt beispielsweise ihren Fokus auf Gender- und Queer-Studies, auf Rassismus und Migration (vgl. ASH 2021a). Wer an der Evangelischen Hochschule Freiburg zusätzlich zu den sieben Pflichtsemestern für „Soziale Arbeit“ noch wei-

tere drei Semester investiert, erwirbt damit obendrein einen Bachelor in Religionspädagogik / Gemeindediakonie (vgl. EH Freiburg 2021). In Hamburg ist dies an der Hochschule für Soziale Arbeit & Diakonie über das Absolvieren einiger Zusatzmodule gleichfalls möglich. Hinter dieser Einrichtung steht die altherwürdige Stiftung Das Rauhe Haus (vgl. Rauhes Haus 2021).

Einen Bachelor „Soziale Arbeit im Gesundheitswesen“ bietet die Göttinger Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst. Mit nur einem Mehrsemester gegenüber der Basisausbildung wird dort der Umgang mit Klienten\_innen und ihren Angehörigen im komplexen Gesundheitssystem eingeübt und etwas über die Erarbeitung von Bedarfsanalysen und Versorgungskonzepten gelernt. Insbesondere die Anforderungen des ländlichen Raumes habe man hier im Blick (vgl. HAWK 2021a). Die Hochschule RheinMain führt mit dem Abschluss „Gesundheitsbezogene Soziale Arbeit“ etwas Ähnliches im Programm. Steigende Lebenserwartung, die Dominanz chronischer Erkrankungen und ungleiche Gesundheitschancen stellten heutzutage ganz neue Anforderungen an die Soziale Arbeit (vgl. HSRM 2021).

Für den Sport und für die Kunst gibt es ebenfalls Spezialisierungen. So spricht die Hochschule Merseburg eine einzigartige Verzahnung ihres Bachelorstudienganges Soziale Arbeit mit dem für Kultur- und Medienpädagogik. Künftige Sozialpädagog\_innen können dabei mit von den angebotenen Veranstaltungen in Film und Video, Fotografie, Musik, Theater und Bildender Kunst profitieren (vgl. HoMe 2021). In Ottersberg verbindet die „Hochschule für Künste im Sozialen“ das Studium mit dem Angebot einer künstlerisch basierten Persönlichkeitsbildung (vgl. HHKS 2021).

„Soziale Arbeit & Sport“ kann man an der „Deutschen Hochschule für Gesundheit und Sport“ dual, berufsbegleitend sowie online als Fernstudium mit Präsenzseminaren studieren. Neben dem, was man als Sozialarbeiter\_in braucht, lernt man dort etwas über die kindliche Motorik, über Belastungsgestaltung und darüber, wie man Bewegungskonzepte entwickelt. Mit diesem Abschluss könne man später in Kindergärten und Jugendzentren, jedoch auch als Trainer\_in in Vereinen arbeiten. Versprochen werden „echte Branchenexperten“ als Dozent\_innen. Das allerdings hat seinen Preis: 450 Euro Studiengebühren werden allmonatlich verlangt (vgl. DHGS 2020).

Inklusive einer Immatrikulationsgebühr von 750 Euro kostet das dreijährige Studium Soziale Arbeit an der privaten SRH Hochschule in Heidelberg im Jahr 2021 sogar stolze 23.070 Euro (vgl. SRH Heidelberg 2021). Unterstellt man eine tarifgerechte Bezahlung für den Sozial- und Erziehungsdienst in der berufstypischen Einstufung S 11b, so entspricht das etwa dem Jahresnetto Gehalt einer Berufseinsteiger\_in (vgl. ISAR 2021). In der Theologischen Hochschule Friedensau kann man ein Stipendium bekommen, wenn man aktiv in der Adventjugend oder Mitglied der Freikirche ist. Möglich ist dies auch, falls man während seines Studiums direkt auf dem internationalen Campus in Friedensau wohnt (vgl. Anstalt.

Friedensau 2021). An den meisten staatlichen Fachhochschulen hingegen ist das Lernen grundsätzlich studiengebührenfrei.

Auch die Aufnahmebedingungen weichen mitunter von den Ländergemeinsamen Strukturvorgaben der Kultusminister ab. Einige der Schulen verzichten auf die Hoch- bzw. Fachhochschulreife. Die Fliedner FHS in Düsseldorf beispielsweise betont, dass ihr Bildungsmotivation und soziales Engagement wichtiger sind als Schulnoten. Verlangt wird dafür jedoch eine mindestens dreijährige studienrelevante Berufstätigkeit nach Abschluss einer wenigstens zweijährigen Ausbildung (vgl. Fliedner FHS 2021). Die Evangelische Hochschule Dresden erwartet ein mindestens halbjähriges Vorpraktikum (vgl. EHS Dresden 2021a). Ohne die Beherrschung der englischen Sprache sowie einer immerhin einjährigen ehrenamtlichen Gemeindegarbeit hat man an der Internationalen Hochschule Liebenzell wenig Chancen (vgl. IHL 2021). Obgleich ansonsten dort nur nach Numerus Clausus aufgenommen wird, reserviert die Hochschule Darmstadt ganze zehn Prozent ihrer Studienplätze für staatenlose Bewerber\_innen und solche aus Nicht-EU-Staaten (vgl. HS Darmstadt 2021). Schon eigene Kinder zu haben, zählt dagegen zur Voraussetzung für den Studiengang „Soziale Arbeit für Frauen und Männer neben der Familientätigkeit“ an der Katholischen Hochschule in Aachen. Gedacht ist dieses Angebot für eine berufliche Neuorientierung während der Familienphase (vgl. KatHO NRW 2021a). Vielleicht spürt ja manch einer während dieser Zeit, dass die Soziale Arbeit mit den Kleinen erfüllender sein könnte als der bisher ausgeübte Beruf.

Die Kindertagesbetreuung mit ihrem ungebrochen hohen Personalbedarf stellt für all diese Studienabgänger\_innen ein interessantes Einstiegsgebiet dar, zumal hier selten mit Wochenend- oder Nachtarbeit zu rechnen ist. Im Jahr 2005 verließen 8.841 Absolvent\_innen mit einem Diplom- und nur neun mit einem Bachelorabschluss in Sozialer Arbeit die Fachhochschulen. Zwölf Jahre später, also 2017, wurden nur noch 18 Diplom-, dafür aber 12.476 Bachelorurkunden ausgestellt. Insgesamt ist das eine Steigerung um 41 Prozent. 17.370 Menschen mit einem Sozialarbeits-Abschluss waren 2018 in den Kitas angestellt, mehr als doppelt so viele wie 2005. Ungeachtet dessen lag ihr Anteil an den pädagogisch oder leitend in Kitas Beschäftigten 2018 trotzdem bloß bei 2,8 Prozent (vgl. Autorengr. Fachkräftebarom. 2019, S. 41 ff.). 2020 sank er sogar auf nur noch zweieinhalb Prozent (vgl. StBA 2021a). 28 Prozent der Menschen mit diesem Abschluss arbeiteten als Kitaleiter\_in. Damit deckte die Berufsgruppe immerhin mehr als 14 Prozent der Führungsstellen dort ab. Andererseits: Reichlich 71 Prozent der Leitungsstellen waren durch staatlich anerkannte Erzieher\_innen besetzt (vgl. Autorengr. Fachkräftebarom. 2019, S. 41 ff.).

Akzeptiert als Fachkräfte für eine Arbeit mit Kita-Kindern sind die Absolvent\_innen der Sozialen Arbeit in allen 16 Bundesländern. Für den Leitungsstellen qualifiziert dieser Bachelor allerdings meist in keinem höheren Maße als der Erzieherabschluss. Mehrjährige Berufserfahrungen, persönliche Eignung

und einschlägige Weiterbildungen werden da oft stärker bewertet. In Mecklenburg-Vorpommern beispielsweise können auch Tanzpädagog\_innen oder Logopäd\_innen den Führungsposten übernehmen, wenn sie über eine besondere Qualifikation für die Leitung verfügen (vgl. KiföG M-V 2019). Lediglich Thüringen und Sachsen erwarten überhaupt ein FHS-Studium hierfür. Thüringen hält staatlich anerkannte Kindheitspädagog\_innen bzw. Heilpädagog\_innen mit einer mindestens dreijährigen Berufserfahrung für den Chef-Posten als besonders geeignet (vgl. ThürKigaG 2020). In Sachsen steht der Bachelor „Soziale Arbeit“ gleichberechtigt mit auf der Liste der dafür anerkannten Abschlüsse (vgl. SächsQualiVO 2020).

Für Brandenburg heißt es, die Kita-Leitung soll nur jemandem übertragen werden, der die Aufgaben der Tagesbetreuung im System der Kinder- und Jugendhilfe gut kennt und Mitarbeiter\_innen erfolgreich führen, koordinieren und fördern kann. Verlangt wird außerdem, sich in der Arbeit mit Kindern aller betreuter Altersstufen bestens auszukennen (vgl. KitaPersV 2020).

Inwiefern befähigt gerade ein Studium der Sozialen Arbeit dafür? Eine Rahmenordnung wie für den Diplomstudiengang gibt es für den Bachelor nicht mehr. Die Modulangebote werden akkreditiert – doch sollen sie letztlich für eine ausgesprochen breite Palette an möglichen Arbeitsaufgaben qualifizieren. Steht die Didaktik für frühe mathematische oder naturwissenschaftliche Bildung da im Vordergrund? Werden Methoden des Mutterspracherwerbs vermittelt? Das Tolle an einem Beruf der Sozialen Arbeit sei, dass man am Ende des Studiums nicht weiß, was einem im Berufsfeld alles begegnen wird. So heißt es auf der Internetpräsentation der Bundesagentur für Arbeit (vgl. BA 2021). Ob dies als Warnung oder Verlockung gemeint ist, bleibt ungewiss.

Sofern ihr Kita-Arbeitsstart auf einen der nicht seltenen Tage mit akutem Personalausfall trifft, können sich frisch ausgebildete Sozialpädagog\_innen durchaus mal in der eigenständigen Verantwortung für 18 Kindergartenkinder sehen. Abzüglich von Urlaub, Weiterbildung und Krankenfehltagen entspricht das in Sachsen nämlich schon dem ‚normalen‘ praxisrelevanten Kind-Erzieher-Schlüssel. So viele lebendige Mädchen und Jungen im Alter zwischen drei Jahren und dem Schulanfang sollen Absolvent\_innen nun gleich fachgerecht altersspezifisch und individuell betreuen, dem vorgegebenen Bildungsplan entsprechend bilden und zu gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten erziehen. Daneben haben sie freilich noch aufgeschlagene Knie zu bepflanzen, den Streit um die neue Spielzeug-Feuerwehr zu schlichten, verschüttete Suppe wegzuwischen und Assistenz beim Toilettengang zu leisten. Wer froh ist, einen solchen Tag ohne größeres Malheur irgendwie überstanden zu haben, sieht sich kurz vor Feierabend noch den berechtigten Nachfragen von Eltern hinsichtlich der erreichten Bildungsqualität ausgesetzt. In einem Vortrag zur Jahrestagung der Gilde Soziale Arbeit 1948 hieß es, eigentlich dürfe es keinem jungen Sozialarbeiter erlaubt sein, andere zu beeinflussen, bevor er nicht selbst einige heilsame pädagogische Niederlagen hinter sich gebracht

habe. Nur durch eigene schmerzliche Erfahrung lerne er, dass man trotz bester Absichten nichts erreichen kann, versuche man die Klientel naiv nach seinen Vorstellungen umzuformen (vgl. Siegel 1953, S. 20). Leider qualifiziert ein Versagen zum Berufsstart heutzutage nicht mehr unbedingt für weitere Karriereschritte.

Vielleicht von wenigen Ausnahmen abgesehen scheint die akademische Ausbildung für Soziale Arbeit augenblicklich strukturell nicht in der Lage, die Studierenden mit den Fallstricken des angestrebten Berufes bekannt zu machen, heißt es in einer wissenschaftlichen Reflexion. Befragungen ergaben, dass die im Berufsfeld Tätigen ihr fachliches Wissen doch vorrangig aus eigenen alltagspraktischen sowie biographisch angehäuften Kompetenzen beziehen. Das in den Hochschulen erlernte Wissen sei häufig nicht ansatzweise kompatibel mit späteren Praxiserfahrungen. Es zähle zu den Paradoxien professionellen Handelns, dass der theoretische Wissensstand schlicht nicht zur alltäglichen Lebensführung der Klient\_innen passe. Ungeachtet dessen böten die vermittelten Kompetenzen in Gesprächsführung, Betriebswirtschaft und Verwaltungskunde durchaus eine nützliche Basis für die Herausbildung des eigenen Arbeitsstils. Auch die unterrichteten psychologisch-therapeutischen Methoden seien hilfreich (vgl. Müller 2006, S. 462 ff.).

Sogar dass eine Verwissenschaftlichung überhaupt sinnvoll ist, wird immer wieder mal angezweifelt. Zwar entspräche die Akademisierung der Ausbildung für Soziale Arbeit einem alten Traum der Profession, ihr öffentliches Prestige aufzubessern und endlich von anderen Berufsfeldern auf gleichem Niveau akzeptiert zu werden. Doch könnten gerade dadurch entscheidende Merkmale ihres Arbeitsfeldes verloren gehen (vgl. Lorenz 2006, S. 57 ff.). Ob der übel zugerichtete Wanderer, welchen der Samariter dem Wirt zur Pflege übergab, den Überfall auch ohne Einsatz von akademischem Wissen gut überstanden hat, überliefert uns die Bibel so nicht.



## 7. Mit Wissenschaft im Gepäck: Kindheitspädagog\_in

Pädagogik: aus dem Griechischen hergeleitet von "Knabe; Kind" und „führen; leiten“  
Kind: wer noch nicht 14 Jahre alt ist (§7 Abs. 1 SGB VIII)

Umfassende Bildung, soziale Erziehung, Inklusion, Gendergerechtigkeit, Chancenausgleich für unterschiedliche soziale Herkunft – einschließlich der dafür notwendigen Elternberatung und Netzwerkarbeit: An die Institution Kita wurden immer höhere Anforderungen gestellt. Entsprechend vehement diskutierte man darüber, wie sich das Berufsfeld stärker professionalisieren könnte. Vor allem im internationalen Vergleich schien das Ausbildungsniveau nicht mehr so recht zeitgemäß (vgl. Müller 2020, S. 264 ff.). Erzieher\_innen und Heilerziehungspfleger\_innen lernen ‚nur‘ auf Fachschul-Basis. Der Hochschulstudiengang Erziehungswissenschaften ist eher breit angelegt – es sei denn, man studiert gleich auf Lehramt. Doch dann will man wohl lieber mit etwas älteren Kindern zu tun haben. Soll ein Bachelor „Soziale Arbeit“ auf die Obdachlosenhilfe ebenso vorbereiten wie auf Einsätze in Kurkliniken, darf sein Unterricht



nicht zu spezifisch sein. Was müsste es denn da für die Frühe Bildung noch geben?

1994 richtete die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ihre „Kommission für erziehungswissenschaftliche Strukturberatung“ ein. Schon zwei Jahre später war eines der drängendsten Themen die Bearbeitung einer neuen Rahmenordnung für Erziehungswissenschaft (vgl. Furck 1996, S. 29). Denn mehr als 50 Hochschulen hatten inzwischen schon auf eigene Faust begonnen, Studiengänge zu konzipieren, die der Erzieherausbildung Konkurrenz machen wollten. Solch einen Ausbildungsboom hatte es zuletzt nur Ende der 1980er Jahre im Bereich der Informatik gegeben. Die Kultusminister sprachen jetzt von innovativen, doch leider bislang kaum miteinander abgestimmten Bestrebungen. Da seien noch zahlreiche Fragen offen. Eine davon war die nach der passenden Berufsbezeichnung.

Im Gemeinsamen Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ begrüßten die Kultus-, Jugend- und Familienminister 2010 den Ausbau entsprechender Studiengänge. Das sei wichtig, um mehr akademisch gebildete Fachkräfte in die Kitas zu bekommen. So könne sich die frühpädagogische Forschung auch besser entwickeln. Nur dürfe man hier nicht übersehen, dass der spätere Berufsalltag durch immerfort wechselnde, neue und nicht planbare Herausforderungen bestimmt wird. Um so etwas zu bewältigen, benötige man vor allem Praxiserfahrung. Würden Studiengänge ohne eine vorherige sozialpädagogische Berufskennntnis zugelassen, müssten sie wenigstens einen Praxisanteil von 100 Tagen haben. Nur wenn auch genügend praktisch-pädagogisches Professionswissen vermittelt wird, sei die künftige Berufsfähigkeit sichergestellt. Auch die Rahmenbedingungen möglicher Arbeitsstellen solle man im Blick behalten. Zudem müsste eine Akkreditierung der neuen Studiengänge an Verfahren zur staatlichen Anerkennung gebunden werden. Schließlich sei der anvisierte Arbeitsmarkt dieser Absolvent\_innen weitgehend behördlich reglementiert. Und natürlich dürfe trotz allem keinesfalls in die Autonomie der Hochschulen eingegriffen werden (vgl. KMK/JMK 2010).

Schon ein reichliches halbes Jahr später gab die Jugend- und Familienministerkonferenz Richtlinien für die staatliche Anerkennung solcher Bachelorabschlüsse heraus. Sie seien ein wichtiges Angebot zur Weiterentwicklung der Kita-Qualität. Doch nur sofern ein Studiengang auch die im Orientierungsrahmen beschriebenen Kenntnisse und Kompetenzen vermittele, dürfe er zugelassen werden. Wolle man den Trägern eine ausreichende Sicherheit darüber geben, welche Qualifikationen sie denn bei den neuen Absolvent\_innen erwarten könnten, so müsse sich ein einheitliches Berufsbild entwickeln. Ausdrücklich empfohlen wurde ein bundesweit gültiger Abschluss als „Staatlich anerkannte Kindheitspädagog\_in“. Diese Berufsbezeichnung sollten die Länder dann auch in ihren Ausführungsbestimmungen für Kita-Fachkräfte mit berücksichtigen (vgl. JFMK 2011).

2014 zog der Studiengangstag „Bildung und Erziehung im Kindesalter“ eine Zwischenbilanz. Danach waren deutschlandweit inzwischen 89 solcher Bachelor-

Studiengänge auf dem Markt, davon 60 mit einer allgemein kindheitspädagogischen und 29 mit einer speziellen Ausrichtung. Die Spezialisierungen zielten vor allem auf spätere Leitungsaufgaben. 40 der Angebote kamen von staatlichen, 16 von konfessionellen und 23 von privaten Hochschulen. Nur Baden-Württemberg, Hamburg und Nordrhein-Westfalen vergaben die staatliche Anerkennung gleich automatisch mit dem Studienabschluss. Elf Bundesländer erwarteten noch eine individuelle Antragstellung ihrer Absolvent\_innen dafür. Erst sechs Länder hatten mittlerweile die Berufsbezeichnung „Kindheitspädagog\_in“ auch in ihre Fachkraftkataloge aufgenommen. Das sei doch aber notwendig für eine wirkliche Etablierung des Berufsbildes, schimpfte der Fachtag. Es reiche einfach nicht aus, wenn ein extra für diese Altersgruppe konzipierter Abschluss in den Verordnungen dann nur unter „Absolvent\_innen entsprechender Studiengänge“ erwähnt würde. Alle Länder seien aufgefordert, ihre Richtlinien nun entsprechend zu aktualisieren. Die Arbeitsgemeinschaft warb nachdrücklich für die bundeseinheitliche Berufsbezeichnung. Bemängelt wurde in dem Zusammenhang übrigens, dass die akademisch ausgebildeten Kindheitspädagog\_innen nicht besser bezahlt wurden als fachschulausgebildete Erzieher\_innen (vgl. FBTS 2021).

53 Ausbildungsstätten boten zum Stand April 2020 kindheitspädagogische Studiengänge an, manche auch an mehreren Standorten. Darunter waren vier Universitäten, sechs Fachhochschulen und eine Studienakademie. Elf der Einrichtungen arbeiteten unter konfessioneller Trägerschaft, 29 waren staatlich und 13 privat (vgl. DJI 2021a). Die Studiendauer lag meist zwischen sechs und sieben Semestern. Mal spezialisiert die Ausbildung für eine pädagogische Arbeit mit Kindern von der Geburt bis zum zehnten Lebensjahr wie bei der Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst in Hildesheim (vgl. HAWK 2021b), mal ist eine Klientel bis zwölf Jahre im Blick wie an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe (vgl. PH Karlsruhe 2021). Anderswo reicht die Altersspanne sogar bis zu 14 Jahren wie bei der Hochschule Rhein-Waal (vgl. HSRW 2021).

Der dringende Appell, sich einheitlich auf „Kindheitspädagogik“ zu verständigen, kommt nur zögerlich an. Im Februar 2021 hießen die Abschlüsse beispielsweise auch „Bildung & Erziehung“, „Pädagogik der frühen Kindheit“, „Frühkindliche und Elementarbildung“, „Frühkindliche Bildung & Erziehung“, „Bildungswissenschaften Primar- und Elementarpädagogik“, „Kindheitspädagogik und Frühe Bildung“, „Early Education“, „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ oder „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ (eigene Erhebung, Stand 2/2021).

Selbst dort, wo die Fachkraftverordnungen der Länder „Kindheitspädagogik BA“ nun ausdrücklich enthalten, bleiben Anstellungsträger also zunächst erst einmal im Unklaren darüber, ob die Absolvent\_innen mit den anderslautenden Abschlüssen nun im Fachkraftschlüssel zugelassen sind oder nicht. Vor einer Unterschrift unterm Arbeitsvertrag werden sich die Träger deshalb vorsichtshalber bei ihrem zuständigen Landesjugendamt danach erkundigen, ob die Neueinstellung tatsächlich in der Fachkraft-Kind-Relation mitgezählt werden dürfte. Ein

ziemlich unnötiger Aufwand für die Freude der Hochschulen an kreativen Studiengangsbezeichnungen.

Die Hochschule Esslingen und die Justus-Liebig-Universität Gießen sind der Aufforderung gefolgt und haben ihre Studiengänge aktuell in „Kindheitspädagogik“ umbenannt (vgl. HS Esslingen; JLU 2021). Auch die Evangelische Hochschule Dresden hat „Bildung und Erziehung in der Kindheit mit religionspädagogischem Profil“ und „Sozialpädagogik – Schwerpunkt: Elementar- und Hortpädagogik“ 2020 auslaufen lassen. Beide Studiengänge heißen jetzt „Kindheitspädagogik“. Einer ist vorwiegend konzipiert für eine Arbeit in Kindereinrichtungen und Heimen. Vorausgesetzt wird dafür neben der Hochschulzugangsberechtigung ein mindestens sechsmonatiges Vorpraktikum mit Kindern. Daneben gibt es noch „Kindheitspädagogik – Schwerpunkt: Führen und Leiten“. Hier können sich staatlich anerkannte Erzieher\_innen und Heilerziehungspfleger\_innen auf akademischem Niveau für einen Führungsjob qualifizieren (vgl. EHS Dresden 2021b).

Dagegen hat die Alice Salomon Hochschule Berlin die Benennung gerade in „Erziehung und Bildung in der Kindheit“ geändert. Dort meint man, das folge der aktuellen Diskussion. Nur drei Monate Praxiserfahrung werden da vor dem Studium erwartet (vgl. ASH 2021b).

Eine besonders berufsnahe Ausbildung bietet die Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen an. Drei Lernorte gehören zu ihrem ausbildungsintegrierten Studium „Kindheitspädagogik“: die Hochschule selbst, eine kooperierende Fachschule für Sozialpädagogik und qualifizierte Praxiseinrichtungen. Nach vier Jahren hat man dann sowohl den Bachelor als auch eine Urkunde als staatlich anerkannte Erzieher\_in in der Tasche (vgl. KatHO NRW 2021b).

Die Hochschule München, die ansonsten Bachelorstudiengänge von „Luft- und Raumfahrttechnik“ bis „Produktion und Automatisierung“ anbietet, erwartet für ihr Kindheitspädagogik-Studium neben der Fachhochschulreife eine bereits abgeschlossene Berufsausbildung als staatlich anerkannte Erzieher\_in. Auch so lässt sich ein grundsätzliches Praxisverständnis der Studierenden gut absichern (HM 2021). Der Trend läuft allerdings dagegen: Nicht mal ein Viertel der Bachelor-Studiengänge forderten 2017 eine einschlägige Berufsausbildung als Zugang. Zwei Jahre zuvor waren es noch sieben Prozent mehr.

Die waldorfnaher Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft macht ihre künftigen Kindheitspädagog\_innen vertraut mit den Grundlagen der kindlichen Spielentwicklung, mit naturwissenschaftlichen und mathematischen Grundoperationen einschließlich der Planung einfacher Naturexperimente, mit Kenntnissen aus der Gesundheits- und Ernährungswissenschaft und mit Fragen des Umweltbewusstseins. Es gibt Übungen zu Bewegung, Rhythmik und Sprachentwicklung. Daneben können sich die Studierenden auch noch etwas aus dem disziplinnahen Bachelor-Studiengang „Kunst-Pädagogik-Therapie“ aussuchen. Als potenzielle Arbeitgeber\_innen werden Kindertagesstätten sowie Kinder- und

Jugendhilfeeinrichtungen benannt. Diese können sicherlich von solchen kunsttherapeutischen Zusatzkenntnissen profitieren (vgl. Alanus HS 2021).

Von vornherein spezialisiert auf ‚Menschen-Berufe‘ ist die Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd. Neben „Kindheitspädagogik“ bietet sie auch Bachelorstudiengänge in „Gesundheitsförderung und Prävention“, „Pflegerwissenschaft“ und „Lehramt Grundschule“ an. Als künftige Berufsaufgaben der Kindheitspädagog\_innen werden die Gestaltung von Lernarrangements, verbunden mit Elternberatung, Qualitätsmanagement und Netzwerkarbeit beschrieben (vgl. PH Schwäbisch Gmünd 2021). Das scheint realistisch in Bezug auf potenzielle Arbeitsstellen.

Ähnlich argumentiert die Katholische Stiftungshochschule München. Das Studium zur Kindheitspädagog\_in befähigt zu einer wissenschaftlich fundierten Bildung, Erziehung und Förderung von Kindern sowie zur Kooperation mit Eltern, Schule und den Unterstützungssystemen. Auch auf eine Praktikantenanleitung, auf Fachberatung und Führungstätigkeiten in Kitas bereite es vor (vgl. KSH München 2021).

Dagegen verspricht die Hochschule Rhein-Waal studieninteressierten jungen Menschen, sie würden dafür ausgebildet, auf der Grundlage wissenschaftlicher Theorien Handlungsempfehlungen für Eltern und Bildungseinrichtungen zu entwerfen oder gar die Politik zu beraten. Tatsächlich enthält das Modulhandbuch einen geradezu vorbildlich an den Kita-Bildungsplänen ausgerichteten Lehrstoff: Didaktik, Sprachförderung, frühe naturwissenschaftliche und mathematische Bildung, Bewegung und Gesundheit im Kindesalter. Das wichtige Feld der Beobachtung und Dokumentation frühkindlicher Bildungsprozesse ist enthalten. Zudem können Kitas das vermittelte Wissen über Traumapädagogik sicher gleichfalls gut gebrauchen (vgl. HSRW 2021). Doch wie viele vollbezahlte Stellen wird es geben, Politiker hierüber zu beraten?

Ein erstaunliches Modell offeriert die Staatliche Studienakademie Breitenbrunn. Das dreijährige Studium „Soziale Arbeit – Bildung und Erziehung in der Kindheit“ besteht je zur Hälfte aus Theorieanteilen und der Arbeit in einer sozialen Einrichtung. Diese verpflichtet sich vertraglich, alle Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, die zum Erreichen des Studienzieles erforderlich sind. Dafür hat sie den Studierenden auch noch durchweg monatlich mindestens 440 EUR Ausbildungsvergütung zu zahlen sowie die Kosten der Sozial- und Unfallversicherung zu tragen. Es dürfen nur Tätigkeiten übertragen werden, die dem Studienzweck dienen. Die betrieblichen Betreuer\_innen müssen über ein einschlägiges Hochschulstudium verfügen und bereit sein, in Gremien der Berufsakademie mitzuwirken. Diese Arbeitszeit fehlt dann natürlich im Kita-Alltag. Eine Mindestbindefrist an den Ausbildungsbetrieb gibt es trotzdem nicht. Nach dem Studium können die Absolvent\_innen in allen Feldern der Sozialen Arbeit arbeiten, verspricht die Homepage der Studienakademie. Und fügt an: „Sie haben einen geeigneten Praxispartner gefunden? Gratulation!“ (vgl. BA 2021).

2007 schlossen bundesweit 114 Absolvent\_innen ein Bachelor-Studium der Früh- bzw. Kindheitspädagogik ab. Im Jahr 2016 waren es dann schon 2.457 und noch ein Jahr später 2.410 Menschen. Etwa auf dieser Höhe scheint die Zahl vorerst zu stagnieren (vgl. Autorengr. Fachkräftebarom. 2019). Bis 2018 hatten insgesamt rund 18.000 Personen einen solchen Studiengang absolviert. Doch nur etwa 7.000 von ihnen waren tatsächlich im Bereich der Frühen Bildung angestellt. Ihr Anteil an den pädagogischen Fachkräften im Arbeitsfeld war damit seit 2012 lediglich von 0,22 auf 1,1 Prozent gestiegen (vgl. DJI 2021b).

„Der Markt hat uns gerufen, also bilden und entwickeln wir, was gebraucht wird.“ zitierte die Internetpräsentation der privaten DPFA Hochschule Sachsen im Februar 2013 ihren Geschäftsführer (vgl. DPFA 2013). Im Mai 2015 begann der Studiengang „Pädagogik der Kindheit“. Im November 2018 wurde der Hochschulbetrieb eingestellt (vgl. DPFA 2021).

Braucht der Markt dieses Studium? Mit dem Ausbau kindheitspädagogischer Hochschulstudiengänge waren vielfältige Erwartungen verbunden. Doch haben die sich zumindest bis zum Jahr 2020 kaum eingelöst. Zwar sei die Kita-Betreuung als Forschungsfeld an den Hochschulen nun viel stärker verankert. In den Kitas an sich könne man jedoch bestenfalls von einer „schleichenden Akademisierung“ sprechen (vgl. Müller 2020, S. 264 ff.).

Selbst unter den Kita-Leiter\_innen gab es 2018 bundesweit nur 1.105 Absolvent\_innen der Kindheitspädagogik. Damit erreichte deren Anteil an den Kitaleitungen lediglich 3,2 Prozent (vgl. Autorengr. Fachkräftebarom. 2019). Die meisten anderen waren nach ihrem Studium mit der praktischen Kita-Arbeit beschäftigt. Das entspricht gewiss dem Ausbildungsprofil. Doch entspricht es den Vorstellungen, die sich die Studienanfänger\_innen aufgrund der Internetpräsentation ihrer Hochschule gemacht haben? Und: Tarifliche Vergütungen richten sich noch immer nach der ausgeübten Tätigkeit, nicht nach dem Abschlussniveau.

Eine zweite Hoffnung scheint gleichfalls nicht aufgegangen zu sein. Mit der Verlagerung der Erzieherausbildung an die Hochschulen würde ein typischer Frauenberuf aufgewertet und damit attraktiver für Männer gemacht. Auf diese Weise bewarb die Alice Salomon Hochschule Berlin 2013 ihren Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ (vgl. ASH 2013). Innerhalb einer wissenschaftlichen Befragung meinten 2010 einige sogar, schon durch die bloße Steigerung des Männeranteils in der Elementarpädagogik wäre eine Aufwertung des Berufes möglich (vgl. BMFSFJ 2010, S. 54 ff.). Doch gerade mal 357 Männer bundesweit haben im Jahr 2017 als Erstsemestler angefangen, Kindheitspädagogik zu studieren (vgl. Autorengr. Fachkräftebarom. 2019).

Nach wie vor ist der klassische Zugang für die Erzieherausbildung ein Berufsschulabschluss in Kinderpflege oder Sozialassistent. Insgesamt haben solche Absolvent\_innen dann eine fünfjährige sozialpädagogische Ausbildung hinter sich. In diesem Rahmen konnten sie auch mit durchschnittlich 53 Praktikumswochen

vielfältige Erfahrungen in mindestens drei zweckdienlichen Arbeitsfeldern sammeln. Ein Bachelor ist in drei Jahren zu schaffen. Hier schreibt der Orientierungsrahmen für die Anerkennung auch nur mindestens 100 Tage Praxisanteil vor.

Ein 2013 erschienener Aufsatz verweist darauf, dass die Erzieherausbildung als die älteste Ausbildungsform seit jeher nicht akademisch ist. Auch heute stellt sie bei Weitem die meisten frischausgebildeten Fachkräfte für die Kitas. Dass die kindheitspädagogischen Hochschulgänge diese historisch gewachsene Bildungslandschaft neu formatieren, lässt sich noch nicht erkennen (vgl. Rauschenbach 2013, S. 104 ff.). Denn nach wie vor gilt die 2010 ausgesprochene Mahnung der Kultusministerkonferenz. So faszinierend es ist, in einem Studium immer noch mehr über die neuesten wissenschaftlichen Forschungsergebnisse wie beispielsweise der Neurowissenschaft, der Entwicklungspsychologie und Soziologie zu erfahren – ohne ein ausreichendes praktisch-pädagogisches Professionswissen ist der Berufsalltag in einer Kindertagesstätte nicht mit Erfolg zu bewältigen. Gleichzeitig ist die Geduld junger Leute dafür, endlich vom Schüler- in den Fachkraftstatus zu wechseln, begrenzt. Eine Erweiterung der Erstausbildungsdauer ins scheinbar Unendliche würde kaum akzeptiert. So steht ein wirklicher Paradigmenwechsel von der Fach- zu einer Hochschulausbildung auch fürderhin noch aus.



## 8. Quo vadis? Ein Ausblick in die nähere Zukunft

„Quo vadis?“ = lateinisch für „Wohin gehst du?“  
Apostel Petrus (zugeschrieben)

Betreuung, Bildung, Erziehung – so lautet der grundsätzliche Auftrag der heutigen Kindertagesbetreuung (vgl. §§ 22 f. SGB VIII 2021). Bei unserem Ausflug durch die Geschichte haben wir gesehen: Das war schon immer so, schon seit Beginn der institutionellen Betreuung. Nur die Vorstellung davon, was im Konkreten darunter zu verstehen sei, änderte sich stets mit den gesellschaftlichen Verhältnissen. Und sie wird sich auch weiterhin ändern.

Stets war die Beaufsichtigung von Kleinkindern durch öffentliche Einrichtungen eng mit der Frage verknüpft, wie viele Frauen außer Haus arbeiteten. Die von Pauline zur Lippe 1802 gegründete Anstalt schützte vor allem den Nachwuchs von Eltern, wenn beide bis zum Sonnenuntergang auf dem Feld waren. Während der Industrialisierung boomten die Kinderbewahranstalten, denn nun standen junge Mütter gleichermaßen mit in den Fabriken an riesigen Dampfmaschinen.

Das nationalsozialistische Ideal von einer weiblichen Erfüllung in Küche und Kinderzimmer führte zu einer starken Reduzierung von Betreuungseinrichtungen. Der Aufbau nach dem Krieg unterschied sich dann in Ost und West erheblich. Doch trägt die Berufstätigkeit von Frauen eben nicht nur zur besseren finanziellen Ausstattung ihrer Familien bei. Sie ist zudem eine wichtige Facette von Emanzipation. Auch das war schon zu den Gründungszeiten der Sozialen Frauenschulen ab 1917 so – und ist es noch heute.

Eine Reflexion zu „30 Jahre deutsche Einheit“ hält fest, dass die Ganztagsbetreuungsquote von Kindern zwischen drei und sechs Jahren in Ostdeutschland fast doppelt so hoch ist wie in den alten Bundesländern. Für die noch jüngeren Sprösslinge beträgt sie sogar das fast Dreifache. Dergleichen Unterschiede sieht man als wesentliche Ursache dafür, dass die Lohnlücke zwischen den Geschlechtern in den westdeutschen Ländern deutlich höher ausfällt als im Osten. Wer aufgrund von zu kurzen Öffnungszeiten seiner Kita bloß Teilzeit arbeiten kann, hat üblicherweise auch geringere Karrierechancen. Das spricht sich herum und es setzt den weiteren Ausbau unter Druck. Darauf folgend hat sich das Angebot an Ganztags-Kinderbetreuung in Westdeutschland im letzten Jahrzehnt mehr als verdoppelt (vgl. Hobler 2020). Mütter und Väter wünschten sich heute eine partnerschaftlichere Aufteilung von Familien- und Erwerbsarbeit, konstatierte das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2020. Darum habe die Politik in den letzten Jahren viel dafür getan, Eltern eine Vereinbarkeit von Beruf und Familie nach ihren Vorstellungen zu ermöglichen. Gleichwohl sei eine hohe Zahl insbesondere westdeutscher Mütter noch immer dauerhaft geringfügig beschäftigt (vgl. BMFSFJ 2020a).

Die Angebotszeiten der Einrichtungen unterscheiden sich in der Tat gravierend. So betreut die Kita St. Margareta der katholischen Pfarrgemeinde im niedersächsischen Seulingen beispielsweise überhaupt nur in ihrer „Bärengruppe“ 25 Kinder von 7.30 bis 15.30 Uhr. Das ist ihre Ganztagsgruppe. Die „Dreivierteltagsgruppe“ bietet lediglich eine Öffnungszeit von 7.45 bis 13.15 Uhr an. Zieht man hiervon noch die Wegstrecke zum Job ab, kann man mit dem verbleibenden Arbeitszeitbudget vermutlich beruflich kaum aufsteigen (vgl. Kath. Kita Margareta 2021). Die Dresdner Kita „Pat’s Bunnyhouse“ mit ihren fast 300 Betreuungsplätzen hingegen bietet eine arbeitstägliche Betreuung von 6.00 bis 20.00 Uhr an. Betriebsferien macht sie ausschließlich zwischen Weihnachten und Neujahr (vgl. Unternehmen Kultur 2021). In dieser Stadt hatten im Schuljahr 2019/2020 überhaupt nur 0,5 Prozent der betreuten Kinder einen Vertrag über täglich bis zu viereinhalb Nutzungstunden. Dagegen entschieden sich Dresdner Kita-Eltern zu mehr als 63 Prozent für Verträge mit einer neun- und zu knapp 14 Prozent für eine täglich zehnstündige Betreuung. Beinahe 92 Prozent aller Dresdner im entsprechenden Alter nutzen eine Kindergartenbetreuung. Für die unter Dreijährigen lag die Quote bei knapp 56 Prozent. Üblicherweise kommen die Kleinen zwischen ihrem elften und dem 13. Lebensmonat in die institutionelle Peergroup (vgl. LHD 2021).



Hinsichtlich des Bildungsauftrages fand Fliedner 1886 eine Konzentration auf biblische Geschichten völlig ausreichend für seine Zöglinge. Nazis füllten Kinderbücher mit Rassenhass und Kriegsverherrlichung und leugneten die Notwendigkeit einer kognitiven Bildung nach Kräften. In den 1960er Jahren wollte westdeutsche Kindergartenpädagogik die Mädchen und Jungen vor einer Reizüberflutung schützen und sie in Ruhe ‚reifen‘ lassen. Hingegen überließ der DDR-Kindergartenplan nichts dem Zufall und deckte mit einem ungeheuren Aufwand an Planungsvorgaben sehr zielstrebig bereits alle gängigen Bildungsbereiche ab. Im Herbst 1957 flog der erste künstliche Erdsatellit ins All. Doch startete ihn nicht etwa die USA, wovon der Westen bis dato sehr selbstbewusst ausgegangen war. Der durch die offenkundigen technischen Fähigkeiten der Sowjetunion ausgelöste „Sputnik-Schock“ weckte auch in Deutschland erhebliche Furcht davor, demnächst vielleicht die internationale Wettbewerbsfähigkeit einzubüßen. Versage das Bildungssystem, so sei die ganze Gesellschaft in ihrem Bestand bedroht, hieß es beunruhigt (vgl. Picht 1965, S. 9 f.).

Spätestens 2004 wollten die Jugend- und Kultusminister die Qualität der frühen Bildung nicht länger mehr dem Zufall überlassen. Sie deklarierten die Kindertageseinrichtungen als unentbehrlichen Teil des öffentlichen Bildungswesens und erlegten den Ländern auf, Curricula dafür zu entwerfen. Sechs Bildungsbereiche gaben sie vor. Verlangt wird, dass die Fachkräfte die Kommunikationsfähigkeiten der Kinder herausbilden, deren Wertvorstellungen entwickeln, sie mit Mathematik, Technik und den Naturwissenschaften bekannt machen und sie auch musisch schulen. Sie sollen die Kleinen lehren, Verantwortung nicht nur für ihre eigene Gesundheit, sondern auch für eine intakte Umwelt zu übernehmen. All das soll nach dem Prinzip einer ganzheitlichen Förderung geschehen (vgl. JMK/KMK 2004).

So findet sich das auch in den einzelnen Landesplänen wieder, obgleich alle ein wenig anders aufgebaut sind. Bremen beispielsweise hat die mathematische Bildung mit in „Natur, Umwelt und Technik“ eingegliedert (vgl. Rahmenplan Bremen 2012). Sachsen dagegen hat ihr einen separaten Abschnitt gewidmet (vgl. SMK 2011). Tanz, Musik und Theater hat Baden-Württemberg mit in den beiden Entwicklungsfeldern „Körper“ und „Sinne“ untergebracht (vgl. Orientierungsplan Baden-W. 2011). Thüringen indes widmet der „Musikalischen Bildung“ und der „Künstlerisch-ästhetischen Bildung“ sogar zwei gesonderte Kapitel (vgl. Thüringer Bildungspl. 2019). In Sachsen-Anhalt finden sich Bildungsfragen zu Philosophie und Religion sehr wertefreundlich im Abschnitt „Grundthemen des Lebens“ (vgl. Bildungsprogr. Sachsen-Anh. 2013). Das eher katholische Bayern platziert „Werteorientierung und Religiosität“ an erste Stelle der elf themenbezogenen Bildungs- und Erziehungsbereiche. Doch auch hier wird betont, wie wichtig es für ein Kind ist, innerhalb der religiösen Überlieferungen seinen eigenen Standpunkt entwickeln zu dürfen (vgl. Bayerische Bildungs- u. Erziehungspl. 2016).

Schmetterlingsprojekte, „Komm mit ins Zahlenland“, die Arbeit im Snoezelraum, backpulverspeiende Knetmasse-Vulkane, bewusste Literacy – die ersten

Lebensjahre gelten aktuell als entscheidende Phase für den späteren Bildungserfolg. Eng daran gebunden ist ja die Aussicht, dereinst erfolgreich an der Gesellschaft teilhaben zu können. Doch was für eine Ausbildung braucht jemand, der kleine Jungen und Mädchen all das hier Geforderte gleichermaßen lehren kann? Schulen haben diverse Fachlehrer\_innen dafür.

Noch schwieriger wird es mit der Erziehung. Denn die Erziehungsideale unterliegen ja gleichfalls einem ständigen Wandel. Zu fraglosem Gehorsam und devoter Unterordnung sollte der Kindergarten des Deutschen Kaiserreiches die Kleinen bringen. Jeweils vor Kriegen stand eine Erziehung zur nationalen Selbstaufopferung hoch im Kurs. Vom braven DDR-Kindergartenkind wurde erwartet, dass es seine Persönlichkeit nicht nur einsichtig, sondern sogar freudig dem Kollektiv unterordnet. Heute bekommt keine Kindertagesstätte mehr die Betriebsurlaubnis, wenn sie nicht die Rechte der Kinder auf Beteiligung und auf Beschwerde konzeptionell absichert. Die Einrichtungen haben ihre Arbeit nun pädagogisch wie organisatorisch an den individuellen Interessen und Bedürfnissen eines jeden einzelnen Kindes auszurichten und dabei dessen wachsende Fähigkeit zum selbstständigen Handeln zu berücksichtigen (vgl. §45; §9 SGB VIII 2021). Aus den Kindertagesstätten sollen gemeinschaftsfähige und eigenverantwortliche Persönlichkeiten hervorgehen (vgl. ebd. §§ 22 f.). Der Nachwuchs soll dort dazu erzogen werden, die Grundwerte der Verfassung einzuhalten und nicht etwa jemanden wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Behinderung oder seines Glaubens vom gemeinsamen Spiel auszuschließen oder gar zu hänseln (vgl. Art 3 GG 2020). In der Sächsischen Landeshauptstadt hat sich der Eigenbetrieb Kita sogar als federführendes Amt für die Beteiligung an der bundesweiten Debatte zum dritten Geschlecht eintragen lassen (vgl. LHD 2015).

Dennoch bleibt Erziehung nach der Verfassung verbrieftes Elternrecht. Gilt „Schwuchtel“ zuhause als gängiges Schimpfwort, wird es die Kita schwer haben, gegen Homophobie anzugehen. Und schwärmt die body-mass-gerechte Erzieherin vormittags noch so sehr vom lokal erzeugten Bio-Möhrchen – es steht der wohlbeliebten Familie einfach zu, ihre karge Sozialunterstützung abends in einer Systemgastronomie mit der ‚goldenen Brücke‘ zu verschlemmen. Dem Kind werden frohe Stunden mit entspannten Erwachsenen in Erinnerung bleiben.

So ist das Handlungsfeld der Kindertageseinrichtung in den letzten Jahrzehnten von einer extrem hohen Entwicklungsdynamik gekennzeichnet, betont ein aktuelles Fachbuch mit dem bezeichnenden Titel „Frühkindliche Bildung zwischen Wunsch und Wirklichkeit“. Von den Einrichtungen würden nun intensivierte Qualitätsentwicklungsprozesse erwartet, um all die gesellschaftlichen Forderungen zu erfüllen. Natürlich seien damit auch die Vorstellungen von der entsprechenden Professionalisierung deutlich komplexer geworden. Und der Druck auf die Ausbildung habe sich erhöht (vgl. Müller 2020, S. 263 ff.).

Auf gleich 16 Seiten erläutert die Kultusministerkonferenz, welches Qualifikationsprofil von einer Kita-Fachkraft erwartet wird (vgl. KMK 2017). Doch wel-

che der in den Fachkraft-Schlüsseln zugelassenen Ausbildungszweige rüstet am besten dafür? Die zur Erzieher\_in mit den absolvierten Lernfeldern, die zur Heilerziehungspfleger\_in mit der Fokussierung auf Behinderung, das Studium Soziale Arbeit mit seinem breiteren Blick auch auf angrenzende Professionen oder die neuen Studiengänge der Kindheitspädagogik mit ihren vertieften Einblicken in wissenschaftliche Grundlagen? Erst im Jahr 2038 gehen die letzten, noch nach DDR-Lehrplan ausgebildeten Krippenerzieherinnen, Kindergärtnerinnen, Hortnerinnen und Pionierleiter\_innen in Rente. Wären alle von ihnen im Berufsfeld geblieben, fänden wir im Jahr 2021 noch mehr als 39.000 solcher Kindergärtnerinnen in Kitas. Sie hatten damals nicht bloß proletarische Kampflieder gelernt, sondern auch, wie man kleinen Kindern altersgerecht Picasso nahebringt. Schon mit einem Blick sieht die an medizinischen Fachschulen ausgebildete DDR-Krippenerzieherin, ob es sich bei den Pusteln im Kindergesicht um Mückenstiche, Windpocken oder Ringelröteln handelt. Dort, wo keine Kinderkrankenschwestern in den landesspezifischen Fachkraftschlüsseln zugelassen sind, wird solches Fachwissen wohl mittelfristig fehlen. Und was zudem stets schwierig zu bestimmen bleibt, ist die Frage, wie und auf welchen Wegen man auch die notwendige professionelle Haltung und Identität erlernen kann. Unter Kompetenz werden ja immer individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, die eine Person tatsächlich in die Lage versetzen, konkret bestimmbare Anforderungen in komplexen Handlungssituationen sicher zu bewältigen (vgl. Dietrich/Stenger/Stieve 2019, S. 369).

Seit Jahren ist die Frühe Bildung auf Expansionskurs. Sie bietet damit aktuell sehr sichere Arbeitsplätze. Zwischen 2012 und 2017 wuchs die Zahl der Beschäftigten in dieser Branche fast dreimal so stark wie die des gesamten Arbeitsmarktes. 2019 lag die Arbeitslosenquote hier bei lediglich 1,3 Prozent. Und der Gehaltszuwachs überstieg mit immerhin 16 Prozent allein zwischen 2012 und 2019 den der bundesdurchschnittlichen Gehaltsentwicklung deutlich (vgl. Autorengr. Fachkräftebarom. 2019).

Noch wird weiter eingestellt. Im September 2020 teilte das Bundesfamilienministerium mit, das Sondervermögen Kinderbetreuungsausbau sei für das Folgejahr um weitere 500 Millionen Euro aufgestockt worden (vgl. BMFSFJ 2020b). Darüber hinaus überweist der Bund den Ländern für ihre Kitas bis 2022 noch einmal insgesamt 5,5 Milliarden Euro zusätzlich (vgl. KiQuTG 2018). Eine Möglichkeit, das Geld projektgemäß qualitätssteigernd auszugeben, ist natürlich die Verbesserung des Personalschlüssels. 1848 deckte eine Kleinkinderschule im hessischen Lich die Betreuung von 100 Kindern mit nur einer Fach- und einer Hilfskraft ab. Den Empfehlungen der Bertelsmann Stiftung zufolge sollten heutzutage im Kindergartenbereich rechnerisch höchstens 7,5 Kinder auf eine Erzieher\_in kommen (vgl. Bertelsmann Stift. 2021). Doch tatsächlich sind die Betreuungsschlüssel weit entfernt davon. Und sie differieren bundesweit erheblich: 2019 war eine Fachkraft in Mecklenburg-Vorpommern beispielsweise für durchschnittlich

doppelt so viele Krippenkinder verantwortlich wie ihre Kolleg\_in in Bremen (vgl. Bertelsmann Stift. 2020).

Ob sich daran demnächst etwas grundlegend ändert, ist fraglich. Doch selbst ohne eine Verbesserung der Fachkraft-Kind-Relation wird die Nachfrage nach pädagogischen Fachkräften im Kitasystem noch eine Weile steigen. Ausgehend von den demografischen Prognosen und von den im Westen Deutschlands noch offenen Betreuungswünschen ergaben Hochrechnungen bis 2025 die Notwendigkeit von ca. 462.000 bis 630.000 zusätzlichen Plätzen nur im Bereich Krippe und Kindergarten. Dafür fehlen in den kommenden fünf Jahren bundesweit mindestens noch 20.400, wenn nicht gar bis zu 72.500 Fachkräfte. Anschließend jedoch dürfte der Bedarf bis 2030 allerdings deutlich schrumpfen. In den ostdeutschen Ländern würden dann bald mehr Fachkräfte ausgebildet als gebraucht (vgl. Rauschenbach, Thomas et al. 2020). Da es hier traditionell eine schon ziemlich flächendeckende Hortbetreuung gibt, sind auch kaum zusätzliche Arbeitsplätze durch den ab Sommer 2026 eingeräumten Rechtsanspruch auf die Ganztagsbetreuung von Grundschulkindern zu erwarten (vgl. Art. 1.3 GaFöG 2021). Künftig wird es also wieder mehr Konkurrenz um Arbeitsplätze in den Kitas geben – und damit auch zwischen den verschiedenen Ausbildungsarten.

Dabei kommen zu den bisher auf dem Markt befindlichen Ausbildungsvarianten sogar noch weitere hinzu. So hat Mecklenburg-Vorpommern seit dem Schuljahr 2017/2018 an fünf öffentlichen Schulen insgesamt 125 zusätzliche Plätze für den neuen Ausbildungsgang „Staatlich anerkannte Erzieher\_in für 0- bis 10-Jährige“ eingerichtet. Er orientiert sich am Muster einer dualen Ausbildung, wie man sie von Lehrausbildungen anderer Branchen kennt (vgl. Landtag MV 2018). Pro Woche gibt es in diesem Modellprojekt abwechselnd 36 Unterrichtsstunden in sieben Lernbereichen oder 40 Zeitstunden praktische Ausbildung in einer Tageseinrichtung. Damit verabschiedet man sich gleichzeitig von der 1967 ins Leben gerufenen Idee einer sozialpädagogischen Breitbandausbildung. Vor Beginn muss man hier nicht nur einen mittleren Schulabschluss, sondern auch ein logopädisches Gutachten und eine ärztliche Bescheinigung über die gesundheitliche Eignung zum Erzieherberuf vorweisen (vgl. Erz0-10HBFSVO M-V 2017, S. 148). Das ergibt Sinn. Aktuell kommen nämlich nicht selten schon junge Mitarbeiter\_innen auf ihre Kita-Leitung zu und bitten um einen Arbeitsplatz, an dem sie keine schweren Kleinkinder heben und nicht täglich quer durch den ganzen Kita-Garten zum Mittagsmahl rufen müssen. Doch welcher Platz sollte das denn in einer altersheterogen arbeitenden Kita außerhalb des Leiterbüros sein?

Sachsen-Anhalt bietet seit dem Sommer 2015 ein Landesmodellprojekt zur berufsschulischen Qualifikation als „Staatlich geprüfte Fachkraft für Kindertageseinrichtungen“. Diese zeichnet sich gleichfalls durch eine enge Verzahnung der schulischen mit der praktischen Kita-Ausbildung aus. Zugelassen werden nur junge Leute mit einem Alter unter 25 Jahren. Der Theorieerwerb gliedert sich in zehn Lernfelder, die vor allem gezielt auf die einzelnen Förderbereiche und

auf Elternarbeit eingehen sowie berufliche Identität und Selbstreflexion thematisieren. In den Praxisphasen soll man mindestens mit zwei unterschiedlichen Kinder-Altersgruppen, wie Krippe, Kindergarten oder Hort arbeiten, um später für einen breiten Einsatz gewappnet zu sein (vgl. Rahmenpl. Kita-Fachkraft Sachsen-Anhalt 2015).

Im Bayerischen Schulversuch „Kombinierte Ausbildung im Erzieherbereich an Fachakademien für Sozialpädagogik und Hochschulen mit ausbildungsintegrierendem dualen Bachelorstudiengang“ erproben sieben Fachakademien und zwei Hochschulen seit dem Wintersemester 2012/2013, wie sich die bewährte praxisorientierte Ausbildung mit einem Hochschulstudium verbinden lässt. Zunächst ist der Versuch bis 2029 befristet. Teilnehmer\_innen daran sind zugleich Studierende einer Fachakademie wie einer Hochschule. Zunächst absolvieren sie hier zwei Jahre Vollzeitunterricht an der Akademie, danach ein Praxissemester und anschließend noch mindestens zwei weitere Vollzeitsemester an der Hochschule. Hinterher ist man sowohl staatlich anerkannte Erzieher\_in als auch Bachelor (vgl. Schulversuch Bayern 2020). Damit dürften diese Absolvent\_innen gut in der täglichen Kita-Praxis einsetzbar und zudem ausreichend theoriegerüstet für Stellungen in Leitung oder Fachberatung sein.

Bei der Professionalisierung von Fachkräften kommt dem Lernort Praxis eine zentrale Stellung zu, betont die Kultusministerkonferenz. Einen wesentlichen Teil ihrer beruflichen Kompetenzen erwürben künftige Kita-Mitarbeiter\_innen in den fachdidaktisch und methodisch angeleiteten Praktikumszeiten. Dafür müsse eine enge Theorie-Praxisverknüpfung sichergestellt sein (vgl. KMK 2017). Dergleichen gedankliche Aufwertung erfreut die ausbildenden Kitas sicherlich. Seltsam dabei ist: Während die Fach- und Fachhochschulen häufig ein nicht zu knappes Schulgeld von ihren Auszubildenden verlangen, bekommen die so hochgelobten Praxiseinrichtungen ihre aufgewendete Arbeitszeit für die meist wöchentlichen Anleitungs- und Reflexionsgespräche, für die Fortschreibung der individuellen Ausbildungspläne, die Beurteilung der schriftlichen Vorbereitung usw. nicht vergütet. Im Gegenteil, es wird erwartet, dass die Kitas hierfür ausgebildete Praxisanleiter\_innen vorhalten. In der Volkshochschule Offenbach a. M. kostet solch eine zertifizierte Ausbildung dazu beispielsweise 436 Euro (vgl. Wb Hessen2021), beim AWO Bildungswerk Thüringen sind es 698 Euro (vgl. AWO Thüringen 2021). Das Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft in Augsburg verlangt sogar 980 Euro (vgl. bbw 2021). Für dieses Geld könnte die Kita alternativ auch neue Dreiräder oder Kinder-Mikroskope kaufen. Wie wird sich unter diesen Umständen wohl die Bereitschaft zur Mitwirkung an der Ausbildung entwickeln, wenn wieder genügend ‚fertige‘ Fachkräfte auf dem Arbeitsmarkt bereitstehen?

Und ungeachtet der hohen gesellschaftlichen Anforderungen an die tägliche Arbeit der Einrichtungen sind dort mitnichten nur Fachkräfte am Werk. Sachsen-Anhalt wünscht, man solle in der Kindertagesbetreuung wenigstens das Verhältnis von einer Hilfskraft zu zwei pädagogischen Fachkräften beachten (vgl. KiFöG

SA 2020). In niedersächsischen Kitas muss in jeder Gruppe regelmäßig eine zweite geeignete Betreuungskraft tätig sein. Das können auch Kinderpfleger\_innen oder Sozialassistent\_innen sein. Bei schlechter Arbeitsmarktlage genügen bisherige Erfahrungen als Spielkreisgruppenleiterin (vgl. KiTaG Nds. 2002). Absolvieren in Baden-Württemberg Haus- und Familienpfleger\_innen, Dorfhelfer\_innen oder Krankengymnast\_innen eine pädagogische Qualifizierung von mindestens 25 Tagen, so dürfen auch sie regulär mit in den Kitas arbeiten. Eine solche Schulung kann auch berufsbegleitend absolviert oder durch ein einjähriges Berufspraktikum ersetzt werden (vgl. KiTaG 2020).

Eine Möglichkeit, angesichts des bestehenden Rechtsanspruchs die in den westlichen Bundesländern noch offenen Betreuungswünsche zu erfüllen, könnte eine Zertifizierung von Kindertagespflegepersonen über ein Schnellverfahren sein. Tageseltern hätten jedoch sehr differente Berufsbiografien, warnt ein Fachbuch. Nach wie vor ist der Zugang zu solch einer Berufstätigkeit sehr niederschwellig. Pädagogische Grundqualifikationen der Protagonist\_innen könne man dabei nicht voraussetzen (vgl. Spanu 2019, S. 228).

Das Saarland lässt Kinderpfleger\_innen und Krankenpfleger\_innen nur noch dann im Fachkraftschlüssel zu, wenn sie aufgrund einer unbefristeten Beschäftigung seit 2008 Bestandsschutz in ihrer Einrichtung genießen (vgl. Ausführungs-VO SKBBG 2019). Sachsen hingegen hat zum Jahreswechsel 2020/2021 den möglichen Anteil an Assistenzkräften erhöht. Konnten zuvor nur 20 Prozent der im Krippenbereich beschäftigten Fach- durch Hilfskräfte ersetzt werden (vgl. SächsKitaG 2018), so gilt dieser Anteil nun für das Gesamtteam (vgl. SächsKitaG 2020). Das heißt, jede fünfte sozialpädagogische Mitarbeiter\_in muss keine ausgebildete Fachkraft mehr sein.

Noch ist der Anteil an ausgebildetem Personal in den ostdeutschen Bundesländern mit 82 Prozent deutlich höher als in den westdeutschen, wo er 2020 nur bei 66 Prozent lag. Dort arbeitet deutlich mehr Personal auf Assistenzniveau (vgl. Bertelsmann Stift. 2021). Wie lange wird es einen solchen Unterschied noch geben? Und in welche Richtung geht dann die Tendenz einer Angleichung?

Der Einsatz von Hilfskräften spart fraglos eine ganze Menge Geld. Bereits nach dem ersten Jahr ihrer Berufstätigkeit beträgt der Gehaltsunterschied einer Fach- zu einer Assistenzkraft in Vollzeitarbeit nach TVöD monatlich reichlich 200 Euro. Sieben Jahre später sind es schon mehr als 400 Euro (vgl. ISAR S.A.S. 2021). Ein großer Teil dieser Gehälter wird über Fördermittel gedeckt. Entsprechend einer Anfrage an den Finanzminister kostete aber die Bewältigung der Corona-Pandemie allein schon im Jahr 2020 Bund und Länder bis zu 1,3 Billionen Euro. Für 2021 wurden bislang fast 209 Milliarden Euro für Corona-Hilfen einkalkuliert (vgl. ZDF 2021). Und die Talsohle ist noch längst nicht erreicht. Irgendwo wird man das künftig wieder herauswirtschaften müssen.

Ungeachtet der breiten Ablehnung durch Fachleute beschloss die Kultusministerkonferenz im Sommer 2020 das „Kompetenzorientierte Qualifikationspro-

fil für die Ausbildung sozialpädagogischer Assistenzkräfte an Berufsfachschulen“. In der dazugehörigen Erklärung heißt es, so setze man neue Impulse für die Qualitätsentwicklung in den Kitas (vgl. KMK 2020c). Diakonie, die Gewerkschaft ver.di, mehrere Bundesverbände für Ausbildungsstätten, das Kita-Institut für Qualitätsentwicklung sowie verschiedene Bundes- und Landeselternvertretungen protestierten unverzüglich in einem bemerkenswerten Schulerschluss gegen das Vorhaben. Diese beabsichtigte Einführung einer neuen Fachassistenz-Ausbildung führe zu einer weiteren Abwertung des Erzieherberufes! Weder ver helfe sie zur Steigerung der Attraktivität des Metiers noch zur Attraktivität des Arbeitsfeldes überhaupt. Sofern Deutschland seine Bildungsinvestitionen noch als Standortvorteil betrachte, sei es wenig zielführend, die Ausbildungsqualität des hier eingesetzten Personals zu verringern (vgl. ver.di 2020).

Offiziell geht der Ausschuss für Berufliche Bildung der Kultusminister jedoch mitnichten von einer geringen Ausbildungsqualität für die Assistenzkräfte aus. Dem neuen Qualifikationsprofil nach werden Teenager nach ihrem Schulabschluss hier ein erweitertes Fachwissen über erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe, über Bindungstheorien, über verschiedene Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren und die entwicklungsförderliche pädagogische Beziehungsgestaltung erwerben. In einer doch sehr überschaubaren Ausbildungszeit entwickelt sich in ihnen ein Verständnis für Lern-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse. Sie verfügen hernach über ein erweitertes Fachwissen zur sprachlichen, musikalischen, mathematischen, naturwissenschaftlichen, ökologischen und Medienbildung. Die Absolvent\_innen kennen dem Plan nach den Einfluss von kulturell und religiös bedingten Normen auf das Verhalten und Erleben von Kindern und sind unter Beachtung dieser Lebenswelten in der Lage, ihnen entsprechend der individuellen Bedürfnisse ein entwicklungsförderndes Umfeld zu gestalten. Dabei arbeiten sie natürlich geschlechtsspezifisch, inklusiv und diversitätsbewusst und berücksichtigen gruppendynamische Prozesse. Darüber hinaus sind sie dann geschult in verschiedenen Methoden der Elternbeteiligung und wissen um die rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen dafür. Zudem kennen sie sich in der Lebensmittel- und Arbeitsplatzhygiene, in der Unfallverhütung und mit häufigsten Erkrankungen des Kindesalters aus. Im Bedarfsfall können sie Erste Hilfe leisten. Auch für eine Mitarbeit an Konzeptionsentwicklungen werden sie geschult. Das ist ganz schön viel für eine nur zweijährige Ausbildung, welche die Praxisphasen bereits enthält.

Vielleicht sollen ja aber auch die Kitas all diese Fähigkeiten in die Lernenden hineinzaubern können? Laut Qualifikationsprofil sind zentrale strukturierende Elemente die konkreten Aufgaben während des Praxiseinsatzes, welche die Kindereinrichtungen an die in der Schule besprochenen Lernsituationen anzupassen haben. Dadurch würde auch eine Ausbildungsvergütung möglich (vgl. KMK 2020a). Angehende Erzieher\_innen bekommen eine solche regulär meist nicht.

Beinahe zeitgleich geht die Kultusministerkonferenz in ihrer „Empfehlung zur individuellen Förderung in den beruflichen Schulen“ sogar noch einen Schritt

weiter. Das berufliche Bildungssystem habe die Aufgabe, alle Lernenden unter Wertschätzung ihrer individuellen Begabung zu einer selbstbestimmten Teilhabe an der Arbeitswelt zu befähigen. Daher müsse es der Integration von Leistungsschwachen noch besser gerecht werden (vgl. KMK Empf. 2020b).

Dieser freundliche Ansatz ist achtenswert und entspricht letztlich natürlich dem Leitbild der Behindertenrechtskonvention. Doch werden leistungsschwache Assistenzkkräfte unter Einsatz der neuesten Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie selbstständig wirksame Methoden erarbeiten können, um Mädchen und Jungen aus schwierigen sozialen Verhältnissen familienergänzend die besten Bildungsangebote zu unterbreiten? Durch die Arbeit der Einrichtungen sollen ja auch diese zur vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft befähigt werden (vgl. CRPD 2006). Das ist die Quadratur des Kreises. Die klassischen Professionen, zu denen die sozialpädagogischen Berufe gern auf gleicher Höhe mit den Ärzten und Juristen gehören würden, hängen ihre Hürden für den Berufseinstieg bei Weitem höher. Ohne Numerus Clausus gelangt man kaum an ein Studium der Medizin oder Juristik. Und man gilt dort nicht nach drei Jahren als fertig ausgebildet.

Unsere kleine Zeitreise durch die Geschichte hat gezeigt, dass die Zugangsvoraussetzungen für die Berufe der institutionellen Betreuung – in sehr unterschiedlichen Kontexten – immer mal höher und mal niedriger angesetzt wurden. Die Lehr- und Studienpläne der hier vorgestellten Ausbildungslinien wurden je nach gesellschaftlicher Situation mit neuem Lehrstoff angereichert und dann wieder entschlackt, um später erneut überarbeitet und ergänzt zu werden. Im Jahr 1909 hatte eine Kindergärtnerin wochentäglich von 8.00 bis 20.00 Uhr Unterricht an ihrer Frauenschule. Trotz der inzwischen immens gesteigerten Erwartung an Absolvent\_innen würden Fachschüler\_innen wie Studierende ein solches Pensum heute wohl als Zumutung gegenüber ihren privaten Interessen empfinden.

Schaut man sich die offiziellen Informationen der Agentur für Arbeit zum Berufsbild Erzieher\_in an, so findet man dort sechs hübsche Bildchen. Über dem Text „Kinder werden in Kleingruppen betreut“ sieht man eine Erzieherin mit drei Kindern – ein Betreuungsschlüssel, der bundesweit völlig unrealistisch ist. Sieben Kinder mit einem entspannt für sich dasitzenden Erzieher sind es im Garten-Bild zu: „Kinder beim Spiel im Freien beaufsichtigen“. Beaufsichtigen? Sollte sich der junge Mann nicht lieber um eine intensive Förderung nach den Landesbildungsplänen kümmern, soziale Kommunikation anregen, auf Wettererscheinungen hinweisen, die Gesteinsarten im Garten vergleichen lassen? Beim „Elterngespräch im Besprechungszimmer“ sieht man eine 1:1-Situation vormittags auf dem Sofa. Eine Mutter blickt scheu zur Erzieherin auf (vgl. BA 2021b). In der Praxis allerdings haben sich Fachkräfte in ihren „Elternabenden“ meist der Gruppendynamik von mehr als 20 Erziehenden gleichzeitig zu stellen. Terminierte Einzelgespräche dagegen werden eher zu Konfliktthemen wie Elternbeschwerden oder dem Verdacht auf Kindeswohlgefährdung geführt. Da geht es



wenig relaxt zu. Aus diesem Grund kümmert sich auch meist die Leitung darum. Was will die Behörde mit solch einer geschönten Darstellung des Berufes erreichen? Wem nützt es, wenn Auszubildende während ihrer ersten Praxiserfahrung ‚aus allen Wolken fallen‘?

Die Fachwelt ist sich einig, dass die Herausforderungen an Kindertagesbetreuung stetig steigen und dass immense Anstrengungen nötig sein werden, um dem hohen Professionalisierungsanspruch an die pädagogischen Kräfte zu entsprechen. So heißt es in der Fortschreibung des Dresdner Kita-Fachplanes für 2020/2021 (vgl. LHD 2021). Die Debatte um multiprofessionelles Arbeiten dürfe nicht als Antwort auf den Fachkräftemangel, sondern als große Chance für konzeptionelle Weiterentwicklung hinsichtlich der komplexen Herausforderungen betrachtet werden. Denn welche Ausbildung für die Kitaarbeit es im Einzelnen auch sei: Dringend beachtet werden muss der Grundsatz, dass eine hohe Fachlichkeit in der praktischen Arbeit stets eine angemessene Qualifizierung der Fachkräfte voraussetzt.



## 9. Als der liebe Gott die Erzieherin schuf

Dieser Text unbekannter Autorenschaft wird seit Jahrzehnten in den Kitas weitergegeben.

Als der liebe Gott die Erzieherin schuf, machte er bereits den sechsten Tag Überstunden. Da erschien der Engel und sagte: „Herr, Ihr bastelt aber schon lange an dieser Figur!“ Der liebe Gott sprach: „Hast Du die speziellen Wünsche auf der Bestellung gesehen? Sie soll pflegeleicht, aber nicht aus Plastik sein, sie soll 160 bewegliche Teile haben, sie soll Nerven wie Drahtseile haben und einen Schoß, auf dem zehn Kinder gleichzeitig Platz haben. Sie soll einen Rücken haben, auf dem sich alles abladen lässt, und sie soll in einer überwiegend gebückten Haltung leben können. Ihr Zuspruch soll alles heilen, von der Beule bis zum Seelenschmerz, sie soll sechs Paar Hände haben.“

Da schüttelte der Engel den Kopf und sagte: „Sechs Paar Hände, das wird kaum gehen!“ „Die Hände machen mir keine Kopfschmerzen“, sagte der liebe Gott, „aber die drei Paar Augen, die eine Erzieherin haben muss.“ „Gehören die denn zum Standardmodell?“ fragte der Engel.

Der liebe Gott nickte: „Ein Paar, das durch geschlossene Türen blickt, während sie fragt: Was macht ihr denn da drüben? – obwohl sie es längst weiß. Ein zweites Paar im Hinterkopf, mit dem sie sieht, was sie nicht sehen soll, aber wissen muss. Und natürlich zwei Augen hier vorn, aus denen sie ein Kind ansehen kann, das sich unmöglich benimmt, und die trotzdem sagen: Ich verstehe dich und habe dich sehr lieb – ohne dass sie ein einziges Wort spricht.“

„O Herr“, sagte der Engel und zupfte ihn leise am Ärmel, „geht schlafen und macht morgen weiter.“ „Ich kann nicht“, sagte der Herr, „denn ich bin nahe daran, etwas zu schaffen, das mir einigermaßen ähnelt. Ich habe bereits geschafft, dass sie sich selbst heilt, wenn sie krank ist, dass sie 20 Kinder mit einem einzigen Geburtstagskuchen zufriedenstellt, dass sie einen Sechsjährigen dazu bringt, sich vor dem Essen die Hände zu waschen, einen Dreijährigen davon überzeugt, dass Knete nicht essbar ist, und übermitteln kann, dass von mir Füße überwiegend zum Laufen und nicht zum Treten gedacht waren.“

Der Engel ging langsam um das Modell der Erzieherin herum. „Zu weich“, seufzte er. „Aber zäh“, sagte der liebe Gott energisch. „Du glaubst gar nicht, was diese Erzieherin alles leisten und aushalten kann!“ „Kann sie denken?“ „Nicht nur denken, sondern sogar urteilen und Kompromisse schließen“, sagte der liebe Gott, „und vergessen!“

Schließlich beugte sich der Engel vor und fuhr mit einem Finger über die Wange des Modells. „Da ist ein Leck“, sagte der Engel. „Ich habe Euch ja gesagt, Ihr versucht, zu viel in das Modell hineinzupacken!“ „Das ist kein Leck“, sagte der liebe Gott, „das ist eine Träne.“ „Wofür ist sie?“ „Sie fließt bei Freude, Trauer, Enttäuschung, Schmerz und Verlassenheit.“ „Ihr seid ein Genie!“ sagte der Engel. Da blickte der liebe Gott versonnen: „Die Träne“, sagte er, „ist das Überlaufventil.“

# Literatur/Quellenverzeichnis

- Aden-Grossmann, Wilma (2002): Kindergarten. Eine Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Alanus Hochschule gGmbH (2020): Heilpädagogik Bachelor of Arts. [www.alanus.edu/de/studium/studiengaenge/detail/heilpaedagogik-bachelor-of-arts](http://www.alanus.edu/de/studium/studiengaenge/detail/heilpaedagogik-bachelor-of-arts) (Abfrage: 13.4.2020).
- Alanus Hochschule gGmbH (2021): Modulhandbuch des Studiengangs Bachelor of Arts Kindheitspädagogik v. 1.9.2015. [www.alanus.edu/fileadmin/user\\_upload/downloads/alle\\_studiengaenge/ba\\_kp\\_mh.pdf](http://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/downloads/alle_studiengaenge/ba_kp_mh.pdf) (Abfrage: 14.2.2021).
- Albers, Hermine (1927): Die Organisation der Jugendwohlfahrtspflege für Klein- und Schulkind. Berlin: Carl Heymann.
- Alice Salomon Hochschule Berlin (ASH) (2013): Die Bachelorstudiengänge. [www.ash-berlin.eu/studienangebot/bachelorstudiengaenge/ba-erziehung-und-bildung-im-kindesalter](http://www.ash-berlin.eu/studienangebot/bachelorstudiengaenge/ba-erziehung-und-bildung-im-kindesalter) (Abfrage: 7.9.2013).
- Alice Salomon Hochschule Berlin (ASH) (2014): Historischer Überblick. [www.ash-berlin.eu/profil/historie/zeittafel](http://www.ash-berlin.eu/profil/historie/zeittafel) (Abfrage: 6.8.2014).
- Alice Salomon Hochschule Berlin (ASH) (2021a): Soziale Arbeit (Bachelor of Arts). Das Studium im Überblick. [www.ash-berlin.eu/studium/studiengaenge/bachelor-soziale-arbeit/profil/#c19248](http://www.ash-berlin.eu/studium/studiengaenge/bachelor-soziale-arbeit/profil/#c19248) (Abfrage: 30.1.2021).
- Alice Salomon Hochschule Berlin (ASH) (2021b): Bachelor Erziehung und Bildung in der Kindheit: Profil. [www.ash-berlin.eu/studium/studiengaenge/bachelor-erziehung-und-bildung-in-der-kindheit/profil](http://www.ash-berlin.eu/studium/studiengaenge/bachelor-erziehung-und-bildung-in-der-kindheit/profil) (Abfrage: 14.2.2021).
- Almstedt, Matthias (1996): Reform der Heimerzieherausbildung. Empirische Bestandsaufnahme, Reformvorschläge, Beispiele innovativer Praxis. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Aly, Götz (1980): „Wofür wirst Du eigentlich bezahlt?“ Möglichkeiten praktischer Erzieherarbeit zwischen Ausflippen und Anpassung. Berlin: Rotbuch.
- Amthor, Ralph Christian (2016): Einführung in die Berufsgeschichte der Sozialen Arbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Anstalten der Freikirche der Siebenten-Tags-Adventisten Friedensau e. V. (2021): Mit dem Sojourner-Truth-Stipendium Soziale Arbeit in Friedensau studieren. [www.thh-friedensau.de/christliches-sozialwesen/bachelor-of-arts-soziale-arbeit/?cn-reloaded=1](http://www.thh-friedensau.de/christliches-sozialwesen/bachelor-of-arts-soziale-arbeit/?cn-reloaded=1) (Abfrage: 30.1.2021).
- Apolda, Dietrich von (1997): Leben und Legende der heiligen Elisabeth. Frankfurt a. M.: Insel.
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2012): Aufarbeitung der Heimerziehung in der DDR. Bericht. Berlin: Eigenverlag.
- Ariès, Philippe (1990): Geschichte der Kindheit. München: Dt. Taschenbuch-Verlag.
- Artaria, Rosalie (1884): Der Knabenhort in München. In: Die Gartenlaube. Illustriertes Familienblatt Jg. 1884, H. 2, S. 31–35.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München: Deutsches Jugendinstitut.
- AWO Bildungswerk Thüringen gemeinnützige GmbH (2021): Qualifizierung von Praxisanleiter\*innen in der Kinder- und Jugendhilfe. Praxisanleitung als Brücke für die nächste pädagogische Generation. [www.awobildungswerk.de/kurssuche/kurs/Qualifizierung-von-Praxisanleiterinnen/21-21K-023](http://www.awobildungswerk.de/kurssuche/kurs/Qualifizierung-von-Praxisanleiterinnen/21-21K-023) (Abfrage: 2.5.2021).
- Baader, Joseph (1861): Nürnberger Polizeiordnungen aus dem 13. bis 15. Jahrhundert. Stuttgart: Literarischer Verein.
- Baader, Meike Sophia/Sager, Christin (2010): Die pädagogische Konstitution des Kindes als Akteur im Zuge der 68er-Bewegung. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. In: Journal of Childhood and Adolescence Research, Leverkusen 5. Jg., H. 3, S. 255–267.
- Bach, Heinz (1974): Geistigbehinderte unter pädagogischem Aspekt. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd. 34. Stuttgart: Klett.
- Baeumler, Alfred (1937): Politik und Erziehung. Berlin: Junker Duennhaupt.

- Barsch, Sebastian (2013): Geistig behinderte Menschen in der DDR. Erziehung – Bildung – Betreuung. Oberhausen: ATHENA-Verlag.
- Bayerisches Landesjugendamt (BLJA) (1999): 75 Jahre Reichsjugendwohlfahrtsgesetz. Jugendhilfe zwischen Ordnungsrecht und Sozialpädagogik. München: Eigenverlag.
- Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales (StMAS) (2019): Statistik Betreuungsquoten. [www.stmas.bayern.de/service-kinder/statistik/index.php#sec1](http://www.stmas.bayern.de/service-kinder/statistik/index.php#sec1) (Abfrage: 27.9.2019).
- Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales (StMAS) (2020): Horte. [www.stmas.bayern.de/service-kinder/statistik/index.php#sec3](http://www.stmas.bayern.de/service-kinder/statistik/index.php#sec3) (Abfrage: 9.2.2020).
- Becker, Klaus-Peter et al. (1984): Das sozialistische Bildungssystem für physisch-psychisch Geschädigte. In: Becker, Klaus-Peter (Hrsg.): Rehabilitationspädagogik. Berlin: Volk und Gesundheit.
- Becker, Klaus-Peter/Theiner, Christa (1984): Zur Entwicklung der Bildung und Erziehung Geschädigter in der DDR. In: Becker, Klaus-Peter (Hrsg.): Rehabilitationspädagogik. Berlin: Verlag Volk und Gesundheit.
- Behr, Karin/Hoffmann, Hilmar/Rauschenbach, Thomas (1999): Das Berufsbild der ErzieherInnen. Vom fächerorientierten zum tätigkeitsorientierten Ausbildungskonzept. Berlin: Luchterhand.
- Beller, E. Kuno (1992): Pädagogische Reformen in Kinderkrippen im 19. und 20. Jahrhundert. In: Beller, E. Kuno: Berlin und pädagogische Reformen. Brennpunkte der individuellen und historischen Entwicklung. Berlin: Colloquium-Verlag.
- Benoit, Jean-Paul (1973): Brücke der Barmherzigkeit. Berlin: Evangelische Verlagsanstalt.
- Benseler, Gustav Eduard (1853): Geschichte Freibergs und seines Bergbaues, Bd. 2. Freiberg: Engelhardt.
- Benzing, Richard (1942): Grundlagen der körperlichen und geistigen Erziehung des Kleinkindes im nationalsozialistischen Kindergarten. Berlin: Zentralverlag der NSDAP.
- Berg, Christa (1991): Familie, Kindheit, Jugend. In: Berg, Christa (Hrsg.): Handbuch der Bildungsgeschichte. Band IV 1870-1918, München: Beck.
- Berger, Manfred (1986): Vorschulerziehung im Nationalsozialismus. Recherchen zur Situation des Kindergartenwesens 1933–1945. Weinheim/Basel: Beltz.
- Berger, Manfred (2015): Frauen in der Geschichte des Kindergartens. Bertha von Marenholtz-Bülow. In: Bostelmann, Antje/Textor, Martin, R.: Das Kita-Handbuch. [www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/geschichte-der-kinderbetreuung/manfred-berger-frauen-in-der-geschichte-des-kindergartens/152](http://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/geschichte-der-kinderbetreuung/manfred-berger-frauen-in-der-geschichte-des-kindergartens/152) (Abfrage: 25.6.2020).
- Bertelsmann Stiftung (2020): Professionelles Handeln im System. Perspektiven pädagogischer Akteur\*innen auf die Personalsituation in Kindertageseinrichtungen (HiSKiTa). [www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSSt/Publikationen/GrauePublikationen/HiSKiTa\\_2020\\_final\\_01.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSSt/Publikationen/GrauePublikationen/HiSKiTa_2020_final_01.pdf) (Abfrage: 7.10.2020).
- Bertelsmann Stiftung (2021): Ländermonitor 25.08.2020: Schlechte Rahmenbedingungen erschweren die Bildungsarbeit der Kitas. [www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2020/august/schlechte-rahmenbedingungen-erschweren-die-bildungsarbeit-der-kitas](http://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2020/august/schlechte-rahmenbedingungen-erschweren-die-bildungsarbeit-der-kitas) (Abfrage: 18.4.2021).
- Berufsakademie Sachsen. Staatliche Studienakademie Breitenbrunn (2021): Soziale Arbeit – Bildung und Erziehung in der Kindheit. [www.ba-breitenbrunn.de/studienangebote/soziale-arbeit-bildung-und-erziehung-in-der-kindheit](http://www.ba-breitenbrunn.de/studienangebote/soziale-arbeit-bildung-und-erziehung-in-der-kindheit) (Abfrage 20.2.2021).
- Bien, Walter/Rauschenbach, Thomas/Riedel, Birgit (2007): Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie. Berlin/Düsseldorf/Mannheim: Cornelsen.
- Biesalski, Konrad (1909): Umfang und Art des jugendlichen Krüppeltums und der Krüppelfürsorge in Deutschland nach der durch die Bundesregierungen erhobenen amtlichen Zählung. Hamburg/Leipzig: Voss.
- Biesalski, Konrad (1926): Grundriss der Krüppelfürsorge. Leipzig: Voß.
- Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft gGmbH (bbw) (2021): Professionelle Praxisanleitung. [www.bbww-seminare.de/seminarinfos/eca/10833/professionelle-praxisanleitung](http://www.bbww-seminare.de/seminarinfos/eca/10833/professionelle-praxisanleitung) (Abfrage: 2.5.2021).
- Binding, Karl (1920): Rechtliche Ausführungen. In: Binding, Karl/Hoche, Alfred: Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens. Ihr Maß und ihre Form. Leipzig: Meiner.
- Binswanger, Otto (1905): Über den moralischen Schwachsinn mit besonderer Berücksichtigung der kindlichen Altersstufe. Berlin: Reuther & Reichard.
- Blum, Dieter/Grohmann, Peter (2003): Der Fluss des Lebens. Ein Buch der Diakonie Stetten zu ihrem 150-jährigen Jubiläum. Stetten: Diakonie Stetten.

- Bochmann, Martin (2020) In: Deutsche Fotothek: Dresden-Plauen, Nöthnitzer Straße 4. [www.deutschefotothek.de/documents/obj/90051673](http://www.deutschefotothek.de/documents/obj/90051673) (Abfrage: 1.10.2020).
- Bodenburg, Inga/Grimm, Gunhild (1986): Zusammenleben mit Kleinstkindern. Anregungen für die Arbeit in Krippen und Krabbelstuben. Berlin: FIPP-Verlag.
- Boenisch, Jens (2000): Integrationspädagogik in der sonderpädagogischen Lehrerbildung. Analysen und Perspektiven für die zweite Ausbildungsphase. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boentert, Annika (2007): Kinderarbeit im Kaiserreich 1871–1914. Paderborn/München: Schöningh.
- Boldt, Rosemarie/Eichler, Wolfgang (1982): Friedrich Wilhelm Fröbel. Leipzig/Jena/Berlin: Urania-Verlag.
- Böttiger, Gerda/Fulde, Elke (1988): Ein erziehungswirksames Leben im Internat der Pädagogischen Fachschule gestalten – eine gemeinsame Aufgabe von Internatsleitung, Fachschullehrern und FDJ. In: Autorenkollektiv: Zur erziehungswirksamen Bewältigung des Übergangs von der POS zum Fachschulstudium. Karl-Marx-Stadt: Institut für Fachschulwesen der DDR.
- Bowlby, John (1972): Mutterliebe und kindliche Entwicklung. München/Basel: Reinhardt.
- Buchkremer, Hansjosef (Hrsg.) (2009): Handbuch Sozialpädagogik. Ein Leitfaden in der sozialen Arbeit. Darmstadt: wbv.
- Buchwald, Angela (2021): Fachschule für Klubleiter „Martin Andersen Nexö“ Meißen-Siebeneichen. [www.tu-dresden.de/ua/mitarbeiter-und-kontakte/angela-buchwald/ressourcen/dateien/phd/fachschule-fuer-Klubleiter-Meissen.pdf?lang=de](http://www.tu-dresden.de/ua/mitarbeiter-und-kontakte/angela-buchwald/ressourcen/dateien/phd/fachschule-fuer-Klubleiter-Meissen.pdf?lang=de) (Abfrage: 17.1.2021).
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (1987): Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit Nr. 3/1987 v. März 1987 und Nr. 5/1987 v. Mai 1987. Sonderdruck Arbeitsmarktanalyse 1986 anhand ausgewählter Bestands- und Bewegungsdaten. Ergebnisse und statistische Übersichten der Sonderuntersuchungen vom Mai/Juni 1986 und Ende September 1986. Nürnberg: ANBA.
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (2021a): Soziale Arbeit. [www.berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index;BERUFENETJSESSIONID=jnQ1ZvUQGlhXniTllqxSP\\_SppONmUEgOyuODSg4wMHH-8RyaX8Ref!-702389476?path=null/kurzbeschreibung&dkz=93948](http://www.berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index;BERUFENETJSESSIONID=jnQ1ZvUQGlhXniTllqxSP_SppONmUEgOyuODSg4wMHH-8RyaX8Ref!-702389476?path=null/kurzbeschreibung&dkz=93948) (Abfrage: 24.1.2021).
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (2021b): Erzieher/in Ausbildung Berufsfachschule. [www.berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/kurzbeschreibung&dkz=9162&such=Erzieher%2Fin](http://www.berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/kurzbeschreibung&dkz=9162&such=Erzieher%2Fin) (Abfrage: 8.5.2021).
- Bundesarbeitsgemeinschaft Mehr Sicherheit für Kinder e. V. (BAG Kindersicherheit) (2020): Unfallstatistiken. [www.kindersicherheit.de/fachinformationen/unfallstatistiken.html](http://www.kindersicherheit.de/fachinformationen/unfallstatistiken.html) (Abfrage: 10.4.2020).
- Bundesminister für Familie und Jugend (BMFa) (1968): Zweiter Bericht über die Lage der Jugend und die Bestrebungen auf dem Gebiet der Jugendhilfe gemäß § 25 Absatz 2 des Jugendwohlfahrtsgesetzes – Jugendbericht. Bonn: Drucksache V/2453.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (1994): Neunter Jugendbericht. Die Situation der Kinder und Jugendlichen und die Entwicklung der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern. Bonn: Drucksache 13/70.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2010): Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Eine Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zum Erzieher. Berlin: BMFSFJ.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020a): (Existenzsichernde) Erwerbstätigkeit von Müttern. Konzepte, Entwicklungen und Perspektiven. Monitor Familienforschung. Beiträge aus Forschung, Statistik und Familienpolitik. Ausgabe 41. Berlin: BMFSFJ.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020b): Mehr Geld für starke Familien: Ausbau der Familienleistungen, Kinderbetreuung und Engagement bleiben im Fokus. Pressemitteilung des Bundesfamilienministeriums. Pressemitteilung 065 v. 23.9.2020. [www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/presse/pressemitteilungen/mehr-geld-fuer-starke-familien-ausbauer-familienleistungen-kinderbetreuung-und-engagement-bleiben-im-fokus/160684](http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/presse/pressemitteilungen/mehr-geld-fuer-starke-familien-ausbauer-familienleistungen-kinderbetreuung-und-engagement-bleiben-im-fokus/160684) (Abfrage: 15.4.2020).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ): Gesetz zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (Kinder- und Jugendstärkungsgesetz - KJSG). [www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/gesetze/neues-kinder-und-jugendstaerkungsgesetz-162860](http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/gesetze/neues-kinder-und-jugendstaerkungsgesetz-162860) (Abfrage: 11.11.2021).
- Bundesvereinigung Lebenshilfe für Geistig Behinderte (BV Lebenshilfe) (1992): Handreichungen und Materialien für die Errichtung von Frühförderstellen in den neuen Bundesländern. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.

- Bundesvereinigung Lebenshilfe für Geistig Behinderte (BV Lebenshilfe) (1995): Frühe Hilfen. Frühförderung aus Sicht der Lebenshilfe. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Campanella, Tommaso: Sonnenstaat (1602/1991). In: Grassi, Ernesto (Hrsg.): Der utopische Staat. Reinbek: Rowohlt.
- Carow, Ursula/Holz, Hans-Joachim/Günther, Walter (1965): Die Planung in Tagesklassen und -gruppen der Unterstufe (Klassen 1-3). Berlin: Verlag Volk und Wissen.
- CDU/CSU/SPD (2018): Ein neuer Aufbruch für Europa. Eine neue Dynamik für Deutschland. Ein neuer Zusammenhalt für unser Land. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD 19. Legislaturperiode v. 12.3.2018. Berlin Z. 818.
- Chelmiss, Sabine (1982): Einsparungen im Krippenbereich – finanzieller Notstand oder familienpolitische Maßnahme? In: Ditttrich, Gisela/Miedaner, Lore/Schneider, Cornelia (Hrsg.): Auswirkungen des Sozialabbaus im Kindergarten- und Kindertagesstättenbereich. Dokumentation einer Arbeitstagung im Deutschen Jugendinstitut vom 7.–9. Juni 1982. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Chimani, Leopold (1832): Theoretisch-practischer Leitfaden für Lehrer in Kinder-Bewahranstalten. Enthaltend die Organisation derselben und die Gegenstände, welche und wie sie in denselben vorgenommen werden sollen. Mit einer Geschichte der Kinder-Bewahranstalten überhaupt, und des Hauptvereins für Kinder-Bewahranstalten in Wien. Zugleich ein nützlicher Rathgeber für Ältern, Erzieher und erziehende Schullehrer. Wien: Verlage des Hauptvereines der Kinder-Bewahranstalten.
- Christensen, Netti (1959): Der Kindergarten im Dorf. Erfahrungen aus der Praxis. Berlin: Verlag Volk und Wissen.
- Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands e.V. (CJD) (2020): Ausbildung zum/zur staatlich anerkannten Erzieher/in, Fachrichtung Jugend- und Heimerziehung. [www.cjd-akademie.de/fachschule-fuer-sozialwesen/ausbildung-jugend-und-heimerzieher](http://www.cjd-akademie.de/fachschule-fuer-sozialwesen/ausbildung-jugend-und-heimerzieher) (Abfrage: 8.11.2020).
- Cicero, Marcus Tullius (44 v. Chr./1960): Vom pflichtgemäßen Handeln. München: Wilhelm Goldmann.
- Comenius, Jan Amos (1630/1987): Informatorium der Mutterschul. Leipzig: Reclam.
- Comenius, Jan Amos (1657/2007): Grosse Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren. Stuttgart: Klett.
- Coppius, Marie (1915): Parade. In: Kindergarten. Monatsschrift für entwickelnde Erziehung in Familie, Kindergarten, Hort und Schule. 56. Jg., Beilage, S. 9.
- Corte, Erna (1930): Die Berufskräfte für die Hortarbeit. In: Deutsches Archiv für Jugendwohlfahrt (Hrsg.): Schulkinderpflege in Horten und Tagesheimen. Berlin: F. A. Herbig.
- Dachverband Berliner Kinder- und Schülerläden (DaKS) e.V. (2020): Was sind Schülerläden? [www.schuelerlaeden.de/hintergruende/wassindschuelerlaeden/index.html](http://www.schuelerlaeden.de/hintergruende/wassindschuelerlaeden/index.html) (Abfrage: 8.2.2020).
- Das Rauhe Haus (2021): Bachelor Soziale Arbeit & Diakonie. [www.ev-hochschule-hh.de/studienangebot/bachelor-soziale-arbeit-diakonie](http://www.ev-hochschule-hh.de/studienangebot/bachelor-soziale-arbeit-diakonie) (Abfrage: 24.1.2021).
- Dejung, Emanuel (1801/1952): Pestalozzi. Sämtliche Werke. 14. Bd. Schriften aus der Zeit von 1801–1803. Berlin: de Gruyter.
- Derschau, Dietrich von/Thiersch, Renate (1999): Überblick über die Ausbildungssituation im Bereich der Tagesbetreuung von Kindern. In: Thiersch, Renate/Höltershinken, Dieter/Neumann, Karl (Hrsg.): Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Deutsche Hochschule für Gesundheit und Sport GmbH (DHGS) (2020): Ohne NC: Soziale Arbeit & Sport. [www.dhgs-hochschule.de/studienangebot/bachelor/sport/soziale-arbeit-und-sport](http://www.dhgs-hochschule.de/studienangebot/bachelor/sport/soziale-arbeit-und-sport) (Abfrage: 11.4.2020).
- Deutscher Bildungsrat (DBR)/Bildungskommission (1970): Strukturplan für das Bildungswesen, verabschiedet auf der 27. Sitzung der Bildungskommission am 13. Februar 1970. In: Empfehlungen der Bildungskommission Deutscher Bildungsrat. Stuttgart: Klett.
- Deutscher Bundestag (BT) 19. Wahlperiode (2021): Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Matthias Seestern-Pauly, Katja Suding, Nicole Bauer, weiterer Abgeordneter und der Fraktion der FDP zur Situation von Erzieherinnen und Erziehern in Deutschland Drucksache 19/17412 v. 27.02.2020. [www.dipbt.bundestag.de/doc/btd/19/174/1917412.pdf](http://www.dipbt.bundestag.de/doc/btd/19/174/1917412.pdf) (Abfrage: 27.2.2021).

- Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband – Gesamtverband e. V. (DPWV) (2014): Chronologie. [www.zeitzeichen.paritaet.org/index.php?id=841](http://www.zeitzeichen.paritaet.org/index.php?id=841) (Abfrage: 21.11.2014).
- Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI) (2021b): Fachkräftebarometer Frühe Bildung. Zahl des Monats Januar 2020. Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen der Kindheitspädagogik. [www.fachkraeftebarometer.de/zahl-des-monats](http://www.fachkraeftebarometer.de/zahl-des-monats) (Abfrage: 20.2.2021).
- Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI) Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (2021a): Studiengangsdatenbank. [www.weiterbildungsinitiative.de/studiengangsdatenbank](http://www.weiterbildungsinitiative.de/studiengangsdatenbank) (Abfrage: 13.2.2021).
- Diesing, Karl Moriz (1830): Ueber die frühzeitige Bildung der Kinder in den Klein-Kinderschulen, eigentlich Bewahrungs- und Bildungs-Anstalten im Allgemeinen und die erste dieser Anstalten im Kaiserthum Oesterreich zu Ofen im Königreiche Ungarn eingerichtet von der Frau Gräfin Therese von Brunswik: nach Wilderspin's, Wilson's, Brown's Grundsätzen überhaupt, und Wertheimer's Anleitungen und Zusätzen insbesondere; Mit einem Anhang der über die erste in Wien am Rennwege Nr. 186 errichtete Klein-Kinder-Bewahr- und Bildungsanstalt Nachricht enthält. Wien: Carl Gerold.
- Dietrich, Cornelia/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.) (2019): Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Dolz: Vorschlag zur Errichtung einer Pflanzschule für Erziehungsgehilfinnen (1807). In: Pädagogische Verhandlungsblätter für Aeltern, Erzieher, Jugendlehrer und Kinderfreunde nebst einem Intelligenzblatte. Jg. 1807, H. 27, S. 209–212.
- DPFA Akademiegruppe GmbH (2013): Träger der Hochschule. [www.dpfa-hs.de/hochschule/traegerder-hochschule](http://www.dpfa-hs.de/hochschule/traegerder-hochschule) (Abfrage: 7.9.2013).
- DPFA-Schulen gemeinnützige GmbH (2021): Hochschulchronik 2010-2018. [www.dpfa-hs.de/chronik/2010-2018](http://www.dpfa-hs.de/chronik/2010-2018) (Abfrage: 14.2.2021).
- Drogenbeauftragte der Bundesregierung beim Bundesministerium für Gesundheit (BMG) (2019): Drogen- und Suchtbericht der Bundesregierung 2019. Berlin: Druck- und Verlagshaus Zarbock.
- Druschky, Petra/Römhild, Iris (1964): Gedanken zu den spezifischen Potenzen des Schulhortes für die Allgemeinbildung der Kinder. In: Ganztägige Bildung und Erziehung. 2. Jg., H. 4, S. 85–87.
- Duale Hochschule Gera-Eisenach (DHGE) (2020): Studienrichtung Rehabilitation. Studiengang Soziale Arbeit. [www.dhge.de/DHGE/Studiengaenge/Soziales/Rehabilitation.html](http://www.dhge.de/DHGE/Studiengaenge/Soziales/Rehabilitation.html) (Abfrage: 13.4.2020).
- Dünkel, Barbara (2001): Frauen in der sozialen Arbeit in Hamburg zwischen 1929 und 1945: Ausbildung, Beruf, Biographie. In: Dünkel, Barbara/Fesel, Verena: Wohlfahrtspflege – Volkspflege – Fürsorge. Regionale und überregionale Forschungsergebnisse der sozialen Arbeit zwischen 1920 und 1970. Münster/Hamburg/Berlin: LIT.
- Dünkel, Barbara/Fesel Verena (1999): Von der sozialen Frauenschule zur NS-Volkspflegeausbildung. Das Hamburger Sozialpädagogische Institut 1917–1945. Hamburg: LIT.
- Durchholz, Anne-Lore (1975): Bildung und Erziehung in der Krippe. Erfahrungen bei der Einbeziehung der Kinder in die Gestaltung der Mahlzeiten. In: Neue Erziehung im Kindergarten. 28. Jg., H. 11, S. 1–4.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind Luise (1998): Der Verband der Hilfsschulen Deutschlands auf dem Weg von der Weimarer Republik in das „Dritte Reich“. In: Möckel, Andreas (Hrsg.): Erfolg – Niedergang – Neuanfang. 100 Jahre Verband Deutscher Sonderschulen. München und Basel: Reinhardt.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind Luise (2008): Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung. München und Basel: Reinhardt.
- Emmerich, Norbert/Härtel, Christina/Hühn, Marianne (1990): Massenmord in der Heilstätte. Zur Geschichte der Karl-Bonhoeffer-Nervenklinik Berlin im Dritten Reich. In: Rudnick, Martin (Hrsg.): Aussondern – Sterilisieren – Liquidieren. Die Verfolgung Behinderter im Nationalsozialismus. Berlin: Wissenschafts-Verlag Spiess.
- Engels, Friedrich (1845/1973): Die Lage der arbeitenden Klasse in England. München: Dt. Taschenbuch-Verlag.
- Erlor, Michael (2012): Soziale Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch zu Geschichte, Aufgaben und Theorien. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Europäische Bildungsminister (1999): Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister vom 19. Juni 1999. [www.bmbf.de/pubRD/bologna\\_deu.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf) (Abfrage: 21.1.2021).



- Evangelische Hochschule Dresden – University of Applied Sciences for Social Work, Education and Nursing (EHS) (2021a): Studiengang „Soziale Arbeit (Bachelor)“. [www.ehs-dresden.de/fileadmin/STUDIUM\\_noch\\_sortieren/Studiengaenge/Soziale\\_Arbeit/Flyer-Soziale-Arbeit-1.2020.pdf](http://www.ehs-dresden.de/fileadmin/STUDIUM_noch_sortieren/Studiengaenge/Soziale_Arbeit/Flyer-Soziale-Arbeit-1.2020.pdf) (Abfrage: 24.1.2021).
- Evangelische Hochschule Dresden – University of Applied Sciences for Social Work, Education and Nursing (EHS) (2021b): Alle Studiengänge der Kindheitspädagogik. [www.ehs-dresden.de/studium/studiengaenge/bildung-und-erziehung](http://www.ehs-dresden.de/studium/studiengaenge/bildung-und-erziehung) (Abfrage: 20.2.2021).
- Evangelische Hochschule Freiburg (2021): Bachelor Soziale Arbeit. Was wir Ihnen bieten. [www.eh-freiburg.de/bachelor-soziale-arbeit](http://www.eh-freiburg.de/bachelor-soziale-arbeit) (Abfrage: 24.1.2021).
- Evangelische Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe (EvH RWL) (2021): Soziale Arbeit (B. A.). Berufsfelder. [www.evh-bochum.de/ba\\_soziale\\_arbeit.html](http://www.evh-bochum.de/ba_soziale_arbeit.html) (Abfrage: 24.1.2021).
- Fachschule für Klubleiter „Martin Andersen Nexö“ (1983): Dokumente und Ordnungen zur Ausbildung im Direktstudium an der Fachschule für Klubleiter. Meißen: Eigenverlag.
- Fachschule für Klubleiter „Martin Andersen Nexö“ (1982): Zeugnis über den Fachschulabschluss. Meißen: Eigenverlag.
- Fähnlich, Hildegard (1957): Forderungen an die Erzieherpersönlichkeit. Wie wir uns die Kindergärtnerin vorstellen. In: *Neue Erziehung im Kindergarten*. 10. Jg., H. 11, S. 13–15.
- Feld, Wilhelm (1906): Die Kinder der in Fabriken arbeitenden Frauen und ihre Verpflegung mit besonderer Berücksichtigung der Crimmitschauer Arbeiterinnen. Dresden: Boehmert.
- Fischer, Andreas (1992): Das Bildungssystem der DDR. Entwicklung, Umbruch und Neugestaltung seit 1989. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Flashar/Kopp (1881): Kleinkinderschulen, Kinderbewahranstalten, Warteschulen, Kindergärten. In: Schmid, Karl Adolf: *Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens*. Bd. 4, Göttingen: Besser.
- Fliedner Fachhochschule gemeinnützige GmbH (2021): Soziale Arbeit, B.A. Vollzeit. [www.fliedner-fachhochschule.de/studium/soziale-arbeit-b-a-vollzeit/#1561371164665-420cccb4-5dca](http://www.fliedner-fachhochschule.de/studium/soziale-arbeit-b-a-vollzeit/#1561371164665-420cccb4-5dca) (Abfrage: 24.1.2021).
- Fliedner, Georg (1886): Theodor Fliedner. Durch Gottes Gnaden Erneuerer des apostolischen Diakonen-Amtes der evangelischen Kirche. Kaiserswerth: Verlag der Diakonissen-Anstalt.
- Fölsing, Johannes (1866): Ueber Kleinkinderschulen, Wohnstuben und Ausbildung deutscher Erzieherinnen. In: *Allgemeine Schulzeitung*. 43. Jg., H. 45, S. 354–355.
- Fölsing, Johannes/Laukhard, Carl Friedrich (1848): Die Kleinkinderschulen, wie sie sind und was sie sein sollen: Material zum Fundament beim neuen Aufbau des dt. Volksschulwesens. Erfurt/Langensalza/Leipzig: Verlag Gotthilf Wilhelm Körner.
- Franke-Meyer, Diana (2011): Kleinkindererziehung und Kindergarten im historischen Prozess. Ihre Rolle im Spannungsfeld zwischen Bildungspolitik, Familie und Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Freud, Sigmund (1905/1985): Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. In: Freud, Sigmund: *Psychoanalyse*. Ausgewählte Schriften zur Neurosenlehre, zur Persönlichkeitspsychologie, zur Kulturtheorie. Leipzig: Reclam.
- Frey, Andreas (1999): Von der Laienhelferin zur Erzieherin. Aspekte zur Geschichte der institutionalisierten Kindererziehung und der Ausbildung des pädagogischen Personals vom 17. bis 20. Jahrhunderts. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Frisch, Manfred (1964): Musik körperlich erfassen und sichtbar äußern. In: *Ganztägige Bildung und Erziehung*. 2. Jg., H. 1, S. 23.
- Fritz, Regina (2007): Die „Jugendschutzlager“ Uckermark und Moringen im System nationalsozialistischer Jugendfürsorge. In: Berger, Ernst/Benetka, Gerhard (Hrsg.): *Verfolgte Kindheit. Kinder und Jugendliche als Opfer der NS-Sozialverwaltung*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau.
- Fröbel, Friedrich (1826/1926): Die Menschnerziehung, die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst angestrebt in der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt zu Keilhau; dargestellt von dem Stifter, Begründer und Vorsteher derselben. Leipzig: Reclam.
- Fthenakis, Wassilios Emmanuel (1997): Veränderte Familienformen und außerunterrichtliche Kinderbetreuung. In: Kaplan, Karlheinz: *Handbuch der Hortpädagogik*. Freiburg i. B.: Lambertus.
- Fthenakis, Wassilios Emmanuel (2008): Frühkindliche Bildung und Konsistenz im Bildungsverlauf. In: Beust, Ole von/Kauder, Volker (Hrsg.). *Chancen für alle – die Perspektive der Aufstiegs-gesellschaft*. Freiburg i. B./Basel/Wien: Herder.

- Fucke, Uta (1990): Worüber Leipziger Kindergärtnerinnen diskutieren und gemeinsam streiten. In: *Neue Erziehung im Kindergarten*. 43. Jg., H. 4, S. 76–79.
- Furck, Carl-Ludwig (1996): Bericht über die Arbeit der Kommission für erziehungswissenschaftliche Strukturberatung. In: *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Erziehungswissenschaft*, 7. Jg., H. 13, S. 29.
- gegen-missbrauch e.V. (2020): Missbrauch an behinderte Menschen. [www.gegen-missbrauch.de/missbrauchsarten/an-behinderten/und-missbrauch](http://www.gegen-missbrauch.de/missbrauchsarten/an-behinderten/und-missbrauch) (Abfrage: 26.4.2020).
- Gehring, Johannes (1929): Die Geschichte der evangelischen Kinderpflege. In: Gehring, Johannes (Hrsg.): *Die evangelische Kinderpflege*. Denkschrift zu ihrem 150jährigen Jubiläum im Auftrag der Reichskonferenz für evangelische Kinderpflege. Berlin und Leipzig: Beltz.
- Geißler, Gert/Kienitz, Werner (1986): Die Bedeutung von Anton Semjonowitsch Makarenko für die Vorschulerziehung. In: Barow-Bernstorff, Edith (Hrsg.): *Beiträge zur Geschichte der Vorschulerziehung*. Berlin: Verlag Volk und Wissen.
- Gemeinderat von Seifhennersdorf (Hrsg.) (1892): *Geschichte von Seifhennersdorf*. Seifhennersdorf: Max Großmann.
- Georgens, Jan-Daniel (1866): *Orbis laboris*. In: *Allgemeine Schulzeitung*, 43. Jg., H. 45, S. 356.
- Georgens, Jan-Daniel/Deinhardt, Heinrich Marianus (1863): *Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten*. Zweiter Bd. Leipzig: Fleischer.
- Gers, Dieter (1990): *Sonderpädagogik im Faschismus. Das Beispiel Hilfsschule*. In: Rudnick, Martin (Hrsg.): *Aussondern – Sterilisieren – Liquidieren. Die Verfolgung Behinderter im Nationalsozialismus*. Berlin: Wissenschafts-Verlag Spiess.
- Gesemann, Günter (1968): *Leitfaden für Jugendhilfekommissionen*. Berlin: Staatsverlag der DDR.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW): *Jugendhilfe und Sozialarbeit. Die Crux mit dem Kindeswohl*. [www.gew.de/aktuelles/detailseite/die-crux-mit-dem-kindeswohl](http://www.gew.de/aktuelles/detailseite/die-crux-mit-dem-kindeswohl) (Abfrage: 11.11.2021).
- Gierke, Anna-Ernestine Therese von (1911): Der I. Deutsche Kinderhort-Kongreß in Dresden. In: *Zeitschrift für das Armenwesen. Organ der Zentralstelle für Armenpflege und Wohltätigkeit und des Deutschen Vereins für Armenpflege und Wohltätigkeit*. 12. Jg., H. 9., S. 280–285.
- Gierke, Anna-Ernestine Therese von (1930): *Hortfürsorge im Rahmen der Jugendwohlfahrtspflege*. In: *Deutsches Archiv für Jugendwohlfahrt* (Hrsg.): *Schulkinderpflege in Horten und Tagesheimen*. Berlin: F. A. Herbig.
- Glaser, Hermann (1993): *Bildungsbürgertum und Nationalismus*. München: Dt. Taschenbuch-Verlag.
- Goldschmidt, Henriette (1911): *Vom Kindergarten zur Hochschule für Frauen. Eine Denkschrift*. Leipzig: Verein für Familien- und Volkserziehung.
- Graupner, Siegfried (1974): *Eltern und Erzieher – Hand in Hand*. In: *Ganztägige Bildung und Erziehung*. 12. Jg., H. 8/9, S. 130–133.
- Grimme, Günter (1988): *Erziehungshilfzentrum in Augsburg. Verbund von Hilfen bei der Katholischen Jugendfürsorge der Diözese Augsburg e.V.* In: *Verband Katholischer Einrichtungen der Heim- und Heilpädagogik* (Hrsg.): *Verbundsysteme in der Jugendhilfe*. Freiburg i. B.: Lambertus.
- Groß, Maria (Hrsg.) (2018): *Auf dem Weg zur inklusiven Kindertagesbetreuung in Sachsen*. Dresden: Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband. Landesverband Sachsen.
- Große, Rose (1919a): *Ehemalige Volksschülerinnen*. In: *Kindergarten. Monatsschrift für entwickelnde Erziehung in Familie, Kindergarten, Hort und Schule*. 60. Jg. H. 2, S. 21–23.
- Große, Rose (1919b): *Aufbau der Ausbildung in Kinderpflege im Rahmen der Einheitsschule*. In: *Kindergarten. Monatsschrift für entwickelnde Erziehung in Familie, Kindergarten, Hort und Schule*. 60. Jg., H. 7, S. 121.
- Grunert, Cathleen/Krüger, Heinz-Hermann (2006): *Kindheit und Kindheitsforschung in Deutschland. Forschungszugänge und Lebenslagen*. Opladen: Budrich.
- Grunow, Dieter (2017): *Die Gesellschaft der Zukunft – Beobachtungen aus der Gegenwart*. Berlin/Toronto: Budrich.
- Günther, Karl-Heinz/Uhlig, Gottfried (1968): *Zur Entwicklung des Volksbildungswesens auf dem Gebiet der Deutschen Demokratischen Republik 1946–1949*. Berlin: Verlag Volk und Wissen.
- Guse, Martin (2009): *Die Jugendschutzlager Moringen und Uckermark*. In: Benz, Wolfgang/Distel, Barbara: *Der Ort des Terrors. Geschichte der nationalsozialistischen Konzentrationslager*. Bd. 9. *Arbeitserziehungslager, Ghettos, Jugendschutzlager, Polizeihäftlager, Sonderlager, Zigeunerlager, Zwangsarbeiterlager*. München: Beck.

- Haarer, Johanna (1938): Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind. München/Berlin: Lehmann.
- Haedrich, Bernd (1967): Zur Berufsbildung der Sozialarbeiter in Deutschland. Entwicklung und gegenwärtiger Stand. Oppenheim: Hochschulschrift.
- Hager, Amelie (1915): Unsere „blauen Jungens“. In: Kindergarten. Monatsschrift für entwickelnde Erziehung in Familie, Kindergarten, Hort und Schule. 56. Jg., Beilage S. 7–8.
- Hamburger, Franz (2012): Einführung in die Sozialpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hanse, Otto (1929): Ausbildung und Beruf. Die Ausbildung der beruflichen Kräfte. In: Gehring, Johannes (Hrsg.): Die evangelische Kinderpflege. Denkschrift zu ihrem 150jährigen Jubiläum im Auftrag der Reichskonferenz für evangelische Kinderpflege. Langensalza/Berlin/Leipzig: Beltz.
- Hanselmann, Heinrich (1941): Grundlinien zu einer Theorie der Sondererziehung (Heilpädagogik). Ein Versuch. Erlenbach-Zürich: Rotapfel-Verlag.
- Harnack, Elisabeth (1930): Die Entwicklung des Hortwesens. In: Deutsches Archiv für Jugendwohlfahrt (Hrsg.): Schulkinderpflege in Horten und Tagesheimen. Berlin: F. A. Herbig.
- Hausschild, Kerstin (2001): Die Frauen in der Familien- und Jugendfürsorge im Hamburg der Nachkriegszeit und der fünfziger Jahre. In: Dünkel, Barbara/Fesel, Verena: Wohlfahrtspflege – Volkspflege – Fürsorge. Regionale und überregionale Forschungsergebnisse der sozialen Arbeit zwischen 1920 und 1970, Münster/Hamburg/Berlin: LTI.
- Hege, Marianne (2001): Die Soziale Frauenschule in München. In: Dünkel, Barbara/Fesel, Verena: Wohlfahrtspflege – Volkspflege – Fürsorge. Regionale und überregionale Forschungsergebnisse der sozialen Arbeit zwischen 1920 und 1970, Münster/Hamburg/Berlin: LTI.
- Heilpädagogik Jena e. V. (2014): Jena als Ursprungsort der Heilpädagogik. Johannes Trüper und die Sophienhöhe. [www.heilpaedagogik-jena.de/geschichte.html](http://www.heilpaedagogik-jena.de/geschichte.html) (Abfrage: 20.5.2014).
- Hennig, Hildegard (1936): Die Jugenderzieherin im Luftschutz. In: Nationalsozialistischer Lehrerbund: Kindergarten. Zeitschrift der Reichsfachschaft 7 „Sozialpädagogische Berufe im NSLB“. Zeitschrift des Deutschen Fröbel-Verbandes (seit 1873). 77 Jg., H. 3, S. 48.
- Hertzberg, Gustav Friedrich (1998): August Hermann Francke und sein Hallisches Waisenhaus. Mit einem Plane der Franckeschen Stiftungen. Halle: Fliegenkopf-Verlag.
- Hettlage, Robert/Lenz, Karl (2013): Projekt Deutschland. Zwischenbilanz nach zwei Jahrzehnten. München/Paderborn: Fink.
- Hirscher, Johann Baptist von (1865/1922): Selbsttäuschungen. Aufgezeichnet und zur Beförderung der Selbsterkenntnis ans Licht gestellt. Kempten: Kösel & Pustet.
- Hitler, Adolf (1933): Mein Kampf. München: Eher.
- Hobler, Dietmar/Pfahl, Svenja/Zucco, Aline (2020): 30 Jahre deutsche Einheit – Gleichstellung von Frauen und Männern auf den Arbeitsmärkten in West- und Ostdeutschland? WSI-Report Nr. 60, September 2020. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Hoche, Alfred (1920): Ärztliche Bemerkungen. In: Binding, Karl/Hoche, Alfred: Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens. Ihr Maß und ihre Form. Leipzig: Meiner.
- Hochschule Darmstadt University of Applied Sciences (2021): Studienplatz mit Zulassungsbeschränkung (NC). [www.h-da.de/bewerbung/studienplatz-mit-zulassungsbeschaenkung-nc](http://www.h-da.de/bewerbung/studienplatz-mit-zulassungsbeschaenkung-nc) (Abfrage: 30.1.2021).
- Hochschule Esslingen University of Applied Sciences (2021): Kindheitspädagogik. [www.hs-esslingen.de/kindheitspaedagogik-bachelor](http://www.hs-esslingen.de/kindheitspaedagogik-bachelor) (Abfrage: 14.2.2021).
- Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim/Holzminde/Göttingen (HAWK) (2021a): Bachelor of Arts Soziale Arbeit im Gesundheitswesen. [www.hawk.de/de/studium/studiengaenge/ba-soziale-arbeit-im-gesundheitswesen-goettingen](http://www.hawk.de/de/studium/studiengaenge/ba-soziale-arbeit-im-gesundheitswesen-goettingen) (Abfrage: 24.1.2021).
- Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim/Holzminde/Göttingen (HAWK) (2021b): Bachelor of Arts Kindheitspädagogik Hildesheim. [www.hawk.de/de/studium/studiengaenge/ba-kindheitspaedagogik-hildesheim](http://www.hawk.de/de/studium/studiengaenge/ba-kindheitspaedagogik-hildesheim) (Abfrage: 14.2.2021).
- Hochschule für angewandte Wissenschaften München (HM) (2021): Bildung und Erziehung im Kindesalter. [www.sw.hm.edu/studienangebot/bachelor/bildung\\_und\\_erziehung\\_im\\_kindesalter/index.de.html](http://www.sw.hm.edu/studienangebot/bachelor/bildung_und_erziehung_im_kindesalter/index.de.html) (Abfrage: 14.2.2021).
- Hochschule Magdeburg-Stendal (H2) (2021): Historie. [www.hs-magdeburg.de/hochschule/portrait/historie.html](http://www.hs-magdeburg.de/hochschule/portrait/historie.html) (Abfrage: 31.1.2021).
- Hochschule Merseburg (HoMe) (2021): Soziale Arbeit. [www.hs-merseburg.de/studium/studiengaenge/soziale-arbeit](http://www.hs-merseburg.de/studium/studiengaenge/soziale-arbeit) (Abfrage: 24.1.2021).

- Hochschule Mittweida University of Applied Sciences (HSMW) (2021): Portrait. [www.hs-mittweida.de/hochschule/portrait.html](http://www.hs-mittweida.de/hochschule/portrait.html) (Abfrage: 31.1.2021).
- Hochschule Rhein-Waal (HSRW) (2021): Kindheitspädagogik, B. A. mit staatlicher Anerkennung. [www.hochschule-rhein-waal.de/de/fakultaeten/gesellschaft-und-oekonomie/studienangebot/kindheitspaedagogik-ba](http://www.hochschule-rhein-waal.de/de/fakultaeten/gesellschaft-und-oekonomie/studienangebot/kindheitspaedagogik-ba) (Abfrage: 14.2.2021).
- Hochschule RheinMain (HSRM) (2021): Gesundheitsbezogene Soziale Arbeit Bachelor of Arts. Worum geht's? [www.hs-rm.de/de/fachbereiche/sozialwesen/studiengaenge/gesundheitsbezogene-soziale-arbeit-ba](http://www.hs-rm.de/de/fachbereiche/sozialwesen/studiengaenge/gesundheitsbezogene-soziale-arbeit-ba) (Abfrage: 24.1.2021).
- Hochschulgesellschaft für Künste im Sozialen gGmbH (HHKS) (2021): Soziale Arbeit (B. A.) Soziale Arbeit und gesellschaftliche Herausforderungen. [www.hks-ottersberg.de/studium/soziale-arbeit](http://www.hks-ottersberg.de/studium/soziale-arbeit) (Abfrage: 24.1.2021).
- Hoernle, Edwin (1929/1973): Grundfragen proletarischer Erziehung. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Hoffmann, Hilmar (1997): Zwischen Kontinuität und Diskontinuität. In: Müller-Rieger, Monika (Hrsg.): "Wenn Mutti früh zur Arbeit geht ...". Zur Geschichte des Kindergartens in der DDR. Dresden: Deutsches Hygiene-Museum.
- Hofmann, Matthias/Füller, Christian/Amann, Klaus (2013): Geschichte und Gegenwart Freier Alternativschulen: eine Einführung. Münster/Ulm: Klemm und Oelschläger.
- Höltershinken, Dieter (1987): Zur Kindertagenerziehung im Nationalsozialismus am Beispiel der Betriebskindergärten im Ruhrgebiet. In: Flessau, Kurt-Ingo/Nyssen, Elke/Pätzold, Günter (Hrsg.): Erziehung im Nationalsozialismus. Köln/Wien: Böhlau.
- Honecker, Margot (1972): Zu einigen Fragen der Bildungspolitik der Partei nach dem VIII. Parteitag der SED. Berlin: Verlag Parteihochschule beim ZK d. SED.
- Hübner, Ricarda (2000): Die Rehabilitationspädagogik in der DDR. Zur Entwicklung einer Profession. Frankfurt a. M./Berlin/Bern: Lang.
- Hügler, Alois (1988): Jugendheim Johannesburg in Börgermoor. Vom Erziehungsheim zur offenen Einrichtung für sozialpädagogische, therapeutische, schulische und berufliche Hilfen. In: Verband Katholischer Einrichtungen der Heim- und Heilpädagogik (Hrsg.): Verbundsysteme in der Jugendhilfe. Freiburg i. B.: Lambertus.
- Institut für Jugendhilfe (1960): Das Familienrecht in der DDR. Studienmaterial zur externen Vorbereitung auf die Abschlussprüfung als Jugendfürsorger. Radebeul: Institut für Jugendhilfe.
- Institut für Jugendhilfe (1984): Materialsammlung zur Heimerziehung – 2. Falkensee: Institut für Jugendhilfe.
- Institut für Jugendhilfe (1985): Materialsammlung zur Heimerziehung – 3. Falkensee: Institut für Jugendhilfe.
- Institut für Lehrerbildung Radebeul (1964): Chronik Institut für Lehrerbildung Radebeul 1951–1960. Radebeul: Institut für Jugendhilfe.
- Institut für soziale Berufe Stuttgart gGmbH (2020): Ausbildung zur Jugend- und Heimerzieherin/zum Jugend- und Heimerzieher. [www.schulenfuersoziaberufe.de/schulen/stuttgart/kath-fachschule-fuer-jugend-und-heimerziehung](http://www.schulenfuersoziaberufe.de/schulen/stuttgart/kath-fachschule-fuer-jugend-und-heimerziehung) (Abfrage: 8.11.2020).
- ISAR Medien GmbH (2021): Gehaltsrechner für den Öffentlichen Dienst. Tarifvertrag für den Öffentlichen Dienst, Sozial- und Erziehungsdienst 2020. [www.oeffentlicher-dienst.info/c/t/rechner/tvoed/sue?id=tvoed-sue-2020&g=S\\_11b&s=1&f=&z=&zv=&r=&awz=&zulage=&kk=&kkz=&zkf=&stkl](http://www.oeffentlicher-dienst.info/c/t/rechner/tvoed/sue?id=tvoed-sue-2020&g=S_11b&s=1&f=&z=&zv=&r=&awz=&zulage=&kk=&kkz=&zkf=&stkl) (Abfrage: 29.1.2021).
- ISAR S. A. S. (2021): Tarifvertrag für den Öffentlichen Dienst, Sozial- und Erziehungsdienst 2021. [www.oeffentlicher-dienst.info/c/t/rechner/tvoed/sue?id=tvoed-sue-2021&matrix=1](http://www.oeffentlicher-dienst.info/c/t/rechner/tvoed/sue?id=tvoed-sue-2021&matrix=1) (Abfrage 12.2.2021).
- Janssen, Rolf (2010): Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich. München: Deutsches Jugendinstitut
- Jantschke, Gertrud (1955): Einige Vorschläge zur Verbesserung der Ausbildung. In: Neue Erziehung im Kindergarten. 8. Jg., H. 9, S. 14–15.
- Jörns, Gerhard/Geißler, Gerd (1997): Jugendhilfe in der DDR. In: Blask, Falk: Einweisung nach Torgau. Texte und Dokumente zur autoritären Jugendfürsorge in der DDR. Berlin: BasisDruck.
- JugendKunstschule Dresden (JKS) (2014): Über uns. [www.jks-dresden.de/die-jks/ueber-uns](http://www.jks-dresden.de/die-jks/ueber-uns) (Abfrage: 4.10.2014).
- Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU) (2021): Kindheitspädagogik. [www.uni-giessen.de/studium/studienangebot/bachelor/kipaed](http://www.uni-giessen.de/studium/studienangebot/bachelor/kipaed) (Abfrage: 14.2.2021).

- Kall, Gundula (1930): Der Hort als Aufgabe des Jugendamtes. In: Deutsches Archiv für Jugendwohlfahrt (Hrsg.): Schulkinderpflege in Horten und Tagesheimen. Berlin: F. A. Herbig.
- Kanter, Gustav/Schmetz, Ditmar (1998): Der Verband und der Auf- und Ausbau von Ausbildung und Studium. In: Möckel, Andreas (Hrsg.): Erfolg – Niedergang – Neuanfang. 100 Jahre Verband Deutscher Sonderschulen. München/Basel: E. Reinhardt.
- Karutz, Annemarie (2001): Erziehung in staatlichen Kinderkrippen und Kindergärten der DDR. In: Benz, Ute/Benz, Wolfgang: Deutschland, deine Kinder. Zur Prägung von Feindbildern in Ost und West. München: Dt. Taschenbuch-Verlag.
- Katholische Kindertagesstätte St. Margareta (2021): Öffnungszeiten und Beiträge. [www.kita-rollshausen.de/kindergarten/%C3%B6ffnungszeiten-beitr%C3%A4ge](http://www.kita-rollshausen.de/kindergarten/%C3%B6ffnungszeiten-beitr%C3%A4ge) (Abfrage: 18.4.2021).
- Katholische Stiftungshochschule (KSH) München (2021): Organisation Kindheitspädagogik Bachelor of Arts B.A. [www.ksh-muenchen.de/fileadmin/user\\_upload/KSHFlyer\\_Kindheitspaedagogik\\_BA\\_Jan21.pdf](http://www.ksh-muenchen.de/fileadmin/user_upload/KSHFlyer_Kindheitspaedagogik_BA_Jan21.pdf) (Abfrage: 14.2.2021).
- Kerber-Ganse, Waltraud (1984): Innovation – Wer kontrolliert die Innovateure? Überlegungen zum Verhältnis von Fachpraxis in der Kindertagesstätte und Theorie in Aus- und Weiterbildung. In: Krüger, Helga/Rabe-Kleberg, Ursula/Derschau, Dietrich von (Hrsg.): Qualifikationen für Erzieherarbeit. Band 1. Anforderungen, Veränderungen und Kritik. München: Deutsches Jugendinstitut/Juventa.
- Kessel, Fabian (2006): Soziale Arbeit trotz(t) Bologna. Drei Szenarien zur Zukunft der Studiengänge im Feld Sozialer Arbeit. In: Schewpe, Cornelia/Sting, Stephan (Hrsg.): Sozialpädagogik im Übergang. Neue Herausforderungen für Disziplin, Profession und Ausbildung. Weinheim/München: Juventa.
- Kießlat, Günter/Hentzgen, Sigrid (1988): Anforderungen an jüngere Schulkinder – Schlüssel für ihre moralische Erziehung und Entwicklung. In: Die Unterstufe. Zeitschrift für sozialistische Bildung und Erziehung in den ersten vier Schuljahren. 35. Jg., H. 10, S. 198–201.
- Kießler, Irma/Wilde, Renate/Köpp, Renate (1975): Erfahrungen bei der Zusammenarbeit von Kindergarten, Schule und Hort. In: Neue Erziehung im Kindergarten. 28. Jg., H. 7/8, S. 40–41.
- Kiewning, Hans (1930): Fürstin Pauline zur Lippe. 1769–1820. Detmold: Meyer.
- Kinder- und Jugendfreizeitzentrum (FEZ) Wuhlheide – Landesmusikakademie gemeinnützige Betriebsgesellschaft mbH (2021): Das FEZ-Berlin: Abenteuer – Bildung – Spaß. [www.fez-berlin.de/ueber-uns/dasfez-berlin](http://www.fez-berlin.de/ueber-uns/dasfez-berlin) (Abfrage: 23.1.2021).
- Klein, Gerhard (1973): Die Frühförderung potentiell lernbehinderter Kinder. In: Muth, Jakob (Hrsg.): Behindertenstatistik, Früherkennung, Frühförderung. Stuttgart: Klett.
- Klein, Michael/Thomasius, Rainer/Moesgen, Diana (2017): Kinder von suchtkranken Eltern – Grundsatzpapier zu Fakten und Forschungslage. In: Drogenbeauftragte der Bundesregierung beim Bundesministerium für Gesundheit (BMG): Drogen- und Suchtbericht der Bundesregierung 2017. Berlin: Publikation der Bundesregierung.
- Klingenstein, Grete/Faber, Eva/Trampus, Antonio (2009): Europäische Aufklärung zwischen Wien und Triest. Die Tagebücher des Gouverneurs Karl Graf Zinzendorf 1776–1782. Bd. 4. Wien/Köln/Weimar: Böhlau.
- Koch, Dieter (1974): Brauchen wir in Klasse 1 schon Pionierbrigaden? In: Ganztägige Bildung und Erziehung. 12. Jg., H. 4, S. 115–119.
- Kokigei, Marianne/Prottr Roger (1985): ... und alles unseretwegen! Zur Weiterentwicklung der pädagogischen Konzeption von Krippenbetreuung in Berlin (West). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Konferenz für Idioten-Heil-Pflege (1874): Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epileptischer. Vol. 2, Dresden 1874.
- Konrad, Franz-Michael (2004): Der Kindergarten. Seine Geschichte von den Anfängen bis in die Gegenwart. Freiburg i. B.: Lambertus.
- Konschake, I. (1955): Eltern und Erzieher haben eine Aufgabe. In: Neue Erziehung im Kindergarten. 8. Jg., H. 1, S. 13–16.
- Koonz, Claudia (1991): Mütter im Vaterland. Freiburg i. B.: Kore-Verlag.
- Köster, Markus (1998): Jugend, Wohlfahrtsstaat und Gesellschaft im Wandel. Westfalen zwischen Kaiserreich und Bundesrepublik. Münster: Hochschulschrift.

- Krecker, Margot (1975): Die gesellschaftliche Funktion des Kindergartens bei der weiteren Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft. In: Neue Erziehung im Kindergarten. 28. Jg., H. 11, S. 1–4.
- Kroll, Silvia (1998): Kirchlich-caritative Ausbildung in der DDR. Entwicklung im Aufgabenbereich Kinder- und Jugendhilfe. Freiburg i. B.: Lambertus.
- Küchler, Brigitte (1979): Zur gesellschaftlichen Rolle der Kinderkrippen in der DDR. In: Neue Erziehung im Kindergarten. 32. Jg., H. 12, S. 6–10.
- Küchler, Brigitte (1984): Der Minister für Gesundheitswesen hat mit Wirkung zum 1. Juni 1988 die Krippenordnung in Kraft gesetzt. In: Neue Erziehung im Kindergarten. 37. Jg., H. 12, S. 178.
- Kuhlmann, Carola (2008): „So erzieht man keinen Menschen“: Lebens- und Berufserinnerungen aus der Heimerziehung der 50er und 60er Jahre. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuhn, Dietmar (1971): Krippenkinder. Eine empirische sozialpädagogische Untersuchung zur Problematik der Kinderkrippe. Stuttgart: Enke.
- Küls, Holger (2020): Lernen in Lernfeldern – kritische Anmerkungen zur Weiterentwicklung einer Didaktik der Sozialpädagogik. [www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/ausbildung-studium-beruf/erzieher-in-ausbildung-an-fachschulen/1983](http://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/ausbildung-studium-beruf/erzieher-in-ausbildung-an-fachschulen/1983) (Abfrage: 5.9.2020).
- Kurz, Otto Ernst (1959): Kleines Elternbuch. Gespräche mit Eltern über Familienerziehung. Berlin: Verlag Volk und Wissen.
- Labs, Helga (1974): Ergebnisse, Probleme und Aufgaben bei der Ausbildung von Freundschaftspionierleitern an den Pädagogischen Hochschulen, Instituten für Lehrerbildung und am Zentralinstitut der Pionierorganisation „Ernst Thälmann“. Referat der Genossin Helga Labs, Vorsitzende der Pionierorganisation „Ernst Thälmann“ auf der gemeinsamen Arbeitstagung des Zentralrats der FDJ und des Ministeriums für Volksbildung am 20.11.74. Berlin: Zentralinstitut der Pionierorganisation.
- Lamster-Setzepfand, Christel (2014): Alles Spielzeug landete im Müll. In: Sächsische Zeitung Ausgabe Dresden-Süd v. 2.10.2014. Dresden: Verlag der DDV Mediengruppe.
- Landeshauptstadt Dresden (LHD). Gleichstellungsbeauftragte (2015): Erster Aktionsplan der Landeshauptstadt Dresden. Europäische Charta für die Gleichstellung von Frauen und Männern auf lokaler Ebene. Arbeitsstand Mai 2015. [www.dresden.de/media/pdf/gleichstellung/Aktionsplan\\_Charta\\_DD.pdf](http://www.dresden.de/media/pdf/gleichstellung/Aktionsplan_Charta_DD.pdf) (Abfrage: 1.5.2021).
- Landeshauptstadt Dresden (LHD). Amt für Kindertagesbetreuung (2017): Konzept zur Implementierung inklusiver Kindertagesbetreuung in der Landeshauptstadt Dresden. Teil 1 Prozessplanung, Verstetigung und Übertragung der Ergebnisse des sächsischen Landesmodellprojektes „Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Eine Kita für alle“. Arbeitsstand 28.11.2017. [www.dresden.de/media/pdf/kitas/Planungskonzept\\_zur\\_Implementierung\\_inklusiver\\_Kindertagesbetreuung\\_in\\_der\\_LHD.pdf](http://www.dresden.de/media/pdf/kitas/Planungskonzept_zur_Implementierung_inklusiver_Kindertagesbetreuung_in_der_LHD.pdf) (Abfrage: 12.1.2021).
- Landeshauptstadt Dresden (LHD). Amt für Kindertagesbetreuung (2018): Fortschreibung Fachplan Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege für den Planungszeitraum 2019/20. Arbeitsstand: 17.12.2018. Dresden 2018. [www.dresden.de/media/pdf/kitas/Fachplan\\_2019-20.pdf](http://www.dresden.de/media/pdf/kitas/Fachplan_2019-20.pdf) (Abfrage: 18.5.2021).
- Landeshauptstadt Dresden (LHD). Amt für Kindertagesbetreuung (2020): Auswertung der Befragung 2019 zur Kooperation von Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Horten im Stadtbezirk Cotta. Dresden 2020. [www.dresden.de/media/pdf/kitas/2020-03-02\\_Uebergaenge\\_Auswertung\\_Befragung\\_2019.pdf](http://www.dresden.de/media/pdf/kitas/2020-03-02_Uebergaenge_Auswertung_Befragung_2019.pdf) (Abfrage: 9.2.2020).
- Landeshauptstadt Dresden (LHD). Amt für Kindertagesbetreuung (2021): Entwurf Fortschreibung Fachplan Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege für den Planungszeitraum 2021/22. Arbeitsstand: 28.1.2021. [www.dresden.de/media/pdf/kitas/2020-01-28\\_Fachplan\\_2021-22\\_V0748-21\\_web.pdf](http://www.dresden.de/media/pdf/kitas/2020-01-28_Fachplan_2021-22_V0748-21_web.pdf) (Abfrage: 18.4.2021).
- Landgraf, Martha (1955): Wir sprachen mit den Eltern über unseren Staat. In: Neue Erziehung im Kindergarten. 8. Jg., H. 23, S. 11.
- Landtag Mecklenburg-Vorpommern. 7. Wahlperiode (2018). Kleine Anfrage der Abgeordneten Jacqueline Bernhardt, Fraktion DIE LINKE Fachkräftebedarfsanalyse und Ausbildungsplatzplanung für Erzieherinnen und Erzieher und Antwort der Landesregierung Drucksache 7/1598. [www.kleineanfragen.de/mecklenburg-vorpommern/7/1598-fachkraeftebedarfsanalyse-und-ausbildungsplatzplanung-fuer-erzieherinnen-und-erzieher.txt](http://www.kleineanfragen.de/mecklenburg-vorpommern/7/1598-fachkraeftebedarfsanalyse-und-ausbildungsplatzplanung-fuer-erzieherinnen-und-erzieher.txt) (Abfrage 15.2.2021).

- Lange, Wichard (Hrsg.) (1862/1966): Friedrich Fröbels gesammelte pädagogische Schriften. Erste Abteilung: Friedrich Fröbel in seiner Entwicklung als Mensch und Pädagoge. Osnabrück: Biblio.
- Lange, Wichard (Hrsg.) (1874/1966): Friedrich Fröbels gesammelte pädagogische Schriften. Zweite Abteilung: Friedrich Fröbel als Begründer der Kindergärten. Osnabrück: Biblio.
- Last, Helga (1984): Die Kindergartenverordnung – wichtiges Arbeitsinstrument für uns alle. In: Neue Erziehung im Kindergarten. 37. Jg., H. 2/3, S. 27.
- Latzko, Andreas (1918): Frauen im Krieg. Geleitworte zur Internationalen Frauenkonferenz für Völkerverständigung in Bern. Zürich: Rascher.
- Laun, Roland (1982): Freinet – 50 Jahre danach. Heidelberg: Meichsner & Schmidt.
- Lempe, Friedrich, Johann (1793): Magazin für die Bergbaukunde. Zehnter Teil. Dresden: Waltherische Hofbuchhandlung.
- Leserforum (1990): Standpunkte – Meinungen – Ansichten – Fragen – Antworten. In: Ganztägige Bildung und Erziehung. 28. Jg., H. 2/3, S. 48–51.
- Leserforum (1990). In: Neue Erziehung im Kindergarten. 43. Jg., H. 4, S. 79–81.
- Liebnzeller Mission gemeinnützige GmbH (IHL) (2021): Studienvoraussetzungen. [www.ihl.eu/studium/bewerbung/voraussetzungen](http://www.ihl.eu/studium/bewerbung/voraussetzungen) (Abfrage: 24.1.2021).
- Liermann, Ria (1983): Wohnideen. Kinder zu Hause. Berlin: Verlag Die Wirtschaft.
- Lindenberg, Christoph (1975): Waldorfschulen. Angstfrei lernen, selbstbewusst handeln. Hamburg: Rowohlt.
- Lippkowsi, Otton (1976): Der personale Anspruch in der Heilpädagogik. In: Berufsverband der Heilpädagogen in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Der personale Anspruch in der Heilpädagogik. Bericht der 8. Fachtagung des Berufsverbandes der Heilpädagogen in der Bundesrepublik Deutschland (BHD) e. V. vom 21.–24. Dezember 1974. Berlin: Marhold.
- Lorenz, Walter (2006): Soziale Arbeit und der Bologna Prozess – eine Zwischenbilanz. In: Schweppe, Cornelia/Sting, Stephan (Hrsg.): Sozialpädagogik im Übergang. Neue Herausforderungen für Disziplin, Profession und Ausbildung. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Ludwig Schlaich Akademie GmbH (LSAK) (2020): Geschichte. [www.ludwig-schlaich-akademie.dia-konie-stetten.de/die-ludwig-schlaich-akademie/geschichte.html](http://www.ludwig-schlaich-akademie.dia-konie-stetten.de/die-ludwig-schlaich-akademie/geschichte.html) (Abfrage: 9.4.2020).
- Luther, Martin (1523/1900): D. Martin Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe. Weimar: Böhlau.
- Lütznier-Lay, Erika/Lohmann-Pabst, Gundula (1987): Eine Supervisionsgruppe mit Hort-Erzieherinnen. In: Büttner, Christian: Chancen der Gruppe. Erfahrungen aus dem pädagogischen Alltag, Krabbelstube, Schule, Heim, Hort, Jugendarbeit, Arbeitslose, Hochschule. Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag.
- Mager, Susann (2003): Das Schaffen und Wirken des Traugott Gottlieb Bienert. In: Wustmann, Cornelia: Regionalgeschichte Sozialer Arbeit in Dresden – eine Spurensuche im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert. Dresden: Hochschulschrift.
- Maier, Hildegard (1969): Die Ausbildung der Unterstufenlehrer in der Deutschen Demokratischen Republik in den Jahren von 1956 bis 1964. Berlin: Hochschulschrift.
- Maiwald, Annett (2006): Die Kindergärtnerinnenausbildung der DDR. Zur berufssoziologischen Rekonstruktion einer Berufspersönlichkeit. In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung. 15. Jg., H. 2, S. 157–178.
- Malina, Peter (2007): „Erziehungs“-Terror: Politische und gesellschaftliche Voraussetzungen von Kindsein im Nationalsozialismus. In: Berger, Ernst/Benetka, Gerhard (Hrsg.): Verfolgte Kindheit. Kinder und Jugendliche als Opfer der NS-Sozialverwaltung. Wien/Köln/Weimar: Böhlau.
- Malwina e. V. (2014): LOUISE stellt sich vor. [www.malwina-dresden.de/index.php/louise-stellt-sich-vor.html](http://www.malwina-dresden.de/index.php/louise-stellt-sich-vor.html) (Abfrage: 4.10.2014).
- Mann, Heinrich (1914/2013): Der Untertan. Berlin: Springer.
- Marenholtz-Bülow, Bertha Maria von (1875): Die Arbeit und die neue Erziehung nach Fröbels Methode. Cassel/Göttingen: Georg & Wigand.
- Marx, Karl (1890/2007): Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Zweiter Bd. Leipzig: Faber & Faber.
- Matern, Hermann (1961): Kinder einer neuen Zeit brauchen neue Eigenschaften. In: Pionierorganisation Ernst Thälmann (Hrsg.): Dokumente und Beschlüsse der Zentralleitung der Pionierorganisation „Ernst Thälmann“. Berlin: Verlag Junge Welt.
- Mayer, Anna (1930): Genehmigung und Beaufsichtigung der Kinderhorte. In: Deutsches Archiv für Jugendwohlfahrt (Hrsg.): Schulkinderpflege in Horten und Tagesheimen. Berlin: F. A. Herbig.

- Mecke, Johanna (1913): Leitfaden der Berufskunde für Frauenschulen, Kindergärtnerinnen- und Jugendleiterinnen-Seminare und Kleinkinderlehrerinnen-Seminare. Im Anschluß an die Allgemeinen Bestimmungen des Königlich Preußischen Kultusministeriums. Bamberg: Buchner.
- Merkens, Luise (1974): Fürsorge und Erziehungsarbeit bei Körperbehinderten in Deutschland bis zum preußischen Krüppelfürsorgegesetz 1920 mit Ausblick auf die gegenwärtige Situation. Eine historische Grundlegung zur Körperbehindertenpädagogik. Köln: Hochschulschrift.
- Meyers Konversations-Lexikon (1894). Bd. 5. Leipzig/Wien: Bibliographisches Institut.
- Meyers Konversations-Lexikon (1894). Bd. 10. Leipzig/Wien: Bibliographisches Institut.
- Meyers Konversations-Lexikon (1896). Bd. 14. Leipzig/Wien: Bibliographisches Institut.
- Möckel, Andreas (1990): Die Annahme behinderter Kinder, wissenschaftliches Denken und herzlose Wissenschaft. In: Rudnick, Martin (Hrsg.): Aussondern – Sterilisieren – Liquidieren. Die Verfolgung Behinderter im Nationalsozialismus. Berlin: Wissenschafts-Verlag Spiess.
- Mohrmann, Auguste (1929): Der Beruf der evangelischen Kindergärtnerin, Hortnerin und Jugendleiterin. In: Gehring, Johannes (Hrsg.): Die evangelische Kinderpflege. Denkschrift zu ihrem 150jährigen Jubiläum im Auftrag der Reichskonferenz für evangelische Kinderpflege. Berlin/Leipzig: Beltz.
- Montessori, Maria (1922): Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. Nach den Grundsätzen der wissenschaftlichen Pädagogik methodisch dargelegt von Dr. Maria Montessori. Stuttgart: Hoffmann.
- Mücke, Rudolf/Steinbrecher, Wilhelm (1957): Das gemeinschaftsschwierige Kind in Schule und Heim unter besonderer Berücksichtigung der Situation der Schulen in Erziehungsheimen. Berlin/Neuwied/Darmstadt: Luchterhand.
- Mueller, Karl (2010): Wenn Heimerziehung scheitert oder schwierige Jugendliche nicht mehr können. Freiburg i. B.: Centaurus.
- Müller-Neuendorf, Manfred (2006): Ist die Ausbildung der Erzieher und Erzieherinnen an Fachschulen noch zukunftsfähig? In: Rauschenbach, Thomas/Diller, Angelika (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. Wiesbaden: Deutsches Jugendinstitut.
- Müller-Schöll, Albrecht (1976): Der personale Anspruch in der Heilpädagogik. Versuch einer Zusammenfassung und Vorschläge für mögliche Schlussfolgerungen. In: Berufsverband der Heilpädagogen in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Der personale Anspruch in der Heilpädagogik. Bericht der 8. Fachtagung des Berufsverbandes der Heilpädagogen in der Bundesrepublik Deutschland (BHD) e. V. vom 21.–24. Dezember 1974. Berlin: Marhold.
- Müller, Burkhard (1989): Öffentliche Kleinkinderziehung im Deutschen Kaiserreich. Analysen zur Politik der Initiierung, Organisierung, Nationalisierung und Verstaatlichung vorschulischer Anstalten in Deutschland. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Müller, Carl Wolfgang (2006): Wie Helfen zum Beruf wurde. Eine Methodengeschichte der Sozialen Arbeit. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Müller, Jürgen (2006): Heimerziehung. Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven des Theorie-, Forschungs- und Methodenwissens der stationären Erziehungshilfe. Hamburg: Kovac.
- Müller, Margit (2008): Von Kinderbewahranstalten und späten Erinnerungen. Ostritz: Eigenverlag.
- Müller, Gabriele (2020): Professionelle Haltung und Identität – Woran orientiert sich professionelles Handeln (früh-)pädagogischer Fachkräfte? In: Müller, Gabriele/Thümmler, Ramona (Hrsg.): Frühkindliche Bildung zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Neues zur Kindheits- und Familienpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Nastainczyk, Wolfgang (1957): Johann Baptist von Hirschers Beitrag zur Heilpädagogik. Freiburg i. B.: Albert.
- Nationalsozialistischer Lehrerbund (NSLB) (1936): Sozialpädagogische Berufe im NSLB. In: Kindergarten. Zeitschrift der Reichsfachschaft 7. Zeitschrift des Deutschen Fröbel-Verbandes (seit 1873). 77 Jg., H. 1, S. 2.
- Nationalsozialistischer Lehrerbund (NSLB) (1936): Sozialpädagogische Berufe. Begutachtungsstelle von Spiel und Beschäftigungsmaterial für Kindergärten und Hort. In: Kindergarten. Zeitschrift der Reichsfachschaft 7. Zeitschrift des Deutschen Fröbel-Verbandes (seit 1873). 77 Jg., H. 6, S. 131.
- Neill, Alexander Sutherland (1970): Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Reinbek: Rowohlt.



- Nentwig-Gesemann, Iris (1999): Krippenerziehung in der DDR. Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel. Opladen: Leske + Budrich.
- Niedergesäß, Bernhard (1989): Förderung oder Überforderung? Probleme und Chancen der außerfamilialen Betreuung von Kleinstkindern. Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag.
- ODP (2014): Wissen. Bildung. Hochschulen. Deutschland. Hessen: Fachhochschule Frankfurt am Main. [www.dmoz.org/desc/World/Deutsch/Wissen/Bildung/Hochschulen/Europa/Deutschland/Hessen/Fachhochschule\\_Frankfurt\\_am\\_Main](http://www.dmoz.org/desc/World/Deutsch/Wissen/Bildung/Hochschulen/Europa/Deutschland/Hessen/Fachhochschule_Frankfurt_am_Main) (Abfrage: 23.8.2014).
- Oelkers, Jürgen (2021): Das erste Kind ohne Sünde: Rousseaus Erziehungstheorie. Vortrag auf der Tagung „Kann denn Erbe Sünde sein? Zur Bedeutung der Erbsünde heute“ am 24.5.2009 in der Thomas Morus Akademie Bensberg. [www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-4a53-efb4-ffff-ffa8a3c1f8/BergischGladbachRousseau.pdf](http://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-4a53-efb4-ffff-ffa8a3c1f8/BergischGladbachRousseau.pdf) (Abfrage: 14.3.2021).
- Offe, Claus (1984): Das Wachstum der Dienstleistungsarbeit. In: Offe, Claus: Arbeitsgesellschaft. Strukturprobleme und Zukunftsperspektiven. Frankfurt a. M.: Campus.
- Otto Graf Lambsdorff (1982): Konzept für eine Politik zur Überwindung der Wachstumsschwäche und zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit v. 9.9.1982. [www.1000dokumente.de/pdf/dok\\_0079\\_lam\\_de.pdf](http://www.1000dokumente.de/pdf/dok_0079_lam_de.pdf) (Abfrage 15.3.2021).
- Otto-Peters, Louise (1866/1997): Das Recht der Frauen auf Erwerb. Blicke auf das Frauenleben der Gegenwart. Leipzig: Leipziger Universitäts-Verlag.
- Otto, Rose (1910): Über Fabrikarbeit verheirateter Frauen. Stuttgart/München: Cotta.
- Pädagogische Hochschule (PH) Karlsruhe (2021): Bachelorstudiengang Pädagogik der Kindheit. [www.ph-karlsruhe.de/studieren/studienangebot/bachelor/paedagogik-der-kindheit](http://www.ph-karlsruhe.de/studieren/studienangebot/bachelor/paedagogik-der-kindheit) (Abfrage: 14.2.2021).
- Pädagogische Hochschule (PH) Schwäbisch Gmünd (2021): Kindheitspädagogik – Bachelor of Arts. [www.ph-gmuend.de/studium/studiengaenge/bachelor-studiengaenge/kindheitspaedagogik](http://www.ph-gmuend.de/studium/studiengaenge/bachelor-studiengaenge/kindheitspaedagogik) (Abfrage: 14.2.2021).
- Pannwitz, Gabriele (1990): Wie wollen wir gemeinsam unseren Hort gestalten? In: Ganztägige Bildung und Erziehung. 28. Jg., H. 1, S. 4–6.
- Pappenheim, Gertrud (1909a): Kaisers Geburtstag im Kindergarten. In: Kindergarten. Monatsschrift für entwickelnde Erziehung in Familie, Kindergarten, Hort und Schule. 50. Jg., H. 1, S. 11.
- Pappenheim, Gertrud (1909b): Mitteilung. In: Kindergarten. Monatsschrift für entwickelnde Erziehung in Familie, Kindergarten, Hort und Schule. 50. Jg., H. 8, S. 203.
- Passig, Manfred (1964): Kunsterlebnisse kommen selten in das Klassenzimmer. In: Ganztägige Bildung und Erziehung. 2. Jg., H. 4, S. 32–34.
- Paterak, Heike (1999): Institutionelle Früherziehung im Spannungsfeld normativer Familienmodelle und gesellschaftlicher Realität. Münster/München/Berlin: Waxmann.
- Pelzer, Susanne (1997): Schulkinderbetreuung in West und Ost: Unterschiedliche Strukturen und Entwicklungen. In: Kaplan, Karlheinz: Handbuch der Hortpädagogik. Freiburg i. B.: Lambertus.
- Perthes, Friedrich Andreas (Hrsg.) (1860): Erinnerungen aus dem Leben der Fürstin Pauline zur Lippe-Deilmold. Gotha: Kießling'sche Buchdruckerei.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1781/1819): Sämtliche Schriften 1. Lienhard und Gertrud. Ein Buch für das Volk. 3. Teil. Stuttgart/Tübingen: Cotta.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1799/1801/1947): Briefe an einen Freund über den Aufenthalt in Stans. Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Ein Versuch, den Müttern in Briefen Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten. Berlin/Leipzig: Verlag Volk und Wissen.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1807/1947): Pestalozzi über seine Anstalt in Stans. Weimar: Thüringer Verlagsanstalt.
- Pfarramt und Friedhofsverwaltung Ostritz (2014): Deutsch-Polnisches Kinderhaus St. Franziskus. [www.kath-kirche-ostritz.de](http://www.kath-kirche-ostritz.de) (Abfrage: 24.10.2014).
- Picht, Georg (1965): Die deutsche Bildungskatastrophe. München: DTV.
- Pikler, Emmi (1940/2010): Friedliche Babys – zufriedene Mütter: Pädagogische Ratschläge einer Kinderärztin. Freiburg i. B./Basel/Wien: Herder.
- Pionierpalast „Walter Ulbricht“, Pionierhaus Dresden-Nord, Pionierhaus Dresden-Mitte, Pionierhaus Dresden-Ost, Pionierhaus Dresden-Süd, Pionierhaus Dresden-West, wissenschaftliche und kulturell-künstlerische Einrichtungen der Stadt Dresden (1984): Veranstaltungskatalog für das Schuljahr 1984/1985.

- Platon (ca. 388 v. Chr./1984): Werke Band I. 1 Phaidros, Lysis, Protagoras, Laches. Berlin: Akademie-Verlag.
- Plattner, Elisabeth (1960): Gehorsam. Eine Hilfe für Eltern, Lehrer und wem sonst Gehorsam gebührt. Stuttgart: Klett.
- Pousset, Raimund/Schachtmeyer, Elke von (1985): Arbeitsbuch Kleinkinderziehung. Didaktischer Baustein für Lehrer und Schüler an berufsbildenden Schulen. Wiesbaden: Leske + Budrich.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (2021): Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für Grundschulkinder ab 2026. [www.bundesregierung.de/breg-de/suche/ganztagsausbau-grundschulen-1766962](http://www.bundesregierung.de/breg-de/suche/ganztagsausbau-grundschulen-1766962) (Abfrage: 8.5.2021).
- Prott, Roger (2006): 30 Jahre Ausbildungsreform – kritische Anmerkungen eines Insiders. In: Rauschenbach, Thomas/Diller, Angelika (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. Wiesbaden: Deutsches Jugendinstitut.
- Psczolla, Erich (1982): Johann Friedrich Oberlin. Berlin: Evangelische Verlagsanstalt.
- Psychologisches Institut Berlin West (Hrsg.) (1971): Sozialistische Projektarbeit im Berliner Schülerladen Rote Freiheit. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Rauschenbach, Thomas (1986): Bezahlte Nächstenliebe. Zur Struktur sozialpädagogischen Handelns. In: Sozialpädagogik, 38. Jg., H. 5, S. 206–218.
- Rauschenbach, Thomas (1995): Aufstieg im Schatten des Wohlfahrtsstaates – zur Entwicklung der beruflichen Sozialen Arbeit. In: Proksch, Roland: Entwicklungen in der sozialen Arbeit. Festschrift zum 70. Geburtstag von Professor Dr. Heinrich Schiller. Regensburg: Roderer.
- Rauschenbach, Thomas et al. (2020): Plätze. Personal. Finanzen. Bedarfsorientierte Vorausberechnungen für die Kindertages- und Grundschulbetreuung bis 2030. Teil 1: Kinder vor dem Schuleintritt. Dortmund: Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.
- Rauschenbach, Thomas/Beher, Karin/Knauer, Detlef (1995): Die Erzieherin. Ausbildung und Arbeitsmarkt. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Rauschenbach, Thomas/Schilling, Matthias (2013): Die Akademisierungsfrage der Frühpädagogik und ihre Nebenwirkungen. In: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Sektion 8 Sozialpädagogik und Pädagogik der Frühen Kindheit: Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Rauschnig, Hermann (1957): Gespräche mit Hitler. In: Hofer, Walther (Hrsg.): Der Nationalsozialismus. Dokumente 1933–1945. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Redaktion (1919): 1919. In: Kindergarten. Monatsschrift für entwickelnde Erziehung in Familie, Kindergarten, Hort und Schule. 60. Jg., H. 1, S. 1.
- Redaktionskollegium (1984): Zahlen und Fakten über die Entwicklung der Kindergärten in der DDR. In: Neue Erziehung im Kindergarten. 37. Jg., H. 12, S. 178.
- Redaktionskollegium (1978): Erfolgreiche Bilanz der Volksbildung zwischen dem VII. und dem VIII. Pädagogischen Kongreß – Zahlen und Fakten. In: Die Unterstufe. Zeitschrift für sozialistische Bildung und Erziehung in den ersten vier Schuljahren. 25. Jg., H. 10, S. 219.
- Redaktionskollektiv (1974): Bedarfsplan für Spiel- und Beschäftigungsmaterialien und Unterrichtsmittel zur außerunterrichtlichen Tätigkeit im Schulhort. In: Ganztägige Bildung und Erziehung. 12. Jg., H. 1, S. 28.
- Reichenbach, Bernhard (Hrsg.) (1986): Musikalische Grundausbildung an Instituten für Lehrerbildung. Lehrmaterial für die Ausbildung an Instituten für Lehrerbildung – Musik. Potsdam: Wiss.-Techn. Zentrum der Pädagogischen Hochschule.
- Reichert, Friedrich (1995): Plauen-Dresden vom Dorf zur Stadt. In: Stadtmuseum Dresden (Hrsg.): Dresdner Geschichtsbuch 1. Altenburg: DZA-Verlag für Kultur und Wissenschaft.
- Reichsministerium des Innern (RMI) (Hrsg.) (1921): Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen. Amtlicher Bericht. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Rektor der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen (KathO NRW) (2021): FAQs zum Studiengang Kindheitspädagogik. [www.katho-nrw.de/koeln/studium-lehre/fachbereich-sozialwesen/kindheitspaedagogik-ba](http://www.katho-nrw.de/koeln/studium-lehre/fachbereich-sozialwesen/kindheitspaedagogik-ba) (Abfrage: 14.2.2021).
- Rektor der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen (KathO NRW) (2021a): Studiengang „Soziale Arbeit für Frauen und Männer neben der Familientätigkeit“ (B. A.) [www.katho-nrw.de/aachen/studium-lehre/studienangebote/studiengang-soziale-arbeit-fuer-frauen-und-maenner-neben-der-familientaetigkeit-ba](http://www.katho-nrw.de/aachen/studium-lehre/studienangebote/studiengang-soziale-arbeit-fuer-frauen-und-maenner-neben-der-familientaetigkeit-ba) (Abfrage: 30.1.2021).

- Remppis, Hulda (1915): Fürsorgeerziehung und Hortarbeit. In: Kindergarten. Monatsschrift für entwickelnde Erziehung in Familie, Kindergarten, Hort und Schule. 56. Jg., H. 11, S. 298–302.
- Reuter, Claudia (1990): Sammelklassen und -horte in Groß-Berlin. In: Rudnick, Martin (Hrsg.): Aussondern – Sterilisieren – Liquidieren. Die Verfolgung Behinderter im Nationalsozialismus. Berlin: Wissenschafts-Verlag Spiess.
- Richter, Helmut (1998): Sozialpädagogik – Pädagogik des Sozialen. Grundlegungen – Institutionen – Perspektiven der Jugendbildung. Frankfurt a. M.: Lang.
- Richter, Wolfgang (Hrsg.) (1983): Die Lehrerbildung in der DDR. Eine Sammlung der wichtigsten Dokumente und gesetzlichen Bestimmungen für die Ausbildung der Lehrer, Erzieher und Kindergärtnerinnen. Berlin: Verlag Volk und Wissen.
- Roessler, Wilhelm (1961): Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rolle, Jürgen/Edith, Kesberg (1988): Der Hort im Spiegel seiner Geschichte. Quellen und Dokumente. Köln/Stuttgart/Berlin: Kohlhammer.
- Rousseau, Jean-Jacques (1762/1998): Emile oder Über die Erziehung. Paderborn/München/Zürich: Schöningh.
- Rousseau, Jean-Jacques: Bekenntnisse (1789/2007): Frankfurt a. M./Hamburg: Fischer.
- Rudzok Richard (1972): Allgemeine Hinweise. In: Institut für Lehrerbildung (Hrsg.): Richtlinie für die Führung, inhaltliche Gestaltung und Organisation der Praktika am Institut für Lehrerbildung Altdöbern. Altdöbern: Institut für Lehrerbildung.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultur und Tourismus (SMKT) (2020): Sorben. [www.sorben.sachsen.de](http://www.sorben.sachsen.de) (Abfrage: 25.7.2020).
- Sachße, Christoph/Tennstedt, Florian (1980): Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland. Vom Spätmittelalter bis zum Ersten Weltkrieg. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer.
- Salomon, Alice (1914): Freiwillige und besoldete soziale Arbeit. In: Der Kunstwart und Kulturwart. Jg. 27, H. 12, S. 428–432.
- Salomon, Alice (1919): Die deutsche Frau und ihre Aufgaben im neuen Volksstaat. Leipzig/Berlin: Teubner.
- Salzmann, Christian Gotthilf (1806/1984): Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher. Leipzig: Reclam.
- Schalk, Georg (1947): Geschichte des Klosters St. Ursula von 1696 bis 1946. Festschrift zum 250jährigen Bestehen des Klosters St. Ursula in Freiburg im Breisgau. Freiburg i. B.: Rombach.
- Schaller, Erna (1964): Jüngere und Ältere in der Gruppe – ein Problem für die Erzieher. In: Ganztägige Bildung und Erziehung. 2. Jg., H. 6, S. 24–26.
- Scheibe, Sigrid (1983): Das Elternaktiv im Kindergarten. Für Elternbeirat und Elternaktiv. Berlin: Verlag Volk und Wissen.
- Scherpner, Hans (1966): Geschichte der Jugendfürsorge. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schlaich, Ludwig (1974): Erziehung und Bildung geistig Behinderter durch Eltern und Erzieher. Neuburgweier: Schindele.
- Schmerkotte, Hans (1992): Vorwort zur ersten Auflage. In: Rolle, Jürgen/Kesberg, Edith: Der Hort. Bd. 1: Der Hort als Erziehungs- und Bildungseinrichtung für Kinder im schulpflichtigen Alter. Köln/Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmid, Franz Xaver (1873): Sonnenblumen. Briefe über vernünftige Erziehung für das deutsche Volk. Zwickau: Verein zur Verbreitung Guter und Wohlfeiler Volksschriften.
- Schmidt-Kolmer, Eva/Reumann, Johanna (1957): Leitfaden für die Erziehung in Krippen und Heimen. Berlin: Verlag Volk und Gesundheit.
- Schmidt, Emil (1936): Landwochen und „Nationalsozialistische Lehrgänge“. In: Nationalsozialistischer Lehrerbund: Kindergarten. Zeitschrift der Reichsfachschaft 7 „Sozialpädagogische Berufe im NSLB“. Zeitschrift des Deutschen Fröbel-Verbandes (seit 1873). 77. Jg., H. 6, S. 132.
- Schmidt, Friedrich August/Voight, Bernhard Friedrich (1830): Neuer Nekrolog der Deutschen. Sechster Jg. 1828. Erster Theil. Ilmenau: Verlag Bernhard Friedrich Voigt.
- Schmidt, Gerlind (1988): Ende des Lehrermangels in der DDR: Implikationen für Lehrerausbildung und Lehrtätigkeit. In: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. 88. Jg., H. 1, S. 47–50.

- Schmidt, Hans-Dieter (1997): Zwischen Obhut und Förderung. In: Müller-Rieger, Monika (Hrsg.): "Wenn Mutti früh zur Arbeit geht ...". Zur Geschichte des Kindergartens in der DDR. Dresden: Deutsches Hygiene-Museum.
- Schölzel-Klamp, Marita/Köhler-Saretzki, Thomas (2010): Das blinde Auge des Staates. Die Heimkampagne von 1969 und die Forderungen der ehemaligen Heimkinder. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schönfeld, Thorleif (1982): Baden-Württemberg – Musterlände für die Beschneidung des Kindergartens? In: Dittrich, Gisela/Miedaner, Lore/Schneider, Cornelia (Hrsg.): Auswirkungen des Sozialabbaus im Kindergarten- und Kindertagesstättenbereich. Dokumentation einer Arbeitstagung im Deutschen Jugendinstitut vom 7.–9. Juni 1982. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Schreber, Daniel Gottlob Moritz (1891): Das Buch der Erziehung an Leib und Seele für Eltern, Erzieher und Lehrer. Leipzig: Voigtländer.
- Schreiber, Martin (1980): Ausbildung und Beruf des Heilerziehungspflegers. Bestandsaufnahme, Erhebungen, Untersuchungen. Schwarzach: Werkstatt für Behinderte.
- Schulte, H. (1929): Die Organisation. In: Gehring, Johannes (Hrsg.): Die evangelische Kinderpflege. Denkschrift zu ihrem 150jährigen Jubiläum im Auftrag der Reichskonferenz für evangelische Kinderpflege. Berlin/Leipzig: Beltz.
- Schwarz, Ella (1915): Die Hortnerin. In: Kindergarten. Monatsschrift für entwickelnde Erziehung in Familie, Kindergarten, Hort und Schule. 56. Jg., H. 1, S. 3–5.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2020b): Dokumentation der Kultusministerkonferenz über landesrechtlich geregelte Berufsabschlüsse an Fachschulen. Veröffentlichung des Ausschusses für Berufliche Bildung v. 25.6.2020. [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2020/2020\\_06\\_25-Doku-Berufsabschluesse-FS.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_06_25-Doku-Berufsabschluesse-FS.pdf) (Abfrage: 25.7.2020).
- Sekretariat der Zentraleitung der Pionierorganisation „Ernst Thälmann“ (1961): Beschluss des Sekretariates der Zentraleitung der Pionierorganisation „Ernst Thälmann“ über die weitere Arbeit der Pionierhäuser vom 29. Juni 1959. In: Pionierorganisation Ernst Thälmann (Hrsg.): Dokumente und Beschlüsse der Zentraleitung der Pionierorganisation „Ernst Thälmann“. Berlin: Verlag Junge Welt.
- Seyfarth-Metzger, Ingrid (1982): Der drastische Abbau von Krippenplätzen in München. In: Dittrich, Gisela/Miedaner, Lore/Schneider, Cornelia (Hrsg.): Auswirkungen des Sozialabbaus im Kindergarten- und Kindertagesstättenbereich. Dokumentation einer Arbeitstagung im Deutschen Jugendinstitut vom 7.–9. Juni 1982. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Siegel, Elisabeth (1953): Die geistigen und seelischen Voraussetzungen der Arbeit der Sozialtätigen. Vortrag gehalten anlässlich der Jahrestagung der Gilde Soziale Arbeit auf Burg Ludwigstein am 8. Mai 1948. Hamburg: Gilde Soziale Arbeit.
- Sophienpflege Evangelische Einrichtungen für Jugendhilfe Tübingen e. V. (2020): Fachschule für Sozialwesen. [www.sophienpflege.de/fachschule-fuer-sozialwesen](http://www.sophienpflege.de/fachschule-fuer-sozialwesen) (Abfrage: 8.11.2020).
- Spanu, Stephanie (2019): Das Kindertagespflegewesen. Einsatzort für Kinderpfleger\*innen? Opladen: Budrich.
- Speck, Otto (1973): Früherkennung und Frühförderung behinderter Kinder. In: Muth, Jakob (Hrsg.): Behindertenstatistik, Früherkennung, Frühförderung. Stuttgart: Klett.
- Spindler, Maria (1981): Vorwort. In: Zentralinstitut der Pionierorganisation Ernst Thälmann für Aus- und Weiterbildung. Stelle für Information und Dokumentation (Hrsg.): Die Zusammenarbeit von Eltern, Schule und Pionierorganisation Ernst Thälmann bei der kommunistischen Erziehung der Schuljugend in der DDR. Auswahlbibliographie. Droyssig: Zentralinstitut der Pionierorganisation.
- SRH Hochschule für Gesundheit (2020): Inklusive Kindheitspädagogik (0-12 Jahre) Bachelor of Arts. [www.gesundheitshochschule.de/de/studium/bachelor/inklusive-kindheitspaedagogik-0-12-jahre-b-a](http://www.gesundheitshochschule.de/de/studium/bachelor/inklusive-kindheitspaedagogik-0-12-jahre-b-a). (Abfrage: 13.4.2020).
- SRH Hochschule Heidelberg (2021): Studium Soziale Arbeit. [www.hochschule-heidelberg.de/de/studium/bachelorstudium/studiumsozialearbeit/studiumsozialearbeit](http://www.hochschule-heidelberg.de/de/studium/bachelorstudium/studiumsozialearbeit/studiumsozialearbeit) (Abfrage: 29.1.2021).
- Stachowske, Ruthard (2015): Auswirkungen von Drogen auf die kindliche Entwicklung im Mutterleib und Strategien zur Arbeit mit suchtmittelkonsumierenden Schwangeren. [www.dresden.de/media/pdf/jugend/jugend-kinderschutz/Fachtag\\_25-02-15\\_Herr\\_Stachowske.pdf](http://www.dresden.de/media/pdf/jugend/jugend-kinderschutz/Fachtag_25-02-15_Herr_Stachowske.pdf) (Abfrage: 30.5.2021).

- Stadt Erlangen. Stadtarchiv (2020): Knabenhort Sonnenblume. [www.stadtarchiv-erlangen.iserver-online2.de/rech.FAU?sid=FCFF0E873&dm=1&auft=0](http://www.stadtarchiv-erlangen.iserver-online2.de/rech.FAU?sid=FCFF0E873&dm=1&auft=0) (Abfrage: 9.2.2020).
- Stange, Sabine (2017): Geschlecht in den Debatten der Heimkampagne von 1969. *GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 9. Jg., H. 3, 91–104.
- Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen (StLA Sachsen) (2020a): Frühkindliche Bildung, Betreuung. Kamenz 2019. [www.statistik.sachsen.de/html/fruehkindliche-bildung-kindertagesbetreuung.html?\\_cp=%7B%7D](http://www.statistik.sachsen.de/html/fruehkindliche-bildung-kindertagesbetreuung.html?_cp=%7B%7D) (Abfrage: 3.3.2020).
- Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (Nord) (2019): Statistisches Jahrbuch Hamburg 2018-2019: Kinder in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege in Hamburg am 01.03.2017 nach ausgewählten persönlichen Merkmalen und Betreuungszeiten. Hamburg: Statistisches Amt Nord.
- Statistisches Bundesamt (StBA) (2020a): Bevölkerung. Anzahl der Einwohner in den Bundesländern in Deutschland am 31. Dezember 2018. [www.de.statista.com/statistik/daten/studie/71085/umfrage/verteilung-der-einwohnerzahl-nach-bundeslaendern](http://www.de.statista.com/statistik/daten/studie/71085/umfrage/verteilung-der-einwohnerzahl-nach-bundeslaendern) (Abfrage: 3.4.2020).
- Statistisches Bundesamt (StBA) (2020b): Bildung und Kultur. Berufliche Schulen. [www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/berufliche-schulen-2110200187004.pdf?blob=publicationFile](http://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/berufliche-schulen-2110200187004.pdf?blob=publicationFile). (Abfrage: 10.4.2020).
- Statistisches Bundesamt (StBA) (2020c): Konjunkturindikatoren Registrierte Arbeitslose und Arbeitslosenquote nach Gebietsstand. [www.destatis.de/DE/Themen/Wirtschaft/Konjunkturindikatoren/Lange-Reihen/Arbeitsmarkt/lrarb003ga.html](http://www.destatis.de/DE/Themen/Wirtschaft/Konjunkturindikatoren/Lange-Reihen/Arbeitsmarkt/lrarb003ga.html) (Abfrage: 18.7.2020).
- Statistisches Bundesamt (StBA) (2020d): Fachserie 11 Reihe 2. Bildung und Kultur. Berufliche Schulen Schuljahr 2018/2019. Schüler/innen in Sozial- und Gesundheitsdienstberufen insgesamt und im 1. Schuljahrgang nach Schularten, Berufsbezeichnung und Geschlecht. [www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/berufliche-schulen-2110200197004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/berufliche-schulen-2110200197004.pdf?__blob=publicationFile) (Abfrage: 27.9.2020).
- Statistisches Bundesamt (StBA) (2021a): Beschäftigte in Kindertageseinrichtungen 2019 und 2020 nach ausgewählten Merkmalen. [www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/beschaeftigte-merkmale-2018.html](http://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/beschaeftigte-merkmale-2018.html) (Abfrage: 29.1.2021).
- Statistisches Bundesamt (StBA) (2021b): Soziales. Kindertagesbetreuung. [www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/\\_inhalt.html?jsessionid=BDFB940A584618B05E7BF01197003EE6.internet712](http://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/_inhalt.html?jsessionid=BDFB940A584618B05E7BF01197003EE6.internet712) (Abfrage: 30.1.2021).
- Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen (StLA Sachsen) (2019): Statistik Frühkindliche Bildung, Betreuung. [www.statistik.sachsen.de/html/852.htm](http://www.statistik.sachsen.de/html/852.htm) (Abfrage: 27.9.2019).
- Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen (StLA Sachsen) (2020): Bevölkerungsstand, Einwohnerzahlen. Eckdaten für Sachsen. [www.statistik.sachsen.de/html/bevoelkerungsstand-einwohner.html](http://www.statistik.sachsen.de/html/bevoelkerungsstand-einwohner.html) (Abfrage: 25.7.2020).
- Statistisches Reichsamt (SRA) (1935): Anzahl der Arbeitslosen in der Weimarer Republik in den Jahren 1926 bis 1935. [www.de.statista.com/statistik/daten/studie/277373/umfrage/historische-arbeitslosenzahl-in-der-weimarer-republik](http://www.de.statista.com/statistik/daten/studie/277373/umfrage/historische-arbeitslosenzahl-in-der-weimarer-republik) (Abfrage: 31.1.2021).
- Steiner, Rudolf (1919/1975): Aspekte der Waldorf-Pädagogik. Beiträge zur anthroposophischen Erziehungslehre. München: Kindler.
- Steiner, Rudolf (1919/1992): Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. Menschenkunde und Erziehungskunst Erster Teil. Dornach: Rudolf Steiner Taschenbücher.
- Stolz, Günter/Stolz, Helmuth (1978): Die Tätigkeit – entscheidender Bezugspunkt der Kollektiv- und Persönlichkeitsentwicklung. In: *Die Unterstufe. Zeitschrift für sozialistische Bildung und Erziehung in den ersten vier Schuljahren*. 25. Jg., H. 7–8, S. 46–48.
- Studiengangstag Pädagogik der Kindheit Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung im Kindesalter (FBTS) (Hrsg.) (2021): Staatliche Anerkennung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen. Dokumentation der Einführung einer neuen Berufsbezeichnung in den deutschen Bundesländern. Köln 2014. [https://www.nifbe.de/images/nifbe/Aktuelles\\_Global/2014/Studie\\_Kindheits%C3%A4dagogIn\\_2014\\_BAG\\_BEK\\_\\_StudiengangstagKindheit-opt1\\_2.pdf](https://www.nifbe.de/images/nifbe/Aktuelles_Global/2014/Studie_Kindheits%C3%A4dagogIn_2014_BAG_BEK__StudiengangstagKindheit-opt1_2.pdf) (Abfrage am 13.2.2021).
- Studt, Birgit (1999): Johannes Nuhn. In: *Neue Deutsche Biographie* 19. [www.deutsche-biographie.de/ppn119166364.html](http://www.deutsche-biographie.de/ppn119166364.html) (Abfrage 20.4.2021).

- Textor, Martin (2004): *Verhaltensauffällige Kinder fördern. Praktische Hilfen für Kindergärten und Hort*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Thalmann, Rita (1984): *Frausein im Dritten Reich*. München/Wien: Hanser.
- Thomae, Paul (1955): *Aufschlussreiche Zahlen*. In: *Neue Erziehung im Kindergarten*. Berlin, 8. Jg., H. 24, S. 2.
- Thurnwald, Hilde (1948): *Gegenwartsprobleme Berliner Familien. Eine soziologische Untersuchung an 498 Familien*. Berlin: Weidmann.
- Titze, Hartmut (1973): *Die Politisierung der Erziehung. Untersuchungen über die soziale und politische Funktion der Erziehung von der Aufklärung bis zum Hochkapitalismus*. Frankfurt a.M.: Athenäum-Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Trüper, Johannes (1909): *Das Erziehungsheim und Jugendsanatorium auf der Sophienhöhe bei Jena*. Langensalza: Hofbuchdruckerei.
- Turnau, Laura (1915): *Die Ernährung im Volkskindergarten während der Kriegszeit*. In: *Kindergarten. Monatsschrift für entwickelnde Erziehung in Familie, Kindergarten, Hort und Schule*. 56. Jg., H. 4, S. 98–102.
- Unternehmen Kultur gemeinnützige GmbH (2021): *Integrative Kindertagesstätte „Pat's Bunnyhouse“*. [www.unternehmen-kultur.de/index.php/pats-bunnyhouse.html](http://www.unternehmen-kultur.de/index.php/pats-bunnyhouse.html) (Abfrage: 18.4.2021).
- ver.di – Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft. Fachgruppe Sozial-, Kinder- und Jugendhilfe (2020): *Neue Fachassistentin für frühe Bildung und Erziehung?* [www.sozialarbeit.verdi.de/++file++5dc972f316c542085fe3970f/download/20191104\\_%20StN\\_neue%20Assistenzausbildung\\_Diakonie\\_verdi\\_final.pdf](http://www.sozialarbeit.verdi.de/++file++5dc972f316c542085fe3970f/download/20191104_%20StN_neue%20Assistenzausbildung_Diakonie_verdi_final.pdf) (Abfrage 1.10.2020).
- Verwaltungsrat der Kinderbewahranstalt zu Schönefeld bei Leipzig (1898): *Fest-Bericht über die am 2. Februar 1873 eröffnete Kinderbewahranstalt*. Leipzig: Schlag Nachfahren.
- Vogel, Detlef (2001): *Montessori-Erziehung – wie geht das?* Freiburg i. B./Basel/Wien: Herder.
- Vogelgesang, Petra (2001): *Gute Kinder – schlechte Kinder. Freundbilder und Feindbilder im Osten*. In: Benz, Ute/Benz, Wolfgang: *Deutschland, Deine Kinder. Zur Prägung von Feindbildern in Ost und West*. München: Dt. Taschenbuch-Verlag.
- Volkelt, Hans (1936): *Kameradschaftserziehung in der Ausbildung der Kindergärtnerinnen, Hortnerinnen, Jugendleiterinnen*. In: *Nationalsozialistischer Lehrerbund: Kindergarten. Zeitschrift der Reichsfachschaft 7 „Sozialpädagogische Berufe im NSLB“*. Zeitschrift des Deutschen Fröbel-Verbandes (seit 1873). 77. Jg., H. 5, S. 104.
- Voß, René/Mikuszeit, B./Szudra, U. (1978): *Ausstattung und Einrichtung von Räumen für die unteren Klassen*. Berlin: Verlag Volk und Wissen.
- Walk, Joseph (1991): *Jüdische Schule und Erziehung im Dritten Reich*. Frankfurt a. M.: Hain.
- Walter, Ulbricht (1966): *Geschichte der deutschen Arbeiter-Bewegung von Mai 1945 bis 1949*. Berlin: Institut für Marxismus-Leninismus.
- Walter, Ursula (2006): *Mein wildes liebes Teufelchen. Hinweise für den Umgang mit hyperaktiven Kindern*. Freiburg: Drei-Birken-Verlag.
- Waterkamp, Dietmar (1987): *Handbuch zum Bildungswesen der DDR*. Berlin: Berlin-Verlag Spitz.
- Weber, Christine (1989): *Bildung und Erziehung in der Krippe. Zum Sachbereich „Bekanntmachen mit der gesellschaftlichen Umwelt und der Natur“ im Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen*. In: *Neue Erziehung im Kindergarten*. 42. Jg., H. 1, S. 17–18.
- Weiterbildung Hessen e.V. (2021): *Anleitung von Berufspraktikanten/innen*. [www.bildungsportal-hessen.de/k2792131](http://www.bildungsportal-hessen.de/k2792131) (Abfrage: 2.5.2021).
- Weltgesundheitsorganisation (WHO) (2019): *ICF-CY. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen*. Bern: Hogrefe.
- Wertheimer, Josef von (1828): *Über 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 nebst einer Darstellung der Spitalfelder Klein-Kinder-Schule und des daselbst eingeführten Erziehungssystems von S. Wilderspin, Vorsteher der Londner Central-Klein-Kinder-Schule und reisendem Lehrer für die Gesellschaft der Klein-Kinder-Schulen*. Wien: Gerold.
- Wichern, Johann Hinrich (1908): *Zur Erziehungs- und Rettungsarbeit*. Band VI: *Aufsätze über Rettungsanstalten aus dem Jahre 1833. Teil II. Rettungsanstalten für Kinder im deutschen Sprachgebiet. Teil III. Hamburg: Agentur des Rauhen Hauses*.

- Wicht, Hermann von (1930): Der Hort als Aufgabe der freien Wohlfahrtspflege. Die Gestaltung der Arbeit. In: Deutsches Archiv für Jugendwohlfahrt (Hrsg.): Schulkinderpflege in Horten und Tagesheimen. Berlin: F. A. Herbig.
- Winkler, Sigrid (1990): Wie weiter mit der Ausbildung. In: Neue Erziehung im Kindergarten. 43. Jg., H. 6, S. 121–122.
- Wippler, Hugo (1936): Kleinkind und Bilderbuch. In: Nationalsozialistischer Lehrerbund: Kindergarten. Zeitschrift der Reichsfachschaft 7 „Sozialpädagogische Berufe im NSLB“. Zeitschrift des Deutschen Fröbel-Verbandes (seit 1873). Jg. 77, H. 7, S. 143.
- Witzlack, Gerhard (1984): Die entwicklungsfördernde Leistungs- und Verhaltensbewertung. In: Lompscher, Joachim/Irrlitz Lieselotte (Hrsg.): Persönlichkeitsentwicklung in der Lernfähigkeit. Ein Lehrbuch für pädagogische Psychologie an Instituten für Lehrerbildung. Berlin: Verlag Volk und Wissen.
- Wohlfarth, Maria (1968): Die Planung der pflegerisch-erzieherischen Arbeit. In: Schmidt-Kolmer, Eva (Hrsg.): Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen. Berlin: Verlag Volk und Gesundheit.
- Würtz, Hans (1932): Zerbrecht die Krücken. Krüppel-Probleme der Menschheit. Schicksalsstiefkinder aller Zeiten und Völker in Wort und Bild. Leipzig: Voss.
- Würtz, Hans (1921): Das Seelenleben des Krüppels. Krüppelseelenkundliche Erziehung und das Gesetz betr. öffentliche Krüppelfürsorge. Leipzig: Voß.
- Zahn, Lola (Hrsg.) (1989): Robert Owen. Eine neue Auffassung von der Gesellschaft. Berlin: Akademie-Verlag.
- Zentralleitung der Pionierorganisation „Ernst Thälmann“ (1961): Richtlinie für die Arbeit der Freundschaftspionierleitungen der Pionierorganisation „Ernst Thälmann“. In: Pionierorganisation Ernst Thälmann (Hrsg.): Dokumente und Beschlüsse der Zentralleitung der Pionierorganisation „Ernst Thälmann“. Berlin: Verlag Junge Welt.
- Zentralrat der FDJ. Abteilung Junge Pioniere (Hrsg.) (1970): Statut der Pionierorganisation „Ernst Thälmann“. Berlin 1970.
- Zetkin, Clara (1889): Die Arbeiterinnen- und Frauenfrage der Gegenwart. Berlin: Verlag Berliner Volkstribüne.
- Zietz, Luise (1912): Kinderarbeit, Kinderschutz und die Kinderschutzkommission. Berlin: Verlag der Buchhandlung Vorwärts.
- Zimmermann, Hans (1926): Einleitung. In: Fröbel, Friedrich: Die Menschenerziehung, die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst, angestrebt in der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt zu Keilhau; dargestellt von dem Stifter, Begründer und Vorsteher derselben. Leipzig: Reclam.
- Zweites Deutsches Fernsehen – Anstalt des öffentlichen Rechts (2021): Linken-Anfrage an Finanzminister. Corona-Kosten bis zu 1,3 Billionen Euro. [www.zdf.de/nachrichten/politik/corona-novemberhilfen-dezemberhilfen-kosten-bartsch-102.html](http://www.zdf.de/nachrichten/politik/corona-novemberhilfen-dezemberhilfen-kosten-bartsch-102.html) (Abfrage: 1.5.2021).

# Rechtsquellenverzeichnis

## Vorschriften bis 1933

- Allgemeiner Erlaß des Ministeriums der Geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten v. 18.1.1911 betreffend Jugendpflege. U. III. B. 6088.
- Armenordnung für das Königreich Sachsen v. 22.10.1840. Gesetz- u. Verordnungsblatt des Königreiches Sachsen v. Jahre 1840 S. 257.
- Erlaß zur Förderung der Jugendpflege des Ministers für Volkswohlfahrt (MfW) v. 29.4.1921. Amtliche Verfügungen und Verordnungen III. C. 673.
- Gesetz, betreffend die Abänderung der Gewerbeordnung, v. 17.7.1878. RGBl. Bd 1878, Nr. 24 S. 199.
- Gesetz, betreffend Abänderung der Gewerbeordnung v. 1.6.1891. RGBl. Bd 1891, Nr. 18 S. 261.
- Gesetz, betreffend die öffentliche Krüppelfürsorge v. 6.5.1920. Preußische Gesetzsammlung, S. 280.
- Gesetz über die Fürsorgeerziehung v. 1.2.1909. Gesetz- u. Verordnungsblatt des Königreiches Sachsen v. Jahre 1909 S. 63.
- Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt (RJWG) v. 9.7.1922, RGBl. Teil 1, Nr. 54/1922 S. 633.
- Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt (RJWG) v. 9.7.1922 i. d. F. v. 14.2.1924. RGBl. S. 110.

## Vorschriften des Nationalsozialismus 1933 bis 1945

- Gesetz über die Hitlerjugend v. 1.12.1936. RGBl 1936 I S. 933.
- Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses (GezVeN) v. 14.7.1933. RGBl. I S. 529.
- Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums v. 7.4.1933. RGBl I 1933 I S. 175–177.
- Zweite Durchführungsverordnung zum Gesetz über die Hitlerjugend (Jugenddienstverordnung) v. 25.3.1939. RGBl I 1939 S. 710–712.

## Vorschriften auf ostdeutschem Gebiet 1945 bis 1990

- Anweisung Nr. 11/83 zu den Aufgaben der sozialistischen Bildung und Erziehung und zur Gewährleistung einer festen Ordnung in den Kindergärten – Kindergartenordnung v. 23.6.1983. VuM Sdr.
- Anweisung über die Angliederung von Übungskindergärten an die Pädagogischen Schulen v. 9.10.1959. VuM d. MfV Nr. 19 S. 181.
- Befehl des Obersten Chefs der Sowjetischen Militär-Administration des Oberkommandierenden der Gruppe der Sowjetischen Besatzungstruppen in Deutschland (SMAD) Nr. 225 v. 26.6.1946.
5. Durchführungsbestimmung zum Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem (Bildungsgesetz) – Sonderschulwesen v. 20.12.1968. GBl. II 1969 Nr. 3 S. 36.
- Familiengesetzbuch der Deutschen Demokratischen Republik (Fgb) v. 20.12.1965. GBl. d. DDR I, 1966 S. 1.
- Gesetz der Arbeit zur Förderung und Pflege der Arbeitskräfte, zur Steigerung der Arbeitsproduktivität und zur weiteren Verbesserung der materiellen und kulturellen Lage der Arbeiter und Angestellten (G.d.A.) v. 19.4.1950, GBl. d. DDR 1950 S. 349.



- Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem (Bildungsgesetz) v. 25.2.1965, GBl. I Nr. 6 S. 833
- Gesetz über den Mutter- und Kinderschutz und die Rechte der Frau v. 27.9.1950, GBl. d. DDR 1950 Nr. 111 S. 1037.
- Gesetz über die Teilnahme der Jugend am Aufbau der Deutschen Demokratischen Republik und die Förderung der Jugend in Schule und Beruf, bei Sport und Erholung (JugendG) v. 8.2.1950. GBl. d. DDR 1950 S. 95.
- Gesetz über die Unterbrechung der Schwangerschaft v. 9.3.1972. GBl. d. DDR 1972, Teil I S. 89.
- Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule v. 22.5.1946 (Einheitsschulgesetz). Verordnungsblatt für die Provinz Sachsen, Nr. 23 S. 228.
- Mitteilung zur Veröffentlichung der Ersten Durchführungsbestimmung zur Verordnung über Kindereinrichtungen der Vorschulerziehung vom 4.4.1977. GBl. d. DDR I, Nr. 7 S. 53.
- Richtlinie der Deutschen Verwaltung für Volksbildung in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands für das Schulwesen: Kurzschulung von Erziehungshelferinnen v. 3.5.1946. Sch 831/46.
- Richtlinien der Deutschen Verwaltung für Volksbildung in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands für das Schulwesen: Kurzurse für Kindergärtnerinnen 1946 in Ausführung des Befehls Nr. 225 der SMA. Sch 35/46.
- Richtlinien für die Arbeit der Freundschaftspionierleitungen der Pionierorganisation „Ernst Thälmann“. Dokumente und Beschlüsse der Zentraleitung der Pionierorganisation „Ernst Thälmann“ 1961.
- Richtlinien für Kindergärten v. 1.7.1946 der Deutschen Verwaltung für Volksbildung in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands für das Schulwesen. Sch 46.
- Richtlinie zur Auswahl, zur Delegation, zum Einsatz und zur Tätigkeit der hauptberuflich tätigen Freundschaftspionierleiter v. 5.4.1976 i. d. F. v. 29.1.1982. VuM, Nr. 56 S. 23.
- Vereinbarung zur Gewinnung und zur musikalischen Vorbereitung von Studienbewerbern auf das Lehrer- und Erzieherstudium v. 2.6.1976. VuM d. MfV Nr. 8 S. 45.
- Verordnung über das Errichten und Betreiben von Tageseinrichtungen für Kinder in freier Trägerschaft vom 27.6.1990. GBl. d. DDR I S. 620.
- Verordnung über die Aufgaben und die Arbeitsweise der Organe der Jugendhilfe (Jugendhilfverordnung) v. 3.3.1966. GBl. d. DDR II S. 25.
- Verordnung über die Beschulung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit wesentlichen physischen oder psychischen Mängeln v. 5.10.1951. GBl. d. DDR I 1951 Nr. 122 S. 915.
- Verordnung über die Einrichtungen der vorschulischen Erziehung und der Horte vom 18.9.1952 (VO über Kindereinrichtungen) GBl. d. DDR, Nr. 134 S. 888.
- Verordnung über die Neuregelung der Ausbildung der Lehrer an den allgemeinbildenden Schulen, der Pionierleiter, der Kindergärtnerinnen und der Erzieher in Heimen und Horten v. 15.5.1953. GBl. d. DDR Nr. 66 S. 728.
- Verordnung über die Pflichten und Rechte der Lehrkräfte und Erzieher der Volksbildung und Berufsbildung. Arbeitsordnung für pädagogische Kräfte v. 29.11.1979. GBl. d. DDR I, Nr. 44 S. 144.
- Verordnung über die Sicherung einer festen Ordnung an den allgemeinbildenden Schulen – Schulordnung v. 12.11.1959. GBl. d. DDR I Nr. 63 S. 823.
- Verordnung über die Umwandlung der Fachschulen für Kindergärtnerinnen und Heimerzieher v. 6.11.1952. GBl. d. DDR I Nr. 158 S. 1195.
- Verordnung über Kindereinrichtungen der Vorschulerziehung v. 22.4.1976. GBl. d. DDR I Nr. 14 S. 201.

## Vorschriften auf westdeutschem Gebiet 1945 bis 1990

- Beschluss der Kultusministerkonferenz v. 16./17.3.1967: Rahmenvereinbarung über die sozialpädagogischen Ausbildungsstätten. Beschluss-Sammlung der Kultusministerkonferenz Nr. 2795.

- Beschluss der Kultusministerkonferenz v. 24.9.1982: Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen. Beschluss-Sammlung der KMK Nr. 428.
- Drittes Strafrechtsänderungsgesetz (StrÄndG) v. 4.8.1953, BGBl. I S. 735.
- Fünfzehntes Strafrechtsänderungsgesetz (StrÄndG) v. 18.5.1976. BGBl. I, S. 1213.
- Gesetz zur Änderung von Vorschriften des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes (RJWG) v. 28.8.1953 BGBl. I S. 1035.
- Gesetz über die Fürsorge für Körperbehinderte und von einer Körperbehinderung bedrohte Personen (Körperbehindertengesetz) v. 27.2.1957. BGBl. I 1957 S. 147.
- Gesetz über die Gleichberechtigung von Mann und Frau auf dem Gebiet des bürgerlichen Rechts (GleichberG) v. 18.6.1957. BGBl. I S. 609.
- Gesetz zur Änderung und Ergänzung des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes v. 16.8.1961. BGBl. I, S. 1193.
- Verordnung über die Aufgaben und die Arbeitsweise der Organe der Jugendhilfe (Jugendhilfeverordnung) v. 3.3.1966. Gbl. II, S. 25.

## Vorschriften für das wiedervereinigte Deutschland ab 1990

- Ausbildungs- und Prüfungsordnung der Fachschule für Sozialpädagogik und der Fachschule für Heilerziehungspflege Hamburg (APO-FSH) v. 16.7.2002 i.d.F.v. 16.12.2019. HmbGVBl. 2020 S. 1, 12.
- Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) v. 26./27.5.2011: Staatliche Anerkennung von Bachelorabschlüssen im Bereich der Kindertagesbetreuung und Berufsbezeichnung. Protokoll JFMK 2011, TOP 7.2.
- Beschluss der Jugendministerkonferenz v. 17./18.5.2001: „Lernort Praxis“ in der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher. Jugendministerkonferenz. Protokoll JFMK 2001.
- Beschluss der Jugendministerkonferenz v. 13./14.5.2004; Beschluss der Kultusministerkonferenz v. 3./4.6.2004: Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_06\\_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf) (Abfrage: 15.4.2021).
- Beschluss der Konferenz der Rektoren und Präsidenten der Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland (HRK) v. 8.11.1999 und von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) v. 17.3.2000: Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Heilpädagogik an Fachhochschulen. [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2000/2000\\_03\\_17-RO-Heilpaedagogik-FH.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_17-RO-Heilpaedagogik-FH.pdf) (Abfrage 15.5.2021).
- Beschluss der Kultusministerkonferenz v. 11.10.2001: Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Soziale Arbeit – Fachhochschulen. [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2001/2001\\_10\\_11-RO-Soziale-Arbeit-FH.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_10_11-RO-Soziale-Arbeit-FH.pdf) (Abfrage 15.4.2021).
- Beschluss der Kultusministerkonferenz v. 1.3.2002 (2002a): Künftige Entwicklung der länder- und hochschulübergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland. [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2002/2002\\_03\\_01-Qualitaetsicherung-laender-hochschuluebergreifend.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_03_01-Qualitaetsicherung-laender-hochschuluebergreifend.pdf) (Abfrage 25.3.2021).
- Beschluss der Kultusministerkonferenz v. 7.11.2002 (2002b): Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss-Sammlung der KMK Nr. 430.
- Beschluss der Kultusministerkonferenz v. 14.6.1991: Anerkennung von nach Rechtsvorschriften der ehemaligen DDR abgeschlossenen Ausbildungen in Erzieherberufen gemäß Art. 37 Einigungsvertrag. Beschluss-Sammlung der Kultusministerkonferenz Nr. 428.
- Beschluss der Kultusministerkonferenz v. 14.6.1991 i.d.F.v. 27.1.1995: Anerkennung von nach Rechtsvorschriften der ehemaligen DDR abgeschlossenen Ausbildungen in Erzieherberufen gemäß Art. 37 Einigungsvertrag. Beschlussssammlung der KMK Nr. 428.1 R./B1/KmK-Beschluss DD-RERZ95-01-27.
- Beschluss der Kultusministerkonferenz v. 28.1.2000 (2000a): Rahmenvereinbarung zur Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen. Beschluss-Sammlung der KMK Nr. 428.

- Beschluss der Kultusministerkonferenz v. 10.10.2003 i.d.F. v. 4.2.2010: Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_10\\_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf) (Abfrage: 19.5.2021).
- Beschluss der Kultusministerkonferenz v. 16.9.2010; Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz v. 14.12.2010: Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern – Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“. [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2010/2010\\_09\\_16-Ausbildung-Erzieher-KMK-JFMK.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_09_16-Ausbildung-Erzieher-KMK-JFMK.pdf) (Abfrage: 13.2.2021).
- Beschluss der Kultusministerkonferenz v. 1.12.2011: Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien. [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_12\\_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf) (Abfrage: 1.6.2014).
- Beschluss der Kultusministerkonferenz v. 7.11.2002 i.d.F.v. 27.02.2013: Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss-Sammlung der KMK Nr. 430.
- Beschluss der Kultusministerkonferenz v. 1.12.2011 i.d.F.v. 24.11.2017: Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien. [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_12\\_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf) (Abfrage: 5.9.2020).
- Beschluss der Kultusministerkonferenz v. 7.11.2002 i.d.F.v. 22.3.2019: Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss-Sammlung der KMK Nr. 430.
- Beschluss der Kultusministerkonferenz v. 14.5.2020 (2020b): Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur individuellen Förderung in den beruflichen Schulen. Beschlussammlung der KMK, Beschluss-Nr. 8.
- Beschluss der Kultusministerkonferenz v. 18.6.2020 (2020c): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung sozialpädagogischer Assistenzkräfte an Berufsfachschulen. [www.kmk.org/dokumentation-statistik/beschluesse-und-veroeffentlichungen/bildung-schule/beruflichebildung.html#c1533](http://www.kmk.org/dokumentation-statistik/beschluesse-und-veroeffentlichungen/bildung-schule/beruflichebildung.html#c1533) (Abfrage: 2.5.2021).
- Beschluss der Kultusministerkonferenz v. 24.4.1998 i.d.F.v. 30.6.2000 (2020e): Änderung und Ergänzung des Beschlusses der Kultusministerkonferenz vom 10./11.10.1991 i.d.F.v. 18.4.1997 zur Feststellung der Gleichwertigkeit von Fachschulabschlüssen in der Fachrichtungsgruppe Wirtschaftswissenschaften. [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1998/1998\\_04\\_24-Gleichwertigkeit-Bildungsabschluesse-HS.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_04_24-Gleichwertigkeit-Bildungsabschluesse-HS.pdf) (Abfrage: 2.11.2021).
- Einigungsvertrag (EinigVtr) v. 31.8.1990. BGBl. 1990 II S. 889.
- Erklärung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Kooperation von Grundschule und Hort v. 27.3.2006 i.d.F.v. 16.12.2011. SächsABL. SDr. S. S 1776.
- Fachakademieordnung (FakO) Bayern v. 9.5.2017 i.d.F.v. 18.6.2021. GVBl S. 447.
- Fachrichtungsplan Fachschule Sozialwesen Fachrichtung Sozialpädagogik Fachrichtungbezogener Lernbereich v. 1.8.2015. Veröffentlichung Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt.
- Fachschulverordnung für in modularer Organisationsform geführte Bildungsgänge im Fachbereich Sozialwesen Rheinland-Pfalz v. 2.2.2005 i.d.F.v. 30.6.2020. GVBl. S. 325.
- Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung der vier Minister Frankreichs, Deutschlands, Großbritanniens und Italiens v. 25.5.1998 (Sorbonne-Deklaration). [https://www.bildungsserver.de/onlineressource.html?onlineressourcen\\_id=30137](https://www.bildungsserver.de/onlineressource.html?onlineressourcen_id=30137) (Abfrage: 21.11.2021).
- Gesetz über die Betreuung und Förderung von Kindern in Kindergärten, anderen Tageseinrichtungen und der Kindertagespflege (KiTaG) v. 19.3.2009 i.d.F.v. 11.2.2020. GBl. S. 37, 41.
- Gesetz über die staatliche Anerkennung von Absolventen mit Diplom oder Bachelor in den Fachgebieten des Sozialwesens oder der Heilpädagogik im Freistaat Sachsen (SächsSozAnerkG) v. 13.12.1996 i. d. F. v. 30.9.2020. SächsGVBl. S. 522.
- Gesetz über Kindertageseinrichtungen (SächsKitaG) v. 15.5.2009 i.d.F.v. 29.4.2015. SächsGVBl. S. 349, 352.
- Gesetz über Kindertageseinrichtungen (SächsKitaG) v.15.5.2009 i.d.F.v. 14.12.2018. SächsGVBl. S. 782.

Gesetz über Kindertageseinrichtungen (SächsKitaG) v. 15.5.2009 i.d.F.v. 17.12.2020. SächsGVBl. S. 731.

Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder (KiTaG) v. 7.2.2002 i.d.F.v. 10.12.2020. Nds. GVBl. S. 477.

Gesetz zur Förderung von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege (KiföG) v. 10.12.2008. BGBl. I, S. 2403.

Gesetz zur ganztägigen Förderung von Kindern im Grundschulalter (GaFöG) v. 2.10.2021. BGBl. I S. 4602.

Gesetz zur Neuordnung des Kinder- und Jugendhilferechts (KJHG) v. 26.6.1990. BGBl. I S. 1163.

Gesetz zum Schutz des vorgeburtlichen/werdenden Lebens, zur Förderung einer kinderfreundlicheren Gesellschaft, für Hilfen im Schwangerschaftskonflikt und zur Regelung des Schwangerschaftsabbruchs (Schwangeren- und Familienhilfegesetz) v. 27.7.1992. BGBl. I S. 1398.

Gesetz zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung für Kinder (TAG) v. 27.12.2004. BGBl. I S. 3852.

Gesetz zur Einführung der Elternbeitragsfreiheit, zur Stärkung der Elternrechte und zur Novellierung des Kindertagesförderungsgesetzes Mecklenburg-Vorpommern (KiföG M-V) v. 4.9.2019. GS Meckl.-Vorp. Gl.-Nr. 226-5.

Gesetz zur Förderung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege des Landes Sachsen-Anhalt (KiföG) v. 5.3.2003 i.d.F.v. 16.1.2020. GVBl. LSA S. 2.

Gesetz zur Sicherung von Arbeitnehmerrechten in der Fleischwirtschaft (GSA Fleisch) v. 17.7.2017 i.d.F.v. 22.12.2020. BGBl. I S. 3334.

Gesetz zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (KJSG) v. 3.6.2021. BGBl. I 202 S. 1444.

Gesetz zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe (KICK) v. 8.9.2005. BGBl. I S. 2729.

Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung (KiQuTG) v. 19.12.2018. BGBl. I Nr. 49 S. 2696.

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland v. 23.5.1949 i. d. F. v. 29.9.2020. BGBl. I S. 2048.

Handreichung des Hochschulausschusses der Kultusministerkonferenz v. 25.3.2011: Auslegungshinweise zu Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen v. 4.2.2010. [www.archiv.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK\\_Auslegungshinweise\\_Laendergemeinsame\\_Strukturvorgaben.pdf](http://www.archiv.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Auslegungshinweise_Laendergemeinsame_Strukturvorgaben.pdf) (Abfrage 10.4.2021).

Hessisches Kinder- und Jugendhilfegesetzbuch (HKJGB) v. 18.12.2006 i.d.F.v. 25.6.2020. GVBl. S. 436.

Hortverlagerungsübergangsvereinbarung (HÜV) der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Liga der Wohlfahrtsverbände, DaKS v. 12.5.2004. [www.schuelerlaeden.de/downloads/huev.pdf](http://www.schuelerlaeden.de/downloads/huev.pdf) (Abfrage: 12.5.2021).

Lehrplan Fachschule Fachbereich Sozialwesen. Fachrichtung Sozialpädagogik Fachrichtungsbezogener Bereich. Klassenstufen 1 bis 3. 2008/2016/2017/2020. Veröffentlichung Sächsisches Staatsministerium für Kultus.

Lehrplan für die Fachschule Fachrichtung Sozialpädagogik Ausbildungsgang Erzieherin/Erzieher des Landes Schleswig-Holstein v. 1.8.2013 i.d.F.v. 16.7.2019. Veröffentlichung des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein.

Niedersächsisches Kultusministerium: Rahmenrichtlinien für die berufsbezogenen Lernbereiche – Theorie und Praxis – in der Fachschule Sozialpädagogik März 2016. Veröffentlichung Niedersächsisches Kultusministerium.

Richtlinien für den Betrieb von Tageseinrichtungen für Kinder im Land Bremen (RiBTK) v. 4.5.2012 i.d.F.v. 24.5.2017. Brem.ABl. 2017 S. 501.

Sozialgesetzbuch Neuntes Buch – Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen (SGB IX) v. 23.12.2016. BGBl. I S. 3234.

Sozialgesetzbuch Aches Buch (SGB VIII) – Kinder- und Jugendhilfe v. 26.6.1990. i.d.F.v. 9.10.2020. BGBl. I S. 2075.

Sozialgesetzbuch Aches Buch – Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII) v. 26.6.1990 i.d.F.v. 12.2.2021 BGBl. I S. 226.

Sozialgesetzbuch Neuntes Buch – Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen (SGB IX) v. 23.12.2016 i.d.F.v. 9.10.2020. GBl. I S. 2075.

Thüringer Fachschulordnung für den Fachbereich Sozialwesen (ThürFSO-SW) v. 29.1.2016 i.d.F.v. 25.6.2019. GVBl. S. 353, 355.

- Thüringer Gesetz über die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Kindergärten, anderen Kindertageseinrichtungen und in Kindertagespflege als Ausführungsgesetz zum Achten Buch Sozialgesetzbuch (ThürKigaG) v. 18.12.2017 i.d.F.v. 11.6.2020. GVBl. S. 277, 281.
- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Convention on the Rights of Persons with Disabilities – CRPD) v. 13.12.2006.
- Verordnung über die Bildungsgänge für Sozialwesen in der Fachschule (Fachschulverordnung Sozialwesen) Brandenburg v. 24.4.2003 i.d.F.v. 30.10.2014. GVBl.II/14, Nr. 85.
- Verordnung des Kultusministeriums über die praxisintegrierte Ausbildung und Prüfung an den Fachschulen für Sozialpädagogik – Berufskollegs (BKSPIT-VO) v. 28.6.2017. GBl. 2017 S. 350.
- Verordnung des Kultusministeriums über die Ausbildung und Prüfung an den Fachschulen für Sozialpädagogik-Berufskollegs Baden-Württemberg (ErzieherVO) v. 21.7.2015 i.d.F.v. 24.7.2017. GBl. S. 469, 472.
- Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Integration von Kindern mit Behinderung in Kindertageseinrichtungen (SächsKitaIntegrVO) v. 6.6.2017. SächsGVBl. S. 290.
- Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die Anforderungen an die Qualifikation und Fortbildung der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, der Kindertagespflegepersonen und der Fachberater (SächsQualiVO) v. 20.9.2010 i. d. F. v. 6.6.2017. SächsGVBl. 2010 S. 277.
- Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die Anforderungen an die Qualifikation und Fortbildung der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, der Kindertagespflegepersonen und der Fachberater (SächsQualiVO) v. 20.9.2010 i.d.F.v. 8.12.2020. SächsGVBl. 2020 S. 736.
- Verordnung Schul- und Prüfungsordnung über die Ausbildung und Prüfung an Akademien für Erzieherinnen und Erzieher. Fachschulen für Sozialpädagogik Saarland (APO-FSP) v. 5.2.2021. Amtsbl. I S. 2131.
- Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs (APO-BK) Nordrhein-Westfalen v. 26.5.1999 i.d.F.v. 19.6.2000. ABl. NRW. 1 S. 182.
- Verordnung über die Ausbildung und die Prüfungen an den Fachschulen für Sozialwesen (FSSW-APrV) Hessen v. 23.7.2013 i.d.F.v. 16.8.2021. ABl. S. 554.
- Verordnung über die Anzahl und Qualifikation des notwendigen pädagogischen Personals in Kindertagesstätten (KitaPersV) v. 27.4.1993 i.d.F.v. 10.8.2020 GVBl.II/20, Nr. 67.
- Verordnung über die Studiengänge und Prüfungen an den staatlichen Fachschulen für Sozialpädagogik im Land Berlin (SozpädVO) v. 13.6.2016 i.d.F.v. 22.7.2019. GVBl. S. 479, 497.
- Verordnung über die Zulassung, Ausbildung und Prüfung an der Höheren Berufsfachschule zur Staatlich anerkannten Erzieherin für 0- bis 10-Jährige und zum Staatlich anerkannten Erzieher für 0- bis 10-Jährige (Erz0-10HBFSVO M-V) v. 27.6.2017 GVOBl. M-V 2017 S. 148.
- Verordnung über die Zulassung, Ausbildung und Prüfung an den Fachschulen für Sozialwesen im Land Mecklenburg-Vorpommern (FSVSoz M-V) v. 11.12.2012 i.d.F.v. 26.8.2021. Mittl.Bl. M-V S. 198; GVOBl. M-V S. 1306.
- Verordnung über das Verfahren zur Gewährleistung eines bedarfsgerechten Angebotes von Plätzen in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege und zur Personalausstattung in Tageseinrichtungen (VOKitaFöG) v. 4.11.2005 i.d.F.v. 27.8.2021. GVBl. S. 995.
- Verordnung zur Ausführung des Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetzes (AVBayKiBiG) v. 5.12.2005 i.d.F.v. 26.3.2019. GVBl. S. 98.
- Verordnung zur Ausführung des Saarländischen Kinderbetreuungs- und -bildungsgesetzes (Ausführungsgesetz SKBBG) v. 2.9.2008 i.d.F.v. 30.10.2019. Amtsbl. I S. 862.
- Verordnung zu den Grundsätzen über die Qualifikation und den Personalschlüssel (Personalverordnung) Nordrhein-Westfalen v. 4.8.2020. GV. NRW. S. 894.
- Verwaltungsvorschrift des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die Landesregelung zur Anerkennung als „Staatlich anerkannter Erzieher/Staatlich anerkannte Erzieherin“ (VwV Erzieheranerkennung) v. 1.10.1996. SächsABl. 1/1997.

# Bildungs- und Ausbildungspläne

## Bildungs- und Ausbildungspläne für Fachkräfte

- Almsted (1996): Reform der Heimerzieherausbildung. Empirische Bestandsaufnahme, Reformvorschläge, Beispiele innovativer Praxis. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (StMUK) (2004): Lehrplan für die Fachschule für Heilerziehungspflege.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (StMUK) (2020): Bekanntmachung über den Schulversuch „Kombinierte Ausbildung im Erzieherbereich an Fachakademien für Sozialpädagogik und Hochschulen mit ausbildungsintegrierendem dualen Bachelorstudiengang“ v. 7.8.2012 i.d.F.v. 20.4.2020 (BayMBl. Nr. 263).
- Deutsche Verwaltung für Volksbildung in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands für das Schulwesen (DZVV): Richtlinie für die Kurzschulung von Erziehungshelferinnen v. 3.5.1946.
- Deutsche Verwaltung für Volksbildung in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands für das Schulwesen (DZVV) (1947): Lehrpläne für die Berufs- und Berufsfachschulen. Gegenwartskunde.
- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (MBSA) (2015): Fachrichtungslehrplan Fachschule Sozialwesen. Fachrichtung Heilerziehungspflege. Fachrichtungsbezogener Lernbereich.
- Kultusministerkonferenz (KMK) 2019): Beschluss der Kultusministerkonferenz v. 7.11.2002 i.d.F.v. 22.3.2019: Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss-Sammlung der KMK Nr. 430.
- Landesarbeitsgemeinschaft der Fachschulen für Sozialwesen Fachrichtung Heilerziehungspflege Baden-Württemberg (LAG-HEP) Bildungsplan Heilerziehungspflege. 2015.
- Mecke, Johanna (1913): Leitfaden der Berufskunde für Frauenschulen, Kindergärtnerinnen- und Jugendleiterinnen-Seminare und Kleinkinderlehrerinnen-Seminare. Im Anschluß an die Allgemeinen Bestimmungen des Königlich Preussischen Kultusministeriums. Bamberg: Buchner
- Minister für Volkswohlfahrt (MfW): Erlaß zur Förderung der Jugendpflege des v. 29.4.1921.
- Ministerium für Arbeit, Soziales und Integration des Landes Sachsen-Anhalt (MSSA) (2015): Rahmenplan für die praktische Ausbildung zur „Staatlich geprüften Fachkraft für Kindertageseinrichtungen“ an einer Berufsfachschule in Sachsen-Anhalt.
- Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein (MBWK): Lehrplan für die Fachschule. Fachrichtung Heilerziehungspflege. Ausbildungsgang Heilerziehungspflegerin/Heilerziehungspfleger. 2015.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (BM MV) (2016): Vorläufiger Rahmenplan Fachschule für Sozialwesen. Bildungsgang: Staatlich anerkannte Heilerziehungspflegerin/Staatlich anerkannter Heilerziehungspfleger.
- Ministerium für Gesundheitswesen (MfG DDR) (1981): Aus- und Weiterbildung der mittleren medizinischen Fachkräfte.
- Ministerium für Gesundheitswesen (MfG DDR) (1986): Anforderungscharakteristik für die Fachrichtung Krippenpädagogik.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB) (2015): Fachschule für Sozialwesen. Fachrichtung Heilerziehungspflege.
- Ministerium für Volksbildung (MfV DDR) (1963): Lehrprogramme der Pädagogischen Schulen für Kindergärtnerinnen der Deutschen Demokratischen Republik. Teile A–M.
- Ministerium für Volksbildung (MfV DDR) (1965): Lehrprogramm für die Ausbildung von Lehrern für die unteren Klassen der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule im Fach Mathematik.
- Ministerium für Volksbildung (MfV DDR) (1979): Lehrprogramm für die Ausbildung von Lehrern für die unteren Klassen in der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule und Freundschaftspionierleitern in Methodik des Musikunterrichts an Instituten für Lehrerbildung der DDR.

- Ministerium für Volksbildung (MfV DDR) (1985): Studienplan für die Ausbildung von Kindergärtnerinnen an Pädagogischen Schulen für Kindergärtnerinnen der DDR.
- Ministerium für Volksbildung (MfV) (1986): Musikalische Grundausbildung an Instituten für Lehrerbildung. Lehrmaterial für die Ausbildung an Instituten für Lehrerbildung – Musik.
- Ministerium für Volksbildung (MfV DDR) (1987a): Lehrprogramm für die Ausbildung von Lehrern für die unteren Klassen in Mathematik an Instituten für Lehrerbildung der DDR.
- Ministerium für Volksbildung (MfV DDR) (1987b): Lehrprogramm für die Ausbildung von Lehrern für die unteren Klassen der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule, Freundschaftspionierleitern sowie von Heimerziehern in Sprecherziehung an Instituten für Lehrerbildung der DDR.
- Ministerium für Volksbildung (MfV DDR) (1987c): Lehrprogramm für die Ausbildung von Lehrern für die unteren Klassen, Freundschaftspionierleitern und Heimerziehern in Geschichte der DDR an Instituten für Lehrerbildung der DDR.
- Ministerium für Volksbildung (MfV DDR) (1987d): Lehrprogramm für die Ausbildung von Lehrern für die unteren Klassen, Freundschaftspionierleitern und Heimerziehern in Russisch an Instituten für Lehrerbildung der DDR.
- Ministerium für Volksbildung (MfV DDR) (1987e): Lehrprogramm für die Ausbildung von Lehrern für die unteren Klassen und Freundschaftspionierleitern in Entwicklungsphysiologie/Gesundheitserziehung an Instituten für Lehrerbildung der DDR.
- Ministerium für Volksbildung (MfV DDR) (1987f): Lehrprogramme für die Ausbildung von Freundschaftspionierleitern in Pädagogik und speziellen Lehrgebieten der Studienrichtung Freundschaftspionierleiter an Instituten für Lehrerbildung der DDR und am Zentralinstitut der Pionierorganisation „Ernst Thälmann“.
- Ministerium für Volksbildung (MfV DDR) (1987g): Studienplan für die Ausbildung von Lehrern für die unteren Klassen der allgemeinen polytechnischen Oberschule und Freundschaftspionierleitern.
- Ministerium für Volksbildung (MfV DDR) (1978): Lehrprogramm für die Ausbildung von Freundschaftspionierleitern im Fach Theorie und Methodik der Erziehung in der sozialistischen Jugend- und Kinderorganisation an Instituten für Lehrerbildung der DDR. Berlin.
- Ministerium für Volksbildung (MfV DDR) (1988): Lehrprogramm für die Ausbildung von Lehrern für die unteren Klassen, Freundschaftspionierleitern und Heimerziehern in Methodik des Sportunterrichts.
- Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz (MWWK): Lehrplan für die Fachschule Sozialwesen, Fachrichtung Heilerziehungspflege. 2011
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (SMK) (2017): Lehrplan Fachschule Fachbereich Sozialwesen, Fachrichtung Heilerziehungspflege, Fachrichtungsbezogener Bereich Klassenstufen 1 bis 3.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBJS) (2019): Lehrplan für die Fachschule Fachbereich Sozialwesen, Fachrichtung Heilerziehungspflege.
- Zentralinstitut für Weiterbildung der Lehrer und Erzieher beim Ministerium für Volksbildung (ZIW DDR): Lehrprogramm für die kursmäßige Weiterbildung der Horterzieher von 1976 bis 1980.

## **Bildungs- und Erziehungspläne für die Einrichtungen**

- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (2016): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung.
- Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (2012): Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen.
- Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut (DPZI) (1964): Bildungs- und Erziehungsplan des Kindergartens. Quartalspläne für die Arbeit in der älteren Gruppe.
- Hessisches Kultusministerium für Soziales und Integration (2014): Philosophie und Grundlagen des Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen.

- Kultusministerkonferenz (KMK) (1982): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen.
- Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt (2013): Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt: Bildung elementar. Bildung von Anfang an.
- Ministerium für Bildung des Landes Rheinland-Pfalz (MBRLP) (2014): Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz plus Qualitätsempfehlungen.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2011): Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg.
- Minister für Bildung und Kultur (2018): Bildungsprogramm mit Handreichungen für saarländische Krippen und Kindergärten.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2011): Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern.
- Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (2016): Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2011): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen.
- Ministerium für Soziales, Gesundheit, Jugend, Familie und Senioren (2018): Erfolgreich starten – Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen Schleswig-Holstein.
- Ministerium für Volksbildung der DDR (1985): Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2018): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2011): Der Sächsische Bildungsplan. Ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege.
- Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen (2012): Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich. Frühkindliche Bildung in Bremen.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2014): Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2019): Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre.
- Walter, Günther (1972): Rahmenplan für die Bildung und Erziehung im Schulhort. Empfehlungen für die Arbeit der Horterzieher.







