

Internationale Pädagogik

herausgegeben von Winfried Böhm

Band 6 — 1983

Waltraud Harth

PAULINE KERGOMARD

und die Entwicklung der Vorschulerziehung
in Frankreich

Königshausen + Neumann

1983

10/DK 2105 H328

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Harth, Waltraud:

Pauline Kergomard und die Entwicklung der Vorschulerziehung in Frankreich / Waltraud Harth.

— Würzburg : Königshausen und Neumann, 1983.

(Internationale Pädagogik ; Bd. 6)

ISBN 3-88479-089-7

NE: GT

Univ. Bibl.
Würzburg

83820143

83, 90, 12

© Verlag Dr. Johannes Königshausen + Dr. Thomas Neumann, Würzburg 1983

Druck und Bindung: difo-druck, Bamberg — Alle Rechte vorbehalten

Auch die fotomechanische Vervielfältigung des Werks oder von Teilen daraus

(Fotokopie, Mikrokopie) bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags

Printed in Germany

ISBN 3-88479-089-7

Vorwort

Während Pauline Kergomard in der internationalen Literatur über Vorschul-
erziehung als bedeutende Pionierin aufscheint und nicht selten in einem
Atemzug mit Pestalozzi, Fröbel und Montessori genannt wird, ist ihr päd-
agogisches Wirken in Deutschland merkwürdigerweise nahezu unbekannt ge-
blieben. Das gilt sowohl hinsichtlich ihrer Pädagogik als auch im Hinblick
auf den Ausbau der Vorschul-erziehung in Frankreich. Es lag daher seit lan-
gem nahe, sich in einer detaillierten Untersuchung mit dem Werk Pauline
Kergomards zu befassen, um so eine deutliche Lücke der Forschung zu
schließen.

Waltraud Harth hat sich dieser schwierigen Aufgabe in einer in ihrer ur-
sprünglichen Fassung im Fach Pädagogik der Universität Würzburg einge-
reichten Diplomarbeit unterzogen, wobei sich bald herausstellte, daß ange-
sichts der schwierigen Quellenlage und der weit verzweigten Bezüge, in die
das Denken Kergomards verwickelt ist, eine solche Arbeit nicht ohne großes
Engagement und beträchtlichen Aufwand zu bewerkstelligen war. Nicht
nur hat die Verfasserin ausgiebige Quellenstudien in Frankreich anstellen
müssen, und zwar zur Biographie Kergomards, zur Auffindung ihrer weit
verstreuten Schriften und zur Geschichte der Vorschul-erziehung in Frank-
reich, sondern die ausschließlich französischsprachigen Quellen haben ihr
die Bürde zahlreicher Übersetzungen aufgeladen.

Die Verfasserin hat, von der Beschäftigung mit Kergomard ausgehend,
bald herausgefunden, daß die aus der Kritik an der bisherigen Vorschul-
erziehung und aus einer grundsätzlichen Reformabsicht herausgewachsene Ar-
beit dieser französischen Pädagogin nicht richtig gesehen und eingeordnet
werden kann, ohne daß der Entwicklung der französischen Kleinkinder-
schule sorgfältig nachgegangen wird. Harths konzise Nachzeichnung dieser
Entwicklung, die den ersten Teil dieses Buches bildet, kann als die bisher be-
ste deutschsprachige Darstellung angesehen werden. Wie verständnisvoll
und mit welcher Sorgfalt die Verfasserin gearbeitet hat, läßt sich schon an
dem Kapitel über Oberlin ablesen. Höchst interessant erscheint ihr Nach-
weis, daß die Oberlinschen Anregungen von Owen nach England importiert
wurden, dort von Buchanan und Wilderspin ausgebaut und dann als „die
englische Methode“ nach Frankreich zurückgeholt wurden.

Sehr aufschlußreich erscheint auch, mit welcher Überzeugungskraft die
Verfasserin die sozialen und politischen Motive und Hintergründe der fran-

zösischen Vorschulerziehung herausarbeitet, denen gegenüber pädagogische Ideen eine ganz untergeordnete Rolle gespielt haben bzw. den bereits geschaffenen Institutionen mehr oder weniger nachgefolgt sind. Neben den sozialen und politischen Motiven waren allerdings das humanitäre Engagement und philanthropisch-caritative Bemühungen einzelner entscheidend.

Die innere Dynamik des Buches ergibt sich daraus, daß die Autorin in klarer gedanklicher Gliederung diesen ersten Teil zuspitzt auf die schrittweise zunehmende Verschulung der ursprünglichen *salles d'asile* zur *école maternelle*. So gelingt es ihr, den kritischen Ansatz Pauline Kergomards als logische Folge dieser Entwicklung überzeugend darzustellen. Angeregt von Rousseau und Pestalozzi, übte Kergomard scharfe Kritik an der alten Erziehung und warf ihr insbesondere vor, sie habe das Kind in reiner Passivität gehalten und sich auf intellektuelles Lernen eingeschränkt, was sich nicht zuletzt in der Integration der Kleinkinderschulen in das Schulsystem niederschlagen hatte. Das große Verdienst Pauline Kergomards besteht darin, daß sie die Institution *école maternelle* von Grund auf reformierte, und zwar von einem neuen pädagogischen Konzept her. Ohne daß dieses Konzept in diesem Vorwort vorweggenommen werden soll, ist darauf hinzuweisen, daß die Pädagogik Kergomards „vom Kinde aus“ geht, da sie seine Interessen und Bedürfnisse in den Vordergrund rückt und ihre Methode ganz von der Beobachtung des Kindes her entwickelt. Durch den Aufweis und die klare Erhellung dieser pädagogischen Konzeption Pauline Kergomards rückt die Verfasserin das Werk der französischen Reformerin in einen sowohl zeitlich wie räumlich weitgespannten Horizont.

Es ist das überaus aufschlußreiche Ergebnis des zweiten Teils dieses Buches und verdient weit über das Thema dieser Veröffentlichung hinaus Beachtung, daß die Verfasserin deutlich herausstellt, in welchem hohem und entscheidendem Maße Kergomard nicht nur die bedeutendste Reformerin der französischen Vorschulerziehung wurde, sondern zu einer der wegweisenden Gestalten der internationalen Reformpädagogik. Was sich zu Beginn des 19. Jahrhunderts als reformpädagogisches Gedankengut in Europa ausbreitete, war von Kergomard schon rund 30 Jahre früher vorgedacht und in der Praxis der französischen Vorschulerziehung realisiert worden. Somit verdient das vorliegende Buch nicht nur das Interesse der Vergleichenden Erziehungswissenschaftler und der Vorschulpädagogen, sondern auch der Historiker der Pädagogik und der systematischen Erziehungswissenschaft.

Inhalt

Einleitung	9
TEIL 1	
A. Zur Entwicklung des französischen Bildungswesens seit 1789, insbesondere des Primarschulbereiches	12
B. Zur Entwicklung der französischen Kleinkinderschulen ab 1796	
I. Die Strickschulen des Pfarrers Johann Friedrich Oberlin	26
II. Die ersten Kleinkinderbewahranstalten	42
III. Die <i>salles d'asile</i> und ihre Entwicklung bis zu der Entstehung der <i>écoles maternelles</i>	63
TEIL 2	
C. Kritik der Generalinspektorin der <i>écoles maternelles</i> Pauline Kergomard an der „alten Erziehung“ und an der französischen Kleinkinderschule	
I. Grundlagen des pädagogischen Denkens Pauline Kergomards	89
II. Kritik Kergomards an der „alten Erziehung“ und an den französi- schen Kleinkinderschulen	97
III. Kritik an den Kleinkinderschulen anhand konkreter Beispiele	112
IV. Ergebnis und Ausblick auf Kapitel D	117
D. Die pädagogischen Gedanken Pauline Kergomards	124
I. Die physische, moralische und intellektuelle Erziehung	126
II. Respekt vor der Individualität, Persönlichkeit und Freiheit des Kindes	127
III. Disziplin, individuelle und soziale Verantwortung	130
IV. Erziehung für das Leben	136
E. Zusammenfassung	163
Anhang. Organisation, Struktur und Methode der <i>salles d'asile</i> und der <i>écoles maternelles</i>	172
Literatur	192

EINLEITUNG

Die Absicht der folgenden Arbeit ist es, in einem ersten Teil den Institutionalisierungsprozeß der französischen Kleinkinderschulen von dem ersten philanthropischen Versuch Johann Friedrich Oberlins im Jahre 1769 an bis hin zu ihrer Reform während der Amtszeit der Generalinspekteurin der *écoles maternelles* Pauline Kergomard, die bis 1917 gedauert hat, nachzuzeichnen und durchschaubar zu machen. In einem zweiten Teil werden die pädagogischen Gedanken Kergomards zur Kleinkindererziehung, wie sie in der Reform von 1887 ihren Niederschlag gefunden haben, dargestellt.

Ausgehend von der Annahme, daß die französische Kleinkinderschule in ihrer ursächlichen Entstehung und ihrem organisatorischen, strukturellen und methodischen Gefüge von verschiedenen Faktoren wie von besonderen historischen Ereignissen, politischen, ökonomischen und sozialen Verhältnissen und bestimmten Geisteshaltungen abhängig gewesen ist, wird es unsere Aufgabe sein, diese Faktoren aufzusuchen und ihre Wirkung auf den Institutionalisierungsprozeß aufzuzeigen. Es ist offensichtlich, daß die Entwicklung der Kleinkinderschule stets geprägt war durch die Initiative einzelner Personen, die ihr aus unterschiedlichen Interessen im Laufe ihrer Geschichte immer wieder neue Impulse gegeben haben. Daher wird unser besonderes Augenmerk auch auf die Personen gerichtet, die direkten Einfluß auf die Entwicklung der Vorschulerziehung genommen haben.

Darüber hinaus wird der Funktions- und Strukturwandel der Institution seit ihrer Entstehung bis hin zu der entscheidenden Reform untersucht, nachdem sich herausgestellt hat, daß die Aufgabe und der spezielle Auftrag der Einrichtung, die sie jeweils zu erfüllen hatte, sich auf ihre erzieherische Methode und auf die Stellung des Kindes ausgewirkt hat. Wurde die Kleinkinderschule zunächst als soziale Einrichtung notwendig, die aufgrund einer karitativen Idee von Privatpersonen gegründet wurde, um verwahrlosten oder zu verwahrlosen drohenden Kindern ein Asyl zu bieten, wurde erst in einem nächsten Schritt eine Methode zur praktischen Ausgestaltung der Institution gesucht, die mehr dem reibungslosen Ablauf ihrer Aufgabe, nämlich hunderte von Kindern zu bewahren und zu bewachen, und damit mehr der Einrichtung selber diene als den Kindern, die sie besuchten. Erst als sie nach ihrer Reform als öffentliche Institution einen gesellschaftlichen und ausdrücklich erzieherischen Auftrag erhielt, nämlich möglichst allen französischen Kindern sowohl eine ihren Bedürfnissen entsprechende Anstalt zu

schaffen als ihnen auch eine Erziehung angedeihen zu lassen, wurde von Pauline Kergomard eine Pädagogik und eine Methode entwickelt, die von dem Primat des Kindes ausging.

Da die Kleinkinderschule unverkennbar in Struktur und Methode mit der französischen Primarschule in Zusammenhang gebracht werden kann, besonders nachdem sie 1835 unter die Aufsicht der Primarschulbehörde gestellt wurde, wird im ersten Kapitel zunächst die Entwicklung des französischen Bildungswesens, und dabei insbesondere des Primarschulbereiches im Hinblick auf die einschneidenden geschichtlichen Ereignisse, die politischen und sozioökonomischen Einflüsse und die mitgestaltenden Geisteshaltungen umrissen. Dieser Abriss erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, da er nur dazu dienen soll, die Hintergründe für den Institutionalisierungsprozeß der Kleinkinderschulen aufzuhellen, um die Notwendigkeit ihrer Entstehung in Zeiten sozialer und wirtschaftlicher Not und ihren Wandel in eine soziale und erzieherische Institution zu kennzeichnen.

Danach schließt sich ein Überblick über die Geschichte der Kleinkinderschule an, die bei den von Oberlin gegründeten „Strickschulen“ beginnt und bei den von Kergomard und den Vertretern der III. Republik reformierten und in ihren Grundtendenzen heute noch bestehenden *écoles maternelles* endet.

Die Festsetzung der Zeitspanne von den Strickschulen Oberlins im Jahre 1769 bis zu der Reform im Jahre 1887 ist nicht willkürlich gewählt, sondern gründet darin, daß Oberlin als der Urheber der Idee einer institutionellen Kleinkindererziehung gelten kann und in mehrfacher Hinsicht für die Kleinkinderschule in Frankreich isoliert betrachtet werden muß, da die Entstehungsursache für die „Strickschulen“ in den Vogesen eine andere war, als die der Kindersasyle. Daß die Darstellung mit der Reform von 1887 endet, ist dadurch gerechtfertigt, daß mit der von Kergomard eingeführten neuen Erziehung einmal ein völlig neues pädagogisches Konzept entwickelt wurde, das das Kind aus einer ganz neuen Sichtweise betrachtet und zum zweiten die heutige Struktur der *école maternelle* festgelegt wurde.

Der zweite Teil der Arbeit beschäftigt sich mit eben diesen pädagogischen Gedanken Pauline Kergomards.

In einem ersten Schritt wird hier die Kritik der Generalinspektorin an den bestehenden Kleinkinderschulen referiert und in einem zweiten Schritt ihr pädagogisches Denken systematisch beleuchtet, wobei die Ausgangspunkte ihres Denkens und die Grundprinzipien ihrer Pädagogik ausgelotet werden.

Diese Darstellung der Pädagogik Pauline Kergomards will einen Beitrag

zur Einordnung und Beurteilung des pädagogischen Denkens und Wirkens einer Frau leisten, die nicht nur eine Erziehung propagierte, die sich ausschließlich nach den Bedürfnissen des Kindes richtet und die die Würde und Freiheit des Kindes sowie dessen Recht auf eine ganzheitliche Entfaltung seiner physischen, moralischen und intellektuellen Interessen als Basis hat, sondern die die Verwirklichung dieser Erziehung während ihrer Amtszeit als Generalinspektorin auch durchsetzte.

Es wird sich u. a. zeigen, daß in der Pädagogik Kergomards eine Idee von Kindererziehung zu finden ist, die am Anfang des 20. Jahrhunderts in der europäischen Reformpädagogik und insbesondere in der *Education Nouvelle* wieder auftaucht. Dieser Zusammenhang zwischen der Pädagogik Kergomards und der *Education Nouvelle* kann hier jedoch nicht näher untersucht werden; die Aufarbeitung dieses historisch außerordentlich aufschlußreichen Phänomens würde die Grenzen dieser Arbeit überschreiten und soll deshalb an anderer Stelle weitergeführt werden.

Während meines Studiums an der Universität Würzburg wurde ich durch meine akademischen Lehrer Giuseppe Flores d'Arcais und Winfried Böhm wiederholt auf die Bedeutung Pauline Kergomards hingewiesen. Umso erstaunlicher war es, als sich bei den Recherchen zur Person Kergomards und ihrer Stellung innerhalb der französischen Kleinkindererziehung herausgestellt hat, daß ihr Name in Deutschland und in der einschlägigen deutschsprachigen Literatur, aber auch in Frankreich kaum oder überhaupt nicht erwähnt wird.

Es war deshalb erforderlich, ausführliche Nachforschungen anzustellen zur Biographie Kergomards, zur Entwicklung der französischen Kleinkinderschulen, zur Pädagogik und Methodik der Vorschulerziehung in Frankreich, und erst ganz allmählich bestätigte sich aus den Quellen die herausragende Bedeutung Kergomards für die französische Vorschulerziehung.

Da weder eine befriedigende Gesamtdarstellung von Entstehung und Entwicklung des französischen Vorschulwesens noch das literarische Werk Pauline Kergomards geschlossen vorliegt, war es notwendig, ein breit verstreutes Material zusammenzutragen, um daraus ein wohl konturiertes Bild zeichnen zu können. Am Rande sei vermerkt, daß die weitaus größte Zahl der eingesehenen Schriften in französischer Sprache verfaßt ist — das gilt ausnahmslos für die Schriften Kergomards —, so daß alle unsere Zitate von uns ins Deutsche übersetzt werden mußten.

TEIL 1

A. Zur Entwicklung des französischen Bildungswesens seit 1789, insbesondere des Primarschulbereiches

Die französische Kleinkinderschule, die Kinder ab zwei Jahren aufnahm, wurde, nachdem sie ursprünglich aufgrund privater Initiative entstanden war, bereits 1835 der Primarschulbehörde zur Inspektion unterstellt, als der Staat einer Subventionierung seitens der Kommunen zugestimmt und eine geeignete Aufsichtsbehörde gesucht hatte, um seine Interessen in dieser Institution wahrnehmen zu können. Nach dieser Zuordnung war die Kleinkinderschule stets verbunden mit der Primarschule, sowohl hinsichtlich der Lerninhalte als auch hinsichtlich der Ausbildung der Fachkräfte. Sie verlieh ihr einen schulischen Charakter, der sich im Laufe ihrer Entwicklung immer mehr verfestigte.

Die Entwicklung des französischen Bildungswesens seit 1789 und in unserem besonderen Fall des Primarschulbereiches ist daher auch von Interesse im Hinblick auf die Entwicklung der Kleinkinderschulen, die 1826 als *salles d'asile* entstanden sind und während der III. Republik als *écoles maternelles* reformiert wurden.

Die Entwicklung war abhängig von der Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft (Bourgeoisie). Über alle Staatsformen hinweg wurde Frankreich von den Bedürfnissen und Forderungen dieser Bourgeoisie geformt, die ihren Ursprung in der Idee der Französischen Revolution genommen hat und sich von da an als Großbürgertum immer mehr zu etablieren verstand.

Gerade das Grundschulwesen kann als Institution der Bourgeoisie angesehen werden und erreichte daher eine ungeheure politische Funktion. Denn an der Entwicklung dieses Schulbereiches kann man die Bemühungen der Bourgeoisie, ihre Machtstellung innerhalb der französischen Gesellschaft zu stabilisieren, erkennen: In Zeiten unbedingter Macht wurden die Forderungen nach einer allgemeinen und freien Grundschulausbildung laut und zum großen Teil auch erfüllt; in Zeiten der Gefährdung dieser Stellung durch den sogenannten „4. Stand“ wurde die allgemeine Volksbildung der Kirche überlassen, deren Aufgabe es war, das Volk „ruhig“ zu halten.

Die Kleinkinderschule kann als Institution der Bourgeoisie für die sozial untersten Schichten bezeichnet werden, da sie in Not geratene oder in Not zu geraten drohende Kinder armer oder disfunktionaler Familien zu hundertten aufgenommen hatte.

Im folgenden Kapitel wird die unterschiedliche Funktion der Primarschule von 1789 bis zur III. Republik dargestellt; einmal durch einen Über-

blick über die geschichtlichen und politischen Ereignisse in dieser Zeit, die zur Etablierung der Bourgeoisie beitrugen und zum anderen durch die Beschreibung der sozioökonomischen Entwicklung Frankreichs. Beide Aspekte müssen als miteinander verflochten angesehen werden.

Gleichzeitig damit wird der geschichtliche Hintergrund beleuchtet, vor dem die Kleinkinderschule entstehen und sich entwickeln kann.

I

Betrachtet man die Entwicklung des französischen Bildungswesens resp. des Primarsschulbereiches, stößt man auf ein geschichtliches Ereignis, das das französische Schulwesen grundlegend geprägt hat: die Französische Revolution von 1789.

War das Erziehungswesen des *Ancien régime* eine Einrichtung, die ausschließlich mit der Kirche verbunden war und die aufgrund des humanistischen Bildungsinhaltes ihrer Schulen und ihrer Schulgeldforderung nahezu ausschließlich die Kinder der gesellschaftlichen Oberschicht ausbildete, verlangte nun die revolutionäre Idee eine Staatsschule, die auf demokratischen Prinzipien aufgebaut war, d.h. die Schulgeldfreiheit und allgemeine Schulpflicht für die Primarschule beinhaltet.¹

„Die Konzeption, daß der Unterricht Sache des Staates ist und nicht mehr Angelegenheit der Kirche, oder wenigstens nicht einzig und allein Sache der Kirche, und daß der Staat in keinem Fall sich desinteressiert zeigen kann — stammt von der Französischen Revolution.“ (Chevalier, 1972, p. 139)

Die Idee der Revolution hat damit das Bildungswesen in zweifacher Hinsicht neu bestimmt. Einmal wies sie der Erziehung eine politische Funktion zu, indem sie sie als Sache des Staates begriff und sie als eine öffentliche Erziehung konzipierte, und zum zweiten verlangte sie die Trennung von Staat und Kirche und damit auch die Trennung von Schule und Kirche. Sie verlieh damit dem Bildungswesen den antiklerikalen Charakter, den es seit der III. Republik endgültig beibehielt. Bis dahin beeinflusste jedoch die Haltung der jeweiligen Staatsform gegenüber der Kirche die Funktion und die Struktur der Primarschulen.

1. Siehe Literatur: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung Lit. 2, Ambassade de France-Service Culturel Lit. 3, Chevallier Lit. 15, Chevallier/Grosperin/Maillet Lit. 16, Dechunes Lit. 24, Fourrier Lit. 30, Frieden Lit. 32, Gontard Lit. 34, Guillemeoteau/Mayeur Lit. 35, Heibel Lit. 39, Léon Lit. 77, Nieser Lit. 87, Ponteil Lit. 93, Prost Lit. 95, Völcker Lit. 106.

Die Französische Revolution zog allerdings nur die letzte, schon längst vorbereitete Konsequenz, den Staat ideenmäßig und sachlich aus seinen historisch überlieferten Bindungen zu trennen, d.h. die Monarchie durch die Demokratie abzulösen.

Der neue Zeitgeist wurde schon Mitte des 18. Jahrhunderts geschaffen: Noch unter Ludwig XIV. wurden Akademien zur Förderung und Kontrolle der Wissenschaften und Künste gegründet. Sie erreichten bald durch die Ausbreitung in die Provinz ein großes Publikum und wurden zum Zentrum aller wissenschaftlichen Strömungen. Das Spektrum ihrer wissenschaftlichen Disziplinen war sehr breit; es reichte von den experimentellen Naturwissenschaften, ökonomischen und agronomischen Forschungen über die Philosophie der Aufklärung bis hin zu literarischen und auch pädagogischen Fragestellungen.

Tatsächlich wurden viele Erziehungspläne und die Beschäftigung mit der Schaffung eines nationalen Erziehungswesens durch Preisfragen der Akademien angeregt.

Viele dieser Diskussionszirkel waren halboffiziell oder privater Natur, so daß die Bildung jenseits der Schulen und Universitäten erfolgte (vgl. Nieser, 1978, S. 119).

Der Einfluß der Philosophen in diesen Zirkeln war groß.

So verbreiteten Diderot, Montesquieu, Voltaire, d'Alembert mit Hilfe der „Enzyklopädie“ ihre Ideen erfolgreich im ganzen Land. Sie bemühten sich in diesem Werk, das vom Mittelalter überlieferte Weltbild durch dasjenige Newtons zu ersetzen. Die Autorität war nicht mehr Fundament der Wahrheit. Neue auf die Vernunft gegründete Gesetze sollten herausgegeben werden. Außerdem vermittelten sie, daß die Ungleichheit der Lebensbedingungen das größte Übel und daß es Aufgabe der Erziehung sei, den Menschen zur natürlichen Weisheit zurückzuführen (vgl. Maurois, 1951, S. 301 f.).

Zu den Enzyklopädisten trat Rousseau, der ihnen insofern entgegenstand, als er nicht an die bloße Vernunft in der Erziehung, sondern an die Macht der Gefühle und Gefühlsbewegungen glaubte. In politischer Hinsicht erstrebte er eine Gesellschaft, die auf einen „Gesellschaftsvertrag“ gegründet sein sollte, durch den die Menschen, die guten Willens waren, sich verpflichteten, der natürlichen Moral entsprechend zu leben.

Beide „Revolutionen“, die der „Vernunft“ der Enzyklopädisten, als auch die des „Gefühls“ Rousseaus arbeiteten gemeinsam der großen Revolution entgegen.

Auf der Grundlage der aufklärerischen Gedanken wurde die theoretische

Basis des bürgerlich-parlamentarischen Staates mit seiner Gewaltenteilung und der Toleranz unter weitgehender Emanzipation von Staatsgewalt und Kirche geschaffen, die Ausdruck eines überwiegend säkularisierten Weltempfindens war (vgl. Sieburg, 1966, S. 93) und in der Rousseauschen Forderung nach der Autonomie der Persönlichkeit gipfelte.

Mit dem von der Revolution erfüllten Gleichheits- und Einheitsbegriff wurde ein Gedanke geschaffen, der für das 19. Jahrhundert als beherrschend angesehen werden konnte, nämlich der Nationalgedanke (vgl. Sieburg, 1966, S. 96).

Die Gesetzgeber der Revolution nahmen die Vorschläge der Akademiepreisträger auf und machten sich deren Gedanken zu eigen. Die Trennung des Bildungswesens von der Kirche bedeutete zugleich eine stärkere Politisierung der Schule. Welche politische Funktion die Schule haben sollte, kann man erfahren, wenn man überprüft, welcher der beiden revolutionären Schulpläne von der verfassungsgebenden Versammlung und später vom Nationalkonvent übernommen wurde. Es existierte der eher liberale Entwurf Condorcets, der zwar Schulgeldfreiheit forderte, jedoch keine allgemeine Schulpflicht vertrat, da er der Auffassung war, daß jeder Bürger ein Recht auf freie Wahl über seine Bildung hatte; und es existierte der Plan von Lepeltier, der den Schulbesuch der Primarschulen verpflichtend machen wollte, um jedem Bürger frühestmöglich die republikanische Gesinnung einzuverleiben (vgl. Nieser, 1978, S. 222 f.).

Die Gesetzgeber wandten sich der Auffassung Lepeltiers zu. Sie verfügten den Aufbau einer öffentlichen Erziehung und legten in einem Gesetz vom 3.9.1791 fest, daß diese obligatorisch für alle Bürger gelten sollte und fügten in einer Verordnung vom 15.9.1793 an, daß sie kostenlos und in drei aufeinanderfolgenden Stufen aufgeteilt sein müsse.

„Zum erstenmal erschien im Gesetz das Prinzip der drei aufeinander aufgebauten Schulstufen: Volksschule (kostenlos), Höhere Schule und Hochschule.“ (Die Organisation des Französischen Schulwesens, übers. von Heiber, S. 9)

Die Verordnungen der revolutionären Gesetzgeber wurden jedoch nicht praktisch umgesetzt; und das war außer dem richtungsweisenden ideellen Einfluß der Revolution auf das französische Bildungswesen das hervorragendste Ergebnis der revolutionären Schulpolitik: Sie bestand in wesentlichen aus Plänen und Entwürfen, deren Verwirklichung aus folgenden Gründen scheiterte: Die Vormachtstellung der Kirche in bezug auf das Erziehungswesen konnte nur schwer überwunden werden. Während zwar die Einziehung des Eigentums der Kirche deren vorrevolutionäres Monopol an erzieherischen

Einrichtungen beschnitt, konnte man ihr jedoch nicht streitig machen, daß sie weiterhin die einzige Instanz war, die einen Stab von erfahrenen Lehrern, insbesondere Grundschullehrern zur Verfügung hatte (vgl. Vaughan and Archer, 1971, p. 117). Die politische Verfolgung während der „Schreckensherrschaft“ schloß Priester zwar von der Lehrtätigkeit aus und damit löschte man auch die verbliebenen Elemente ihres Monopols. Die revolutionäre Gesetzgebung blieb aber dennoch theoretisch, weil das weltliche Lehrpersonal, das weniger schulische Qualifikationen als vielmehr republikanische Gesinnung aufzuweisen hatte, ungeeignet war und weil vor allem die Mittel fehlten, diese Lehrer zu finanzieren (vgl. Vaughan and Archer, 1971, p. 118 und Nieser, 1978, S. 224).

Zu dieser mißlichen Situation kam in der letzten Phase der Revolution eine immer stärkere Opposition vom Lande und von der sich langsam herauskristallisierenden Bourgeoisie, die sich gegen die republikanischen Primarschulen auflehnte. Somit war die Revolution zwar in der Lage gewesen, das Schulsystem des *Ancien régime* zu zerstören, aber unfähig, ein neues aufzubauen.

Erst ein weiteres geschichtliches Ereignis ermöglichte die Verwirklichung des dreistufigen Schulsystems, nur gingen die politischen Absichten in den meisten Punkten nicht mit denen der Revolution konform.

Es war Napoléon I., der dem französischen Bildungswesen die grundlegende Struktur gab, die es bis heute noch nicht abgelegt hat. Alle später erfolgten Reformen konnten nur verbessern und vervollständigen (vgl. Das Schulwesen in Frankreich, hrsg. v. Ambassade, S. 7 f.).

Von der Idee des *esprit dirigé* aus maß Napoléon der Erziehung eine der wichtigsten Stellungen innerhalb des Staates zu. „L'esprit dirigé, so ist die Formel des ersten Konsuls ...“ (Chevallier, 1972, p. 141)

Und weiter heißt es bei Chevallier: „Bonaparte sagt noch: „Solange wie man nicht von der Kindheit an lehren wird, daß es notwendig ist, republikanisch oder monarchistisch, katholisch oder unreligiös zu sein, wird der Staat keine Nation bilden, er wird sich auf eine ungewisse und unsichere Basis zurückversetzen, er wird ständig Ausschreitung und Wandel ausgesetzt sein.“ (Chevallier, 1972, p. 141 f.)

In seinem *Pensée politique et sociale*² schreibt Napoléon der Erziehung eben diese wichtigste Funktion in seinem Staat zu: „Von allen unseren Institutionen ist die wichtigste die öffentliche Erziehung. Alles hängt davon ab,

2. zitiert nach Chevallier/Grosperin/Maillet Lit. 16, p. 62

die Gegenwart und die Zukunft. Sie muß vor allem zur Einheit reichen und dazu, daß eine Generation völlig ungeteilt wie ein Ei dem anderen gleichen möge.“

Napoléon sah das Scheitern der Revolution vor allem darin, daß den Individuen jegliche Bindung an Stände o.ä. genommen wurde. Für seine eigene Machtstellung war es wichtig, daß er die Herrschaft der Bourgeoisie stabilisierte. Dafür kamen nur solche Institutionen in Frage, die den Bürger in den Staat einbinden konnten. Daher maß er dem Bildungswesen eine hervorragende Stellung zu.

Als bedeutendste Bildungsreform richtete Napoléon I. staatliche Lyzeen ein, die als Internate konzipiert waren und die strenge, militärische Disziplinierungsmaßnahmen durchführten. Chevallier sagt dazu: „Die Disziplin der Lyzeen bereitet die soziale und nationale Disziplin vor wie die militärische Disziplin.“ (Chevallier, 1972, p. 142).

Latein wurde wieder Unterrichtssprache, nachdem in den Revolutionsplänen der naturwissenschaftliche Unterricht vorgezogen wurde und der Unterricht in französischer Sprache abgehalten wurde.

Diese Verschiebung von dem Realismus der revolutionären Epoche zum Humanismus wurde während der Zeit der Restauration entschieden vorangetrieben, wo der Humanismus wieder zum ausschließlichen Unterrichtsinhalt wurde. Diese Lehrplanverschiebung, weg vom naturwissenschaftlichen Unterricht zum humanistischen Inhalt, kann man als Indikator für die konservative politische Entwicklung ansehen, während bei stärker liberalen und republikanischen Strömungen ein eher naturwissenschaftlich orientierter Unterricht gehalten wurde.

Um die schnelle und volle Durchsetzung der Exekutive bis in die hinterste Provinz zu ermöglichen, schuf Napoléon eine „Verwaltungsmaschine“, die ganz Frankreich in gleiche Teile (Departements) zerteilte, die einem neugeschaffenen Beamtensystem unterstellt waren, das zentral von Paris aus wirkte. Das Schulwesen wurde ganz in den Dienst des Systems gestellt und als politischer Organismus konstruiert. Zu diesem Zweck wurde die „kaiserliche Universität“ gegründet, die die Aufsicht über das Schulwesen mit Ausnahme des Primarschulbereichs hatte. Es wurden über das ganze Land Hochschulbezirke (*académies*) eingerichtet, deren jeder unter der Leitung eines Rektors stand. Das gesamte Unterrichtswesen wurde von Paris aus gelenkt (vgl. Das Schulwesen in Frankreich, hrsg. v. Ambassade, S. 7)

Gleichzeitig mit der Verwaltungsreform beendete Napoléon den Kirchenkampf, wobei der Katholizismus in seine überlieferten Rechte zurücker versetzt wurde, jedoch unter der Voraussetzung, daß der Papst die Zustimmung

mung zu einer beamtenrechtlichen Stellung des französischen Klerus gab (vgl. Sieburg, 1966, S. 120), Daß Napoléons I. ganze Politik dahinstrebte, die Bourgeoisie zu stabilisieren, bewies sich in seiner Haltung gegenüber dem Primarschulbereich: Er übergab die ganze Grundschule dem Klerus und konzentrierte sich auf das höhere Bildungswesen in der Absicht, eine Elite zu schaffen. Dieser Entschluß Napoléons spiegelte sicher eine realistische Einschätzung der Zustände der Primarschule wider. Denn er hatte weder die finanziellen Mittel noch qualifizierte Lehrer, um eine zufriedenstellende Grundschule aufzubauen. Die einzige Möglichkeit, den Grundschulunterricht zu sichern, war die Rückgabe an die Kirche.

Hauptsächlich aber verlagerte er das Gleichgewichtsprinzip und gab der Bourgeoisie vor dem Kleinbürgertum und den Bauern die Priorität. Durch einen mehr durch Glauben als durch Bildung getragenen Unterricht erreichte er darüber hinaus noch die passive Haltung dieser Bevölkerungsschichten. Chevallier drückt die Absicht Napoléons so aus: „Napoléon will den Grundschulunterricht nicht vorantreiben und verlangt, daß man ihm vor allem ein fügsames Volk formt.“ (Chevallier, 1972, p. 155) Die Wiedereingliederung der Grundschule in den kirchlichen Bereich ermöglichte die Rückgewinnung der Vormachtstellung der Kirche ähnlich wie vor der Revolution. Die Annäherung Napoléons an die Kirche hatte vor allem eine politische Bedeutung: Dadurch sicherte er sich die Zustimmung der konservativen Landbevölkerung und schützte sich so vor Aufruhr.

Als wichtigstes Ergebnis der Napoléonischen Schulpolitik kann man ein Phänomen herausheben, nämlich den Aufbau des französischen Bildungswesens als ein politischer Organismus, der von da an die kontinuierliche Institutionalisierung aller erzieherischen Bereiche möglich machte.

Die Zeit von 1815 bis 1870 war durch die Suche nach einer stabilen Regierung geformt. Fünf Regierungsformen folgten aufeinander: die Restauration, die Julimonarchie, die II. Republik, die Volksentscheidungsrepublik und das 2. Kaiserreich. Man kann diese 5 Regierungsformen in 2 Perioden aufteilen: Zur ersten gehört die Restauration und die Julimonarchie (1815-1848) und zur zweiten die Regierungsformen bis zum 2. Kaiserreich (1848-1870).

Gerade in der ersten Periode, der politisch konservativen Zeit, wurden Stimmen laut, die die allgemeine Volksbildung reformieren wollten. Hierin zeigt sich ein Zwiespalt zwischen einem etablierten Bürgertum, das sich ein Recht auf Bildung zuerkannte in einem durchaus liberalen Sinn und der restaurativen Haltung der Staatsform.

Daher gingen die Meinungen bei der konkreten Ausgestaltung der Primarschulen auseinander.

Die Regierung stützte sich auf die Kirche, weil sie deren Einfluß auf die Landbevölkerung benötigte und überließ ihr völlig die Organisation des Unterrichtswesens; das Bürgertum verlangte eine Schulausbildung, die den Bedürfnissen des Volkes entsprach, die aber nicht die Gefahr mit sich brachte, dieses Volk zu mobilisieren und es zur Bedrohung des etablierten Bürgertums zu machen. In dieser Haltung liegt auch die Ursache, daß gerade das Primarschulwesen im 19. Jahrhundert, je nach Regierung, unterschiedlich geleitet wurde.

Eine Verordnung von 1816 schließlich schrieb den Gemeinden vor, Schulen zu bauen und verlangte von den Lehrern Befähigungsnachweise.

Da die Anordnung nicht befolgt wurde, wurden 1828 Inspektoren eingesetzt, die über die schulische Arbeit wachen sollten. Für die Lehrerausbildung wurden *écoles normales* eingerichtet (vgl. Nieser, 1978, S. 234).

Trotz allem blieben die Maßnahmen auf dem Land unfruchtbar, während sie in den Städten aufgrund privater Initiative erfolgreich waren.

In der Folgezeit, insbesondere während der Julirevolution 1830, standen sich die Forderungen des liberalen Bürgertums nach *liberté d'enseignement* (vgl. Fourrier, 1965, p. 66) und die Vorstellungen eines staatlichen Bildungsmonopols entgegen. Wieder auf privater Initiative suchte man nach einer Unterrichtsform und -methode, die einmal das Problem einer schnellen und billigen Generalisierung der Primarschulen ermöglichen und darüber hinaus eine der konstitutionellen Verfassung entsprechende Schulorganisation haben sollte. Die Simultanmethode der „kleinen Schulen“ der de la Salle'schen Brüder reichte nicht mehr aus. Man entdeckte in England das *monitorial system* von Lancaster und führte es als *enseignement mutuel* in die französischen Primarschulen ein. Ponteil allerdings schreibt in seiner „Histoire de L'Enseignement, 1789-1965“, daß das *enseignement mutuel* schon im 18. Jahrhundert in den französischen Schulen praktiziert wurde:

„... man begann den Unterricht zu organisieren, indem man die besten Schüler und die, die am weitesten fortgeschritten waren beauftragte, ihre Kameraden in den Bänken zu überwachen. Das waren die Zensoren, die Hilfslehrer, die Aufseher. Andere Schüler waren mit Kehren beauftragt, mit der Verteilung von Tinte, dem Öffnen der Fenster. So setzte sich die gegenseitige Methode durch, die gut organisiert war in den Armenschulen der Poitiers zum Beispiel, mit Hilfslehrern für Schreiben und Lesen, mit Verwaltern für Ordnung, mit Geistlichen für die religiösen Übungen, einem Präfekten für Bescheidenheit.“ (Ponteil, 1966, p. 18) Der gegenseitige Unterricht von Lancaster war auf einer kollektiven Organisation gegründet; sein Hauptkennzeichen war, daß er unter Mitbeteiligung von fortgeschrittenen Schülern („mo-

niteurs“) stattfand. Damit konnte einmal eine große Anzahl von Schülern in einem Raum unterrichtet werden und zum anderen konnte man in kürzester Zeit diesen Schülern die elementaren Kulturtechniken beibringen.

In dem Schulgesetz von 1833 (Gesetz Guizot) wurde ein Kompromiß zwischen den bürgerlichen Forderungen und der konservativen Haltung des Staates versucht. Das Gesetz garantierte die Freiheit des Primarschulwesens, d.h. die privaten und vor allem die konfessionellen Schulen bekamen ihre Freiheit zurück (vgl. Die Organisation des französischen Schulwesens, übers. von Heibel, S. 10). Gemeinden mit mehr als 6000 Einwohnern mußten eine Primarschule einrichten, die durch eine Kontrollinstanz aus Bürgermeister, Pfarrer und Notabeln überwacht wurde. Dieses Komitee konnte zwar die lokalen Bedürfnisse berücksichtigen, hatte jedoch keinerlei pädagogische Qualifikation. Daher wurden erneut Inspektoren eingesetzt, die jetzt jährlich Bericht über ihre Departements erstatten mußten (vgl. Nieser, 1978, S. 236). Ein Jahr später wurden die *salles d'asile* unter die Aufsicht dieser Inspektoren gestellt.

Am Anfang der zweiten Periode machte sich die allmählich beginnende Industrialisierung bemerkbar. Das Bürgertum stand unter zunehmender Kritik der Sozialisten (vgl. Chevallier, 1972, p. 155) und nach der Revolution von 1848 suchte man nach dem „starken Mann“, der die Bourgeoisie vor der roten Gefahr und der Herrschaft des vierten Standes, dem Arbeiterproletariat, schützen sollte. Die Kinder gingen nicht mehr in die Schulen, sondern wurden von ihren Eltern in die Manufakturen und Fabriken geschickt. Es mußte daher eine allgemeine Schulpflicht eingeführt werden. In Ergänzung zu dem Gesetz von 1833 formulierte der Erziehungsminister 1850 das sogenannte Gesetz Falloux.

„Die Primarschule muß vor allem der Erziehung dienen und dem Kind die immerwährenden wahren Begriffe der Religion und der Moral vermitteln. Die Primärerziehung muß zur Verteidigung der Gesellschaft gegen die Revolution dienen.“ (Seignobos, zitiert in: Buisson, 1972, p. 169)

Die Schule wurde wieder als stabilisierendes Element der Bourgeoisie eingesetzt und der Kirche wurde der größtmögliche Einfluß gewährt.

Seinen letzten prägenden Charakter bekam das Bildungswesen während der III. Republik (1871-1940). Nach dem chaotischen Ausgang des 2. Kaiserreiches durch den Deutsch-Französischen Krieg entschieden sich die Franzosen für die Republik; und damit begann für Frankreich die sogenannte *belle époque* (vgl. Sieburg, 1966, S. 150).

Die republikanische Regierung nahm die revolutionäre Idee wieder auf und vollzog eine strikte Trennung von Staat und Kirche. Jules Ferry, der lai-

zistisch eingestellte Premier- und Unterrichtsminister, eröffnete durch seine restriktiven Gesetze gegen die kirchlichen Kongregationen, insbesondere der Jesuiten, jenen französischen Kulturkampf, der mit einem laizistischen Bildungswesen endete. In dem Schulgesetz von 1882 wurde die obligatorische Laienvolksschule in Frankreich eingeführt.³ Diese Volksschule, die sich zur Mittelschule erweiterte, wollte Schüler vom ersten Kindesalter (zwei Jahre) an bis zum Pubertätsalter führen (vgl. Die Organisation des französischen Schulwesens, übers. von Heibel, S. 10). Sie sollte verpflichtend und kostenlos sein.

Das Primarschulwesen bekam auch hier eine ungeheure politische Bedeutung: Durch die Gleichheit der Bildung für alle wollte man zumindest anfangs den Rückschritt in die erneute Restauration verhindern. Außerdem sollte sie die Grundlage für eine einheitliche Nation legen, wie es die Rechtsgleichheit vor dem Gesetz verlangte. Denn die Republik stand zwischen zwei Fronten und damit unter Zugzwang: Auf der einen Seite wurde sie bedrängt von der „Roten Internationalen“, auf der anderen Seite von der Kirche, die die Landbevölkerung hinter sich wußte. Mit Hilfe einer allgemeinen Erziehung mußte ein Weg dazwischen gefunden werden, der die Republik stabilisierte. Es wurde eine Primarschule geschaffen, die überkonfessionell war und gegenüber Weltanschauungen neutral sein sollte. Die Schule sollte auf Wissenschaft und Moral gegründet sein, die objektive Wahrheiten darstellten. Wissenschaft wurde im positivistischen Sinn verstanden als Erkenntnis des Faktischen und Moral als die alltägliche Moral der Vorfahren. Beides sollte auf eine Überwindung jeglicher Dogmenzugehörigkeit abzielen (vgl. Nieser, 1978, S. 274).

Zeldin beschreibt die Moral so:

„... and Ferry summarised their ambition when he said that all they hoped to teach was ‚the good old morality we learnt from our fathers and mothers‘“ (Zeldin, 1966, p. 178).

Dieser nicht auf Religion gegründete Moralunterricht bestand aus alltäglichen Tugenden wie Ordnungsliebe, Sparsamkeit, Ehrlichkeit, Arbeitseifer, Respekt vor dem Eigentum anderer und Liebe zum Vaterland (vgl. Nieser, 1978, S. 275).

Ab 1889 wurden die Lehrer vom Staat bezahlt (vgl. Die Organisation des französischen Bildungswesens, übers. von Heibel, S. 10). Als wichtigstes Er-

3. Das Schulgesetz von 1882 war Ausdruck der Schulreform der III. Republik unter Jules Ferry und Ferdinand Buisson und entscheidend für die weitere Entwicklung des französischen Bildungswesens.

gebnis der Schulpolitik der III. Republik kann man den Aufbau des laizistischen Primarschulwesens ansehen, das die frühkindliche Erziehung in ihr System integrierte, d.h. das die Kinder so früh wie möglich zu überzeugten Bürgern erziehen sollte.

II.

Untersucht man den Einfluß der sozioökonomischen Entwicklung in Frankreich auf die Gestaltung des Grundschulwesens, so erkennt man auch hier, daß es die Bourgeoisie ist, die sich als ökonomisch stärkere Macht durchzusetzen weiß.

Infolge der Französischen Revolution und ihrer Unruhen, die sie im Innern Frankreichs verursachte, kam es im Gegensatz zu England zu einer verzögerten Industrialisierung. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts konnte sich wegen der ständigen Widersprüche zwischen Bourgeoisie und Kleinbürgertum kein Industriekapitalismus entwickeln.

Nach der „Schreckensherrschaft“, die mit dem Tod Robespierres (1795) endete, stand das Land vor einer sich immer mehr ausbreitenden Hungersnot. Der traditionelle Wirtschaftssektor, d.h. die Landwirtschaft, konnte infolge der überwiegenden Kleinwirtschaft und damit kaum sich steigernden Produktivität nicht einmal die Versorgung des ganzen Landes sicherstellen. Wegen dieser Rückständigkeit bot die Landwirtschaft der entstehenden Industrie kaum Möglichkeiten, sich im inneren Markt auszudehnen, so daß eine Agrarkrise immer eine Industriekrise mit sich zog (vgl. Nieser, 1978, S. 193).

Die englische Blockade verschlimmerte die Hungersnot; und das Elend des Kleinbürgertums war um so größer, als zum Beispiel in Paris die „Neureichen“, die von der Revolution profitiert haben – vor allem bei dem Verkauf des nationalen Eigentums – ihren Luxus offen zur Schau stellten.

Am stärksten betroffen waren die Familien in den Städten, die aufgrund ihrer mangelnden Fähigkeiten, sich den neuen sozialen und wirtschaftlichen Verhältnissen anzupassen, nicht in der Lage waren, sich und ihre Kinder zu versorgen. Die Kinderverwahrlosung vergrößerte sich zusehends; die Grundlage für die Kinderasyle war damit geschaffen.

Neben diesen beiden Klassen gab es eine weitere zufriedene Klasse, nämlich eben die Landbevölkerung, die reich am Schwarzmarkt wurde. Mit dem Reichtum wuchs auch ihre konservative Einstellung (vgl. Maurois, 1951, S. 387). Die zum Reichtum gelangte Bourgeoisie investierte nicht etwa in In-

dustriegüter, sondern sie entwickelte ein Geldwirtschaftssystem, das mit Staatsschulden spekulierte. Dieser Finanzadel hatte Einfluß auf die politische und staatliche Entwicklung.

Napoléon I. blieb nichts anderes übrig, als diese Macht der Bourgeoisie zu akzeptieren. Die Stimmung der konservativen Landbevölkerung versuchte er dadurch für sich einzunehmen, indem er ihren Forderungen nach größerem Einfluß der Kirche nachkam und vor allem den Grundschulunterricht von der republikanischen Gesinnung befreite, indem er ihn dem Klerus überließ. Der von ihm aufgestellte Staatsapparat diente wiederum der Bourgeoisie: Das höhere Bildungswesen trug zur Etablierung dieser Klasse bei. Selbst als das Kaiserreich zerbrach, wurde der zentral regierte Staatsapparat nicht beseitigt. Die Bourgeoisie hatte darin ein Instrument für die Durchsetzung ihrer Belange gefunden.

Die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts war von einer Depression mit fallenden Preisen gekennzeichnet. Und als Karl X. (1824-1830) die Kluft zwischen Kleinbürgertum und konservativer Klasse durch eine absolutistisch-klerikale Innenpolitik verschärfte, kam es zur Julirevolution von 1830, die zur Einsetzung des „Bürgerkönigs“ Louis-Phillipe führte. Er entsprach der Forderung der Liberalen auf Anerkennung des Prinzips der Volkssouveränität, auf Abschaffung von Staatsreligion und Zensur, sowie auf Wiedereinführung der Trikolore (vgl. Sieburg, 1966, S. 134 f.).

Vor allem wurde er der Bourgeoisie nicht gefährlich, d.h. er war gerade der richtige Mann, um die Rebellion der Linken, bzw. des hungernden Proletariats zu schlagen, aber liberalen Forderungen zu genügen und der Bourgeoisie zu wirtschaftlichem Aufschwung zu verhelfen. Unter ihm bildeten sich Familienbetriebe, die von jeder Kreditorganisation getrennt blieben. Sie betrieben daher Niedriglohnpolitik, die die Arbeiterschaft an den Rand des Existenzminimums drückte (vgl. Nieser, 1978, S. 193).

In dieser Zeit des wirtschaftlichen Aufstiegs kristallisierten sich die Unterschiede zwischen der Bourgeoisie und dem sogenannten „Vierten Stand“, d.h. dem besitzlosen Arbeiterproletariat und dem Kleinbürgertum, immer mehr heraus.

Die soziale Frage begann die Literatur zu beschäftigen; man denke an Autoren wie St. Simon, Fourier, Proudhon, usf. Louis Blanc führte die Arbeiterbewegung ins Politische, indem er eine „Organisation der Arbeit“ durch Staatsfabriken forderte (vgl. Sieburg, 1966, S. 137).

Die proletarische Gefahr beunruhigte die Bourgeoisie, die sich veranlaßt sah, die Feindschaft gegen den Klerus aufzugeben, um Rückhalt an der Autorität der Kirche zu gewinnen. Für den Primarschulbereich bedeutete diese

Lage, daß er sich mit dem Gesetz Guizot von 1833 zufrieden geben mußte, das den konservativen Vorstellungen mehr entsprach.

In einer französischen Untersuchung des Gedankengutes der Arbeiterschaft über Erziehung steht über diese Zeit: „Der konservative Bourgeois dachte, daß ein unterrichteter Pöbel rebellisch ist und daß gelassene Unwissenheit der beste Schutz für ihre Privilegien war.“⁴

Damit entsprach auch die allgemeine Volksbildung den „Bedürfnissen“ der Bourgeoisie.

Die Bourgeoisie erhielt ab 1830 endgültig die Macht. Die Arbeiter zogen es vor, ihre Kinder in den Manufakturen und Fabriken arbeiten zu lassen, statt sie in die von dem Klerus geführten Volksschulen zu schicken, so daß nur einige, meist private Grundschulen besucht wurden.

Gegen Ende der 40er Jahre des 19. Jahrhunderts waren alle Elemente einer kapitalistischen Wirtschaft vorhanden, aber erst die spezifische Kombination von Industrie-, Handels- und Finanzkapital, wie sie in der 2. Hälfte des Jahrhunderts im 2. Kaiserreich erreicht wurde, konnte zur endgültigen industriellen Revolution führen. Dieser erneute wirtschaftliche Aufschwung wurde wieder durch eine Revolution ausgelöst, auf die die Bourgeoisie ähnlich wie auf die Julirevolution reagierte: 1848 kam es zur Pariser Februarrevolution, die die Gefahr des „Sozialismus“ mit sich brachte. Aus Angst vor der Übermacht des Proletariats wählte die Bourgeoisie Louis-Napoléon. Wieder wurde der Primarbereich durch ein restriktives Gesetz eingengt: 1850 gewährte das Gesetz Falloux der Kirche den größtmöglichen Einfluß auf diesen Schulbereich.

Ab 1852 begann das 2. Kaiserreich unter Napoléon III., das bis 1870 dauerte. Der Kaiser gab sich den Anstrich eines „sozialen Kaiserreiches“, um die Arbeiterschaft zu beruhigen. Tatsächlich beschaffte er Arbeit, indem er die Großstädte ausbauen ließ (vgl. Sieburg, 1966, S. 141 f.).

In diesem Zusammenhang gab er einen Erlaß heraus, der die *salles d'asile* u.a. mit einigen geringen materiellen Verbesserungen bezüglich ihrer Ausstattung bedachte. Aus der Primarschule jedoch verbannte er mit Hilfe der Kirche alle republikanischen Elemente.

Das Kaiserreich endete mit dem Deutsch-Französischen Krieg und einem wirtschaftlichen Chaos im Innern Frankreichs. Für die Städte bedeutete dies Hungersnot und Elend. Republikanische Gruppen erhoben sich und siegten.

4. Zitat entnommen bei Michalina Vaughan und Archer Scotford, Lit. 107, p. 128; Herausgeber der angeführten Untersuchung sind E. Labrousse et al.

Mit Beginn der III. Republik zeichnete sich ein Wandel in der sozialen Struktur ab:

Nämlich eine Lösung aus der beinahe hundertjährigen Krise zwischen Bourgeoisie und Kleinbürgertum und später dem 4. Stand, indem der Bourgeoisie mit der Übernahme der politischen Macht durch das Kleinbürgertum dieser neuen Republik ihre Stellung verloren ging. Die Umstrukturierung des bürgerlichen Staates führte zu neuen ideologischen Apparaten, wie z.B. der republikanischen Schule, die mit dem Gesetz von 1882 besiegelt wurde, und zu der *école maternelle, ancienne salle d'asile*, die als — allerdings nicht obligatorischer — Teil des Schulsystems begriffen wurde. Die Kleinkinderschule sollte ihren bisher schulischen Charakter verlieren und eine dem Kind gemäße Erziehung bieten.

B. Zur Entwicklung der französischen Kleinkinderschulen ab 1796

I. DIE STRICKSCHULEN DES PFARRERS JOHANN FRIEDRICH OBERLIN

Würde man mit der Entwicklung der französischen Vorschulerziehung bei den ersten *salles d'asile* oder gar erst bei deren Umbenennung in *écoles maternelles* beginnen, hieße das, den für die pädagogische Wende der *écoles maternelles* ab 1882 so immens wichtigen Ausgangspunkte außer acht zu lassen: nämlich die kleinen Strickschulen oder *écoles-à-tricoter* des Pfarrers Johann Friedrich Oberlin (1740-1826) in dem Vogesental Ban-de-la-Roche (Steinthal).

Kergomard bezeichnete diesen Abschnitt der Geschichte der französischen Kleinkindererziehung als das goldene Zeitalter der Institution (vgl. Kergomard (23), 1910, S. 7) schlechthin und verglich das Werk Oberlins mit dem von ihr angestrebten Ideal der Kleinkindererziehung. An dem Beispiel Oberlins ist sie versucht, „... die Kluft, die zwischen den Prinzipien und dem Ideal der Vorkämpfer und denen der augenblicklichen Demokratie existiert“ (Kergomard (23), 1910, S. 6) zu messen. Sie sieht diese Kluft nicht zuletzt darin, daß die Oberlinschen Einrichtungen nicht staatlich organisiert und reglementiert waren, vor allem deshalb, weil sie es nicht nötig hatten: die Kinder wurden in kleiner Zahl zusammen auf dem Lande erzogen. Hier konnten die Kleinen „unter Aufsicht von ‚Leiterinnen der zarten Kindheit‘ spielen und Blumen pflücken, sich frei entwickeln; ihr Bedürfnis nach Aktivität wurde geschützt, ihre ‚Beschäftigungen‘ standen im Verhältnis zu ihrem Alter ...“ (Kergomard (23), 1910, S. 6).

Oberlin, der von fast allen Autoren, die sich mit der Geschichte der Kleinkindererziehung befaßten¹, als der Gründer der öffentlichen Kleinkin-

1. Neben Autoren wie Buch, Gehring, Hübener, Heinsohn, Krecker, Deasey u.a. gab es im 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts erstaunlich viele Autoren, die versuchten, das Leben und Werk Oberlins nachzuzeichnen. Sie gingen jedoch nicht über die Darstellung der Lebensdaten, Ereignisse und der zu ermittelnden Dokumente hinaus. Die ersten, uns bekannten Bücher waren einmal die 1818 in Paris erschienene Schrift von François de Neufchâteau mit dem Titel „Rapport Fait à la Société Royale et Centrale d'Agriculture et la Civilisation du Ban de la Roche. Séance publique du 29 mars 1818“, in der er über das Steinthal berichtet und zum zweiten das drei Jahre nach Oberlins Tod erschienene Werk von Sara Atkins mit dem Titel „Me-

dererziehung bezeichnet wurde, war weit über die Grenzen seiner Wirkungsstätte bekannt, obwohl er Zeit seines Lebens seine pädagogischen Gedanken nicht in einer Schrift veröffentlicht hatte².

1. Ausgangspunkte seiner pädagogischen Maßnahmen: politische, soziale und pädagogische Hintergründe

Betrachtet man die nahezu sechzigjährige Wirkzeit Oberlins in seinem Pfarrbezirk Ban-de-la-Roche zwischen Elsaß und Lothringen, stellt man fest, daß sie nicht nur einen dreifachen Machtwechsel in Frankreich überstanden hat, sondern daß sie auch den Veränderungen der Staatsform, der Veränderung der sozialen Struktur und dem Umschwung von Handel und Gewerbe standhielt. Vielmehr zeigte sich Oberlin der raschen Abfolge der geschichtlichen Ereignisse durchaus gewachsen: Während der Französischen Revolution machte er sich als Bürgerpfarrer einen Namen und holte sich die Anerkennung des Nationalkonvents (vgl. Hilpert und Stöber u.a. 1843, S. 475 ff.).

moires of John Fred. Oberlin pastor of Waldbach in the Ban de la Roche“, welches 1829 in London veröffentlicht wurde.

Das erste in deutscher Sprache veröffentlichte Werk über Oberlin scheint das von Dr. Hilpert, Stöber u. a. herausgegebene und von Burckhardt ins Deutsche übertragene Buch „Johann Friedrich Oberlins, Pfarrer im Steinthal, vollständige Lebensgeschichte und gesammelte Schriften“ zu sein, das 1843 in Stuttgart erschien.

Stöber hatte bereits 1831 eine Biographie unter dem Titel „Vie de J. F. Oberlin. Pasteur à Waldbach“ herausgegeben.

Auf der Suche nach Schriften, die das Werk Oberlins aus der heutigen Sicht untersuchen, mußten wir feststellen, daß im deutschsprachigen Raum diesbezüglich keine umfassende pädagogische Forschung betrieben wird. Es sind wenige wissenschaftliche Abhandlungen erschienen; meist handelt es sich um theologische Fragestellungen. Nach Aussagen der Pfarrerin und des Lehrers von Ban de la Roche war der Darmstädter Pfarrer Erich Psczolla der einzige in den letzten Jahren, der sich eingehend mit Oberlin und Louise Scheppeler beschäftigt hat. Siehe dazu Lit. 95 a.

2. Bei einer Besichtigung der Wirkstätte Oberlins in Ban de la Roche im Dezember 1979 stellten wir fest, daß sowohl im Pfarrhaus in Waldersbach, dem Wohnsitz Oberlins, als auch im Oberlin-Zimmer des Elsässischen Museums in Straßburg einige Manuskripte aus der damaligen Zeit verwahrt werden.

Neben kirchlichen Texten und Briefen befinden sich dort auch die „Annales du Ban de la Roche sourtout de la Paroisse de Valdersbach. Commencées l’an 1770“, die „Reglements“, die u. a. Aufzeichnungen über die Reden, Schulen, Strickschulen und über Gespräche enthalten, und die „Notice sur l’école des petits Enfants établie à Genève accompagné de reflexions sur l’utilité de ce genre d’établissements par J. P. Monod, Genève 1829“, die mit dem Namen Louise Scheppeler versehen ist. Das Pfarrhaus in Waldersbach ist unter der Führung der derzeitigen Pfarrerin zu bestimmten Zeiten zur Besichtigung freigegeben; Mme Marie-Louise Caron, die derzeitige Pastorin, ist über F-67130 Schirmeck zu erreichen.

Er setzte sich mit dem beginnenden Manufakturwesen auseinander und führte unter anderem die Baumwollspinnerei ein, deren Umsatz er durch Prämienvergabe für den tüchtigsten Spinner ankurbelte (vgl. Hübener 1888, S. 37 f.). Die Verbesserung der Verkehrsmittel und die dadurch hervorgerufene Verbindung mit dem fernen Ausland ließen Oberlin und das Steinthal bis nach Amerika — 1774 bekam Oberlin einen Ruf nach Ebenezer (vgl. Hilpert und Stöber u. a. 1843, S. 334) — und Rußland³ bekannt werden.

Der Pfarrbezirk Ban-de-la-Roche wurde nur indirekt von den eintretenden geschichtlichen Ereignissen betroffen, weil die ohnehin schon immer vorhandene gesellschaftliche und wirtschaftliche Desintegration dieses Landstriches in das französische Mutterland den eigentümlichen und besonderen Charakter des Steinthals ausmachte, das mit Hilfe seiner Pfarrer Stuber und Oberlin zunächst einmal die eigenen Schwierigkeiten lösen mußte, bevor es an dem Weltgeschehen teilzunehmen imstande war.

EXKURS: Die Pfarrei lag in der Grafschaft Ban-de-la-Roche (Steinthal), einem Gebiet der mittleren Breusch. Der Bezirk umfaßte 5 Dörfer und 3 Weiler. Das Gebiet wird im Westen begrenzt durch die Vogesen. Wegen der Höhenlage herrscht dort ein rauhes Klima und wegen der geologischen Beschaffenheit des Bodens ist die Ackerkrume dünn und der landwirtschaftliche Ertrag gering. Sowohl die Gegend als auch ihre Bevölkerung hatten eine eigenartige Geschichte:

Durch die Grenzlage zu Elsaß und Lothringen wurde das Gebiet häufig zum Schauplatz völkropolitischer Kriege. Während der Bauernkriege um 1525, des Dreißigjährigen Krieges und schließlich durch die Pest wurde der Landstrich nahezu entvölkert. 1650 wohnte eine Mailänderin allein mit ihrem Sohn in Fouday, einem der Dörfer des Steinthals (vgl. Hilpert und Stöber u. a. 1843, S. 31 f.).

In dieser Zeit wechselte das Steinthal häufig den Besitzer: Deutsche, Franzosen verwalteten das Gebiet, bis es schließlich mit dem Westfälischen Frieden 1648 französisch wurde und es noch zu Zeit Oberlins war. In dem Friedensvertrag wurde den Protestanten im Elsaß die Religionsfreiheit garantiert. Daraufhin wanderten Bevölkerungsgruppen aus der Grafschaft Mömpelgard, einer zu dieser Zeit württembergischen Exklave zwischen Belfort und Besançon, und aus dem Kanton Bern nach Ban-de-la-Roche, die überwiegend lutheranischer und calvinistischer Konfession waren. Gegen Ende des 17. Jahrhunderts lebten ca. 400 Menschen im Steinthal (vgl. Hilpert und Stöber u. a. 1843, S. 33). Die verschiedenen Bevölkerungsgruppen mit ihrer spezifischen Muttersprache gaben der Gegend ein merkwürdiges Gepräge: Es wurde dort ein für Franzosen und Deutsche unverständlicher Patois gesprochen, in dem der ganze völkische Mischcharakter zum Ausdruck kam. Die Sprache der Steinthaler hat ein italienisches Idiom; man trifft aber auch auf schweizerische Kehllaute.

Dieser Patois hinderte die Integration der neu entstandenen Bevölkerungsgruppe in das französische Mutterland. Sie blieb somit auch wirtschaftlich von Frankreich abge-

3. Nach Aussagen Hübeners, Lit. 43, S. 41, ließ Alexander von Rußland über Herrn von Berkheim seine Verehrung an Oberlin übermitteln.

schnitten. Die Unfruchtbarkeit des Bodens hielt sie davon ab, sich ausreichend mit Nahrung zu versorgen; ein Handwerk hatte keiner erlernt; hie und da hielt man sich Schweine. Die Menschen lebten zum Großteil nach Art des Raubrittertums und scheuten nicht davor zurück, sich durch Mord Nahrungsmittel zu verschaffen. Die evangelische Kirche in Straßburg wurde schließlich auf dieses verarmte und verwilderte Randgebiet Frankreichs aufmerksam. Sie schickte Pfarrer Johann Georg Stuber ins Steinthal.

Stuber sah seine Hauptaufgabe darin, die wirtschaftliche Rückständigkeit und die Ungebildetheit der Steinthaler zu bekämpfen. Er veranstaltete regelmäßige Unterrichtsstunden für die Erwachsenen während der Sonntage und an den langen Winterabenden, wo er sie Französisch lehrte und ihnen die Grundsätze der Bibel nahebringen wollte. Die Kinder wurden in einem eigens gebauten, aber schon bald baufällig gewordenen Schulhaus versammelt und von einem Sahuirten beaufsichtigt. Stuber suchte einen ständigen Lehrer anzustellen, dem er den Titel eines „Regenten“ verleihen wollte und dessen Gehalt das gleiche wie das des Hirten sein sollte. Um Schüler und Lehrer zu motivieren, in die Schule zu kommen, setzte er Prämien für besondere Leistungen fest.

1762 gab Stuber ein Wörterbuch heraus, das dem Lehrer erleichtern sollte, die Kinder in Französisch zu unterrichten. Er nannte es „Alphabet méthodique pour faciliter l'art d'épeler et de lire en français“ („Methodisches Alphabet, um die Art und Weise des Buchstabierens und Lesens in französisch zu erleichtern“; vgl. Buch 1932, S. 16).

Stuber verließ die Pfarrei, nachdem er den jungen Oberlin 1767 für die vakante Pfarrstelle gewinnen konnte. Am 30. März 1767 übernahm Oberlin sein neues Amt in Waldbach im Steinthal.

Oberlin war ein aufgeklärter Pfarrer des 18. Jahrhunderts, der nicht nur tolerant gegenüber dem anderen Glauben war, sondern diese Haltung auch konsequent zeigte: er nannte sich evangelisch-katholischer Geistlicher. Er hielt jedoch jederzeit an dem Grundbekenntnis der lutheranischen Kirche fest, „gerecht allein durch den Glauben“ zu sein (vgl. Hübener 1888, S. 34). Neben seiner eigentlichen seelsorgerischen Tätigkeit, die er nie als vordergründig ansah, beschäftigte er sich intensiv mit Fragen der sozialen Wohlfahrt — er beobachtete die Anfänge des Genossenschaftswesens und führte die Aufnahme von Kleinkrediten im Steinthal ein (vgl. Buch 1932, S. 28) — und mit lebenspraktischen Dingen wie Ackerbau, Viehzucht und Bauwesen.

Einen Einblick in Fragen der praktischen Erziehung hatte er sich während seiner Studienjahre in Straßburg verschafft, als er drei Jahre lang Hofmeister bei einem Straßburger Chirurgen war.

Sein Interesse an pädagogischen Schriften und an theoretischen Abhandlungen über Erziehung war groß. Oberlin studierte Rousseaus „Emile“ und befand es als ein ausgezeichnetes Buch, das für ihn zwar gute Beobachtungen enthielt, dessen erzieherische Anleitungen er jedoch für wenig praktikabel ansah (vgl. Buch 1932, S. 76 f.). Nicht nur, daß er Basedows Schriften kannte, er stand auch in ständigem Kontakt mit dem Basedowschen Philanthro-

pin in Dessau, wo ein früherer Schüler von ihm beschäftigt war. Oberlin war von der Notwendigkeit überzeugt, neue schulische Methoden finden zu müssen, die „die Gebrechen eines mechanischen Fertigkeitssystems ... , das oft nichts weiter zu Stand brachte, als das Gedächtnis zu überladen ...“ (Hilpert und Stöber u.a. 1848, S. 337), überwand. Bei Basedow zog ihn der praktische Charakter der Zielsetzung an, nämlich die Kinder auf ein nützliches, patriotisches und glückliches Leben vorzubereiten. Störend empfand er die Absicht Basedows, diese Erziehung nur einer „Elite“ angedeihen zu lassen (vgl. Buch 1932, S. 77).

Am meisten aber zogen ihn die Schriften Pestalozzis an. „Die Abendstunde eines Einsiedlers“ wurde ihm zur liebsten Lektüre. Er stimmte weitestgehend mit den pädagogischen Grundsätzen Pestalozzis überein; vor allem das Prinzip des Anschauungslernens setzte er in seinem eigenen pädagogischen System ein (vgl. Gehring 1929, 5. Kap.).

Auch ist zu vermuten, daß er bei der Errichtung sowohl seiner Strickschulen als auch der Grundschulen bestehende oder bestandene Schulsysteme studiert hat, um sie sich zum Vorbild zu nehmen. So erinnert die Organisation seiner Schulen stark an die „moniteur“-Schulen (vgl. Hilpert und Stöber 1848, S. 132 ff.)⁴.

Oberlin vermengte seine erzieherischen Erfahrungen und Kenntnisse mit der Aufgabe des Seelsorgers und definierte seinen Pfarrauftrag als eine besondere Form der Erziehung, wobei ihm auch die Predigt ein bedeutsames Erziehungsmittel war (vgl. Buch 1932, S. 9).

2. Grundlagen seiner Pädagogik

Die Grundlage aller Pädagogik bildete für Oberlin die Beobachtung der zu erziehenden Menschen. Auf den so gewonnenen Erkenntnissen bauten alle erzieherischen Handlungen auf. Buch (1932, S. 10) schreibt dazu: „Sorgfältiges Studium des Charakters seiner Zöglinge ist ihm ... eine bedeutsame Pflicht; er beobachtet ihr Tun und Lassen, ordnet und systematisiert seine Feststellungen.“

4. Oberlin beschreibt in einem „Polizei- und Disciplinar-Reglement für die Schulen“ die Unterrichtssituation und die erwünschte Verhaltensweisen von Schülern und Lehrern, sowie das angemessene Strafmaß für Fehlverhalten der Schüler. Dieses Reglement ist auszugsweise bei Dr. Hilpert, Stoeber u.a. Lit. 41, S. 132 ff. zu finden.

Bei seinen Steinthalern stellte er die Ursache ihres Charakters in Zusammenhang mit der besonderen geschichtlichen und geographischen Situation der Gegend und damit der ungenügenden Wirtschaftslage der Bewohner, die zwangsläufig ein kriminelles Verhalten bedingte, und mit der Unkenntnis der französischen Kultursprache, die den geistigen Gütertausch verhinderte und zur geistigen Armut führen mußte. Buch schreibt: „Er sieht die Einheit ‚Mensch‘ und erkennt die psychophysischen Zusammenhänge, wie er die kausale Verflochtenheit von wirtschaftlicher Not, geistiger Stumpfheit und sittlich-religiöser Verkommenheit erschaut ... Er schreibt in seinen Annalen: ‚Die Armut heftet sie (die Bewohner) an die nächsten leiblichen Bedürfnisse, führt ein rohes Wesen ein, macht zu allem träg und gleichgültig und benimmt Willen, Einsicht und Vergnügen zu guten Anstalten.‘“ (Buch 1932, S. 20).

Ziel der Oberlinschen Pädagogik war es nun, diese Einheit „Mensch“ mit ihren oben beschriebenen Charakterzügen zu ändern, wobei er alle Erziehungsmaßnahmen auf das Gemeinwohl abstimmte: „Vivons pour Dieu et la patrie ...“ heißt es in seiner Rede bei der Gründung eines Bauernvereins. „Dem Gesamtwohl muß der einzelne dienen mit seiner Kraft und seiner individuellen Begabung ... (Buch 1932, S. 22).

Außerdem sah er seine Erziehungsmaßnahmen als eine Hilfe, die zur Selbständigkeit der zu Erziehenden führen sollte. Oberlin ging über das aufklärerische Gedankengut und Rousseau hinaus in die Nähe Pestalozzis, denn er erkannte, daß er nicht Einzelwesen erziehen mußte; er sah die Eingebundenheit und soziale Bezogenheit der Steinthaler untereinander in ihrer besonderen Situation. Deshalb konnte die Bildung und Ausbildung des Einzelnen immer nur im Hinblick auf das Gemeinwohl geschehen.

Oberlin sagte selbst dazu: „Die Freiheit ist die Mutter der großen sozialen Tugend; sie inspiriert nur die erhabenen Handlungen der Wohltätigkeit gegenüber den Individuen, den erstaunlichen Werken des öffentlichen Nutzens, sie ist ebenso Feind der Maßlosigkeit wie der Knechtschaft ...“⁵. Er stellte die Erreichung der Freiheit in den Zusammenhang mit der Beherrschung sozialer Fertigkeiten.

Der erste Schritt war die Erziehung zu Arbeit, Pünktlichkeit, Sauberkeit und Ordnung. Wenn Oberlin seine Steinthaler zu regelmäßiger Arbeit anhielt und gegen die Faulheit ankämpfte, dann tat er das, weil er davon über-

5. Übernommen von Buch, Lit. 12, S. 32

Notiz in einer Broschüre „Evénements mémorables“, p. 27/28, zitiert in Parisot „Jean Frédéric Oberlin. Essai pédagogique“. Nancy-Paris 1905, p. 246/257.

zeugt war, daß der faule Mensch unsozial ist und gegen die Bedürfnisse der Gemeinschaft handelt: „Die Faulheit ist ein pflichtwidriger Missetäter gegenüber dem Vaterland.“⁶

Oberlin machte jedoch den einzelnen nicht für die Mißstände verantwortlich, sondern für ihn waren es allein die oben genannten Umstände, die den Menschen verderben. Aus seiner Erfahrung heraus hat Oberlin erkannt, daß der Mensch sowohl Produkt seiner Umwelt als auch seiner Erziehung sein kann, und man daher so früh wie möglich mit einer fördernden, liebevollen Erziehung⁷ beginnen müsse:

„Verurteilt nie; Ihr wißt nicht, was diese oder jene Person motiviert hat, das zu begehen, was so verwerflich erscheint, nur Gott allein kommt das Urteil zu ... Jede Person ist der Ausdruck eines Zusammenspiels von Umständen, das etwa zu seiner Geburt, zu seiner Erziehung oder auch zu einem Werdegang geführt hat, in welchen er mitunter unfreiwillig gedrängt wurde, wir wissen nicht, was diese Person dazu gebracht hat, das zu werden, was sie tatsächlich ist und die Kraft und die Mittel, die ein großer Krimineller für das Schlechte entfaltet hat, hätte er für das Gute aufgebracht, wenn er sich unter besseren Bedingungen befunden hätte ...“⁸. Erziehung zur Sauberkeit ist ihm eine wichtige Voraussetzung dafür, daß der Mensch über die Pflege seines eigenen Körpers hinaus auch die anderen Tugenden wie Fleiß, Ordnung, Pünktlichkeit, Sparsamkeit diszipliniert ausübt. „Die Herrschaft über den Körper bereitet die charakterliche Selbstdisziplinierung vor.“ (Buch 1932, S. 33).

Die Basis einer positiven Erziehungsarbeit war für ihn die Gesundung der Wirtschaft und die Öffnung des abgeschlossenen Tales den umliegenden Ländern zu. So machte er die Bevölkerung mit neuen landwirtschaftlichen Arbeitsmethoden bekannt und vermittelte ihnen Kenntnisse in Botanik. Auf diese Weise gestaltete Oberlin die Wirtschaftsstruktur von Ban-de-la-Roche. Er trieb den Straßenbau voran, so daß bereits 1770 die wichtige Verbindung zwischen dem Steinthal und Straßburg bestand. Er schickte junge Männer nach Straßburg, um verschiedene Handwerke zu erlernen. Es war Oberlin zu verdanken, daß eine Spinnmanufaktur und Weberei im Steinthal eingerichtet wurde, um so zusätzliche Verdienstmöglichkeiten anzubieten.

Margot Kreckler meint dazu:

6. Zitiert nach Buch, Lit. 12, S. 26

7. Oberlin nennt die Erzieherinnen in den Strickschulen „Conductrices de la tendre jeunesse“.

8. Zitiert in: E. Parisot „Jean Frédéric Oberlin. Essai Pédagogique“, Nancy-Paris 1905, p. 93

„Alle gesellschaftlichen Veränderungen, die Oberlin vornahm, waren gleichzeitig Erziehungsmaßnahmen. Indem die Menschen seiner Gemeinde ihre Umwelt aktiv veränderten, änderten sie sich selbst.“ (Krecker, 1962, S. 58).

Um seine Steinthaler zu motivieren, seine Anregungen und Neuerungen anzunehmen und aktiv mitzumachen, bediente er sich der Methode des Anschauungslernens. Er arbeitete mit eigenem guten Beispiel und hoffte auf den Nachahmungstrieb, „denn“ so Buch „es bedeutet nicht mehr und nicht minder, als daß die Steinthaler noch nicht der Vernunft und Vernunftgründen zugänglich sind, geschweige denn, daß sie in ihrer eigenen Einsicht und eigenem verständigen Urteil für ihr Handeln einen Maßstab hätten. Das tut dem Pädagogen weh.“ (Buch, 1932, S. 27).

EXKURS: Trotz alledem war er weiter bemüht, die Menschen durch anschauliche Unterrichtung seiner Ideen zu überzeugen. Er pflanzte zum Beispiel in seinem Pfarrhausgarten Obstbäume an, um der skeptischen Bevölkerung zu beweisen, daß sie zur Blüte kommen können. Er setzte Prämien und Preise aus für die Gestaltung der Dörfer und für besondere Arbeitsleistungen. In den Spinnmanufakturen, wo die Bauern arbeiten konnten, wenn sie keine Feldarbeit verrichten mußten, konnte er auf diese Weise den Umsatz in einem Jahr auf 32 000 Franken bringen (vgl. Hübener, 1888, S. 34).

Hatte er die Beseitigung des materiellen Notstandes im Griff, konnte Oberlin von seinen sozialpädagogischen Bemühungen zu seinen eigentlichen Absichten kommen: der Erziehung der Jugend. „Diese pädagogische Arbeit mit den Erwachsenen konnte nur dann sinnvoll sein, wenn sie parallel lief mit der frühzeitigen Erziehung und Ausbildung der heranwachsenden Generation.“ (Krecker, 1962, S. 58).

In einer Rede von 1794 sagte Oberlin zu dieser seiner Absicht: „Die Jugend ist die Baumschule der zukünftigen Nation. Pflügt Ihr diese Baumschule sorgfältig, und die Nachwelt wird gut sein. Vernachlässigt Ihr die Kinder, überlaßt sie sich selbst, laßt sie ohne Aufsicht, ohne Überwachung ..., werdet Ihr eine verabscheuungswürdige Nachwelt vorbereiten.“⁹

Er war davon überzeugt, daß man die Kinder von der Wiege an dazu bringen kann, Recht und Unrecht zu unterscheiden und sie an Gehorsam und Tätigkeit zu gewöhnen (vgl. Hübener 1888, S. 37).

Seine Bemühungen waren lange Zeit unfruchtbar. Er konnte die Steinthaler selbst von der Notwendigkeit eines Schulhausbaues nicht überzeugen. Er verpflichtete sich, daß die Gemeinde weder für den Bau noch für später anfallende Reparaturen herangezogen werden würde und baute in Waldbach ein Schulhaus, nachdem er selbst einen Kredit aufgenommen und seine Bekannten in Straßburg um Spenden gebeten hatte.

9. Zitiert nach Buch, Lit. 12, S. 43, Fußnote 1)

Allmählich konnte er in jedem der Täler ein Schulhaus errichten lassen. Oberlin übte die Oberaufsicht über alle Schullehrer aus, die er nach und nach einstellte.

Zu dem täglichen Schuldienst schuf er „allgemeine Schulen“ (vgl. Hilpert und Stöber u.a. 2848, S. 130), in die einmal in der Woche alle Schüler und Lehrer des Steinthals zusammenkamen. In Gegenwart Oberlins unterrichtete abwechselnd jeder der Lehrer die Schüler.

Oberlin verfaßte 1778 selbst ein sogenanntes „Polizei- und Disciplinar-Reglement für die Schulen“ (vgl. Hilpert und Stöber u.a. 1848, S. 132), das das Ordnungssystem in den einzelnen Klassen umriß. Die Kinder sollten sich weitestgehend selbst regulieren; der Lehrer durfte nur in Notfällen eingreifen. Die Kinder wählten unter sich die verschiedenen Amtsträger, die ihr Amt unbedingt zu erfüllen hatten.

Oberlin baute das Schulsystem auf: Es gab eine Schule der Anfänger, die von der ersten bis zur dritten Klasse ging; danach gab es die Mittelschule von der vierten bis zur sechsten Klasse und als letztes kam die Schule der Älteren, die bis zur neunten Klasse ging. Die Kinder traten mit 7 Jahren in die Schule ein und blieben dort bis zu ihrem 16. Lebensjahr.

Während die erste Gruppe noch dazu angehalten wurde, „üble Gewohnheiten“ abzulegen und in die Anfänge von Schreiben, Lesen und der richtigen französischen Aussprache, Rechnen, Religion und Moral und in lebenspraktische Dinge eingeführt wurde, lernte die zweite Gruppe Deutsch und Geographie dazu. In der letzten Gruppe kamen Botanik, Geschichte, Geometrie, Physik, Astronomie, „ein allgemeines und gedrängtes Bild der Wissenschaften und Künste“ und Buchführung hinzu (vgl. Hilpert und Stöber u.a. 1848, S. 136-139).

In dem Stundenplan zeigte sich der praktische Charakter der Oberlinschen Pädagogik. Die Kinder lernten das, was sie für das gemeinsame Leben im Steinthal brauchten.

Damit die Eltern ihre Kinder tatsächlich in die Schule schickten, begann der Unterricht im Sommer um 5 Uhr früh und im Winter um 7 Uhr 30. So hatten die Kinder Zeit, ihren Eltern nach dem Unterricht bei der Arbeit zu helfen.

Das Lehrverfahren in den Schulen glich dem, was Oberlin die ganze Zeit bei den Erwachsenen praktizierte. Das Fundament des Unterrichts war die Anschauung: Vom Bekannten zum Unbekannten, vom Nächstliegenden zum Fernen, vom Leichten zum Schweren wurden den Kindern die Unterrichtsgegenstände nahegebracht. Dasselbe wurde auf verschiedenem Weg unterrichtet, um die Aufmerksamkeit der Kinder zu erhalten. Der Unterrichts-

gegenstand wurde erst dann abgeschlossen, wenn jedes Kind selbständig damit umgehen konnte. Anhand des Geographieunterrichts kann man das Unterrichtsverfahren erkennen: Mit Hilfe von Kupferstichen lernten die Kinder ihre Heimt kennen. Sie erkannten zunächst ihr Elternhaus auf den Bildern; es war Motivation genug für sie, jetzt auch zu erfahren, daß dieses im Steinthal lag und dieses wiederum ein Stückchen Elsaß darstellte usw. (vgl. Buch 1932, S. 83 f.).

3. Die Kleinkindererziehung Oberlins: Die pädagogische Gestaltung der Strickschulen

Neben der Erwachsenenbildung und dem Ausbau der Schulen lag Oberlin die Erziehung der Kleinkinder besonders am Herzen. Denn gerade diese waren völlig ohne Beaufsichtigung. Es war Oberlin ein besonderes Anliegen, so schnell wie möglich ein „Erziehungshaus“ zu errichten, wo er die Kleinen unter Aufsicht zusammenbringen konnte: „Seit zwei Jahren, da ich im Amte bin, hat mir die vernachlässigte Erziehung so vieler Kinder in meiner ausgedehnten Pfarrei stets viel Kummer verursacht, es ist dies eine Last, die schwer auf meinem Herzen lag. Ich machte immer wieder Versuche, um ein Haus zu kaufen oder zu bauen und sodann ein Erziehungshaus daraus zu machen. Aber alles vor umsonst. Da erfahre ich endlich im Winter 1769, daß Sara Banzet aus Belmont, die bei meinem Vorfahrer Stuber in Diensten gestanden hatte, daselbst sehr guten Strickunterricht erteilt habe (eine damals im Steinthal seltene Fertigkeit), daß sie aus eigenem Antrieb es die Kinder des Ortes lehre, aber ihr Vater wegen Zeitversäumnis es ungern sehe. Dies war mir eine entzückende Nachricht. Ich ging hierauf zu ihrem Vater und schloß mit dem einen Vertrag, in Folge dessen seine Tochter in meine Dienste als Lehrerin trat.“¹⁰

Ende 1769 begann Sara Banzet als erste *Conductrice de la tendre jeunesse* in den sogenannten *écoles-à-tricoter*, Kinder von 3 bis 7 Jahren zu unterrichten: „Sara strickt und lehrt das Stricken...“ schrieb Oberlin in sein Taufregister.

Später stellte er noch weitere junge Mädchen aus seiner Gemeinde ein und bei allen schloß er einen Vertrag mit den Eltern ab: „Ich liefere ihnen alles, den ganzen Lebensunterhalt. Ich gebe ihrer Mutter eine Haushaltshilfe an ihrerstatt und ich zahle den Lohn dieser Hilfe.“¹¹

10. Zitiert nach Dr. Hilpert, Stoeber u.a., Lit. 41, S. 147 f.

11. Zitiert nach Buch, Lit. 12, S. 45

Um seine Gemeinde von der Wichtigkeit dieser Kleinkindererziehung zu überzeugen, führte er die *Conductrices* in einem Gottesdienst in ihr Amt ein. Und dadurch, daß er das Lehrpersonal aus dieser Gemeinde aussuchte und so die Gemeindemitglieder in sein Erziehungswerk miteinbezog, war ihm auch auf lange Sicht Erfolg beschieden.

Die besondere Aufmerksamkeit Oberlins bei der Kleinkindererziehung lag auf der Ausbildung der *Conductrices*. Sie mußten sich in regelmäßigen Abständen treffen und ihre Erfahrungen austauschen, Ergebnisse vergleichen und neue Ideen entwickeln. In späteren Jahren bekam jede *Conductrice* eine Praktikantin dazu, die sie anleiten mußte. Die Mädchen mußten vor allem Mütterlichkeit ausstrahlen und den Kindern Liebe entgegenbringen. Oberlin spricht von *amour et volonté*.

Die *écoles-à-tricoter* nahmen am Nachmittag die schulpflichtigen Mädchen auf, die stricken und nähen lernten. Durch diese Kombination von Kleinkinderschulen und Hort erhoffte sich Oberlin wohl eine verstärkte gemeinschaftliche Bindung und vor allem, daß die jungen Mädchen durch den Umgang mit den Kleinen auf ihre späteren Pflichten als Hausfrauen und Mütter vorbereitet wurden.

Die pädagogischen Maßnahmen der Strickschulen setzten sich zusammen aus Handfertigkeit (stricken, nähen usw.), kindgemäßer Beschäftigung wie Spiel, Gesang, Gymnastik des kindlichen Körpers, Berücksichtigung gesundheitsfördernder Bedingungen (Spaziergänge, warmes Essen, Hygiene usw.) und aus der Erziehung zu Verständnis und Sinn der Natur. Die Unterweisungen sollen eher an eine besondere Form des Spiels als an ein schulmäßiges Lernen erinnern. Damit sah die Pädagogik der Oberlinschen Kleinkindererziehung vor allem den Eigenwert der Kindheit. Sie sollte aber auch auf die Schule vorbereiten, wahrscheinlich insbesondere die Einsicht in die Notwendigkeit schulischer Unterrichtung. Oberlin nahm daher noch das 7. Lebensjahr in das Kleinkindalter mit auf.

Unterrichtsgegenstände und Methode der *école-à-tricoter* lassen sich am besten verdeutlichen durch einen Brief Oberlins an den Nationalkonvent der ersten französischen Republik. Dieser Brief ist in den gesammelten Schriften von Hilpert, Stöber u.a. vollständig abgedruckt. Diesem Brief muß noch die Anmerkung vorausgeschickt werden, daß Oberlin trotz seines Pfarrberufes die Anerkennung der neuen Regierung bekam, die zur Zeit der Schreckenherrschaft sämtliche Pfarrer ihres Amtes entthob und den Größtteil hinrichten ließ. Oberlin beteuerte bei verschiedenen öffentlichen Kundgebungen seine republikanische Gesinnung und das republikanische Moment in seiner Erziehungsarbeit, in der er vermitteln will, „daß das allgemei-

ne Wohl das Glück des Einzelnen bildet; daß jeder Einzelne bloß für das Allgemeine leben soll . . .“¹²

„Johann Friedrich Oberlin zu Waldbach im Steinthal an den Nationalkonvent.

Bürger Präsident!

Ich habe vor einigen Tagen einen Auszug aus dem Protokoll des Nationalconvents vom 16. Fructidor im 2. Jahr der Republik erhalten, worin meines guten und biedereren Vorgängers Stuber und meiner ehrenvoll gedacht wird, hinsichtlich unserer Bemühungen, die unserer Sorgfalt anvertrauten Bewohner der fünf Dörfer und drei Weiler im Steinthal zu civilisierten Franzosen in Sprache und Leben heranzubilden.

Ich war außerordentlich erstaunt über diese unerwartete Ehre, und weiß bis jetzt noch keine Ausdrücke zu finden, womit ich Ihnen den lebhaften Dank schildere, von dem ich durchdrungen bin. Meine Verlegenheit ist um so größer, da meine Muttersprache deutsch ist und ich mittelst Lektüre zwar hinreichend französisch für mein liebes Steinthal kann, aber gegenüber von geborenen Franzosen zurückstehen muß. Empfangen Sie, Bürger Präsident, die Versicherung, daß ich von ganzem Herzen und ganzer Seele, mit meinen Talenten und allen meinen Kräften für die französische Republik bin.

Der Nationalconvent bezeugt mir seinen Beifall über meine Bemühungen, hier das Französische einzuführen. Vielleicht dürfte ich es wagen, eine kleine Schilderung von der Methode zu geben, deren ich mich vorzugsweise bedient habe.

Es sind ungefähr siebenundzwanzig Jahre, seitdem ich für acht Dörfer und Weiler acht Lehrerinnen aufstellte. Diese guten Mädchen, die meine verstorbene Frau und ich unterrichteten, belehrten ihre jungen Zöglinge mittelst Figuren aus der Geschichte oder dem Thier- und Pflanzenreich, auf welche ich die Namen auf Französisch und auf Patois nebst einer kurzen Beschreibung geschrieben habe. Sie theilten sie ihnen zuerst auf Patois mit, hernach sagten sie ihnen die französische Benennung und ließen dieselbe dann insgesamt französisch wieder hersagen. Um ihre Hände zu gleicher Zeit zu beschäftigen, lehrten sie die Kinder das Stricken, welches damals in jener Gegend noch unbekannt war. Hierauf machten sie denselben Vergnügen durch solche Spiele, die den Körper üben, die Gliedmaßen gelenkig machen, zur Gesundheit beitragen und wodurch sie hauptsächlich in Ehr-

12. Zitiert nach Dr. Hilpert, Stoeber u.a., Lit. 41, S. 400

barkeit und ohne Streit spielen lernten. An schönen Tagen ging man mit ihnen spazieren, wobei die Kinder Pflanzen pflückten, deren Namen ihnen die Vorsteherinnen sagten und dieselben sodann mehrmals wiederholen ließen. — Diese ganze Unterrichtsweise glich vollkommen einem Spiel, einer fortlaufenden Unterhaltung.

Ich habe eine kleine Sammlung von naturhistorischen Gegenständen, von Kunstprodukten, von Taschenspielergeräthen u. dgl. angelegt, die sämmtlich den Lehrerinnen zur Verfügung stehen. Wenn der Eifer der Kinder ein wenig nachzulassen begann, so erregte ein neues Wunder nach unserer Manier dieselben aufs Neue und belebte ihre Lust zum Lernen. Ich gedenke auch hier der kleinen, durch mich in Holz geschnittenen Landkarten mittelst welcher meine kleinen Schüler allmählig mit allen Ländern der Welt bekannt werden.

Wenn eine Vorsteherin mich benachrichtigte, daß ihre Schüler ihre Geschichtshefte, Pflanzen, Thiere, Landkarten recht gut begriffen hätten, so erlaubte ich ihr, dieselben in der Kirche bei voller Versammlung der Gemeinde zu führen, vor welcher die Kinder mit einer Freudigkeit und einem Entzücken, welches die Alten weinen machte, ihre Fortschritte zeigten; ich selbst aber wurde durch dieses öffentliche Wiederholen oder Wiederhersagen in Stand gesetzt, den Alten zu zeigen, was ihnen nützlich wäre, was ich sie selbst zu lehren leider jedoch nicht Gelegenheit gehabt hätte.

Durch solche Mittel ist diese kleine, früher völlig unwissende Bevölkerung ganz umgewandelt, und das Französische ist gleichsam die Muttersprache aller Familien, die sich gern civilisiren lassen wollten; obgleich die Stunden dieser Lehrerinnen, um die Abneigung von Seiten der Eltern und der Kinder zu vermeiden, wöchentlich nur ein- oder zweimal — und gegenwärtig nur alle zehn Tage stattfinden.

Ich verbleibe mit dem größten Eifer und der unerschütterlichen Ergebenheit für die Republik

Ihr sehr gerührter und in Verlegenheit gesetzter

J.F. Oberlin.¹³

13. Zitiert nach Dr. Hilpert, Stoeber u.a., Lit. 41, S. 80-83

4. Ergebnis

Die Autoren, die sich mit der Kleinkindererziehung Oberlins beschäftigt haben, suchten immer wieder nach der treibenden Idee für eine solche Erziehung. Martha Buch beschreibt sie so: „Es ist das Verständnis für die soziale Not, und es ist das Wissen um den Mangel an genügend häuslicher Erziehung. Der Doppelaspekt sozialpädagogischer Motivation gibt der Neueinrichtung auch einen Doppelcharakter: Bewahrung und Erziehung, ein negatives und ein positives Element sollen sich vereinigen, um in dem Kleinkind die üblichen Angewohnheiten zu entfernen, die verderblichen Einflüsse zu neutralisieren, gewissermaßen eine Bannzone zu schaffen, indem positive Arbeit geleistet wird, gute und verheißungsvolle Gewohnheiten gestiftet, die schlummernden Kräfte entwickelt und die Kinder empfänglich gemacht werden für die Weiterbildung in der Schule. So sollte damit ein nachhaltiger Grund der Erziehung gelegt werden, denn ‚Les années de l'enfance sont celles où le cœur est le plus tendre, le plus pliable et flexible. Ce que vous semez alors ne saurait guère être jamais arraché.‘“ (Buch 1932, S. 47)¹⁴

Im Kontrast zu Buch sei Gunnar Heinsohn genannt, der die Oberlinischen Strickschulen unter dem Aspekt der Vorschulerziehung in der bürgerlichen Gesellschaft gesehen hat. Heinsohn glaubt drei vordringliche Erziehungsziele der Strickschulen zu erkennen: „...die französische Spracherziehung und die Überwindung des heimischen Dialekts..., die Vermittlung praktischer Fähigkeiten und Disziplinformen, die als notwendiges Basiswissen und veränderte Verhaltensdispositionen in der aufstrebenden Manufaktur und dem sich schnell ausbreitenden Verlagswesen erheischt wurden. Das dritte Element der Erziehung bildete die christliche Ausrichtung, die wohl zur Verinnerlichung der in den neuen Ausbeutungsverhältnissen erforderlichen sittlichen Normen diente...“ (Heinsohn 1974, S. 28).

Anzumerken bleibt, daß Heinsohn der damaligen sozial- und wirtschaftsgeschichtlichen Entwicklung des Steinthals in seiner Argumentation einen Schritt voraus gewesen zu sein scheint. Denn bevor die von ihm genannten „neuen Ausbeutungsverhältnisse“ auf die Erziehung und Gesinnung der Jugend im Steinthal rückwirken konnten, mußten erst solche geschaffen werden. Bei der Errichtung der Kleinkinderschule 1769 war Oberlin bemüht, die Steinthäler aus ihrer materiellen Not zu befreien, die sie dazu zwang, sich Lebensmittel auf illegitimen Wegen zu beschaffen. Die wenigen Bauern stan-

14. Zitiert nach Buch, Lit. 12, S. 47, Fußnote 1)

den zu dieser Zeit im Fronddienst ihrer Lehnsherren, und es galt zunächst die Fron zu erleichtern, bis schließlich die Französische Revolution neue Bedingungen schaffte.

Weist Heinsohn an anderer Stelle¹⁵ auf den hauptsächlich pädagogischen Charakter der Strickschulen hin, so muß dieser Deutung zugestimmt werden. Neben der sozialfürsorgerischen Motivation, die Kinder vor einer drohenden Verwahrlosung zu schützen, ihnen geheizte Räume und Essen anzubieten, steht eindeutig das erzieherische Moment im Vordergrund: das der positiven Beeinflussung des Kindes „von der Wiege an“.

Es wäre falsch, die Oberlinschen Strickschulen als eine eigenständige Erziehungseinrichtung zu deuten, die Oberlin allein aus einer sozialen und erzieherischen Notwendigkeit heraus habe entstehen lassen müssen, sondern man muß sie als Teil seines umfassenden Erziehungssystems sehen, das er für seine Steinthaler aufgebaut hat.

Dieses Streben nach einem umfassenden Erziehungssystem, das sowohl das Kleinkind als auch den Erwachsenen einschließt, kann man nur aus dem Selbstverständnis des aufgeklärten Pfarrers Oberlin begreifen, der sich im Sinne des aufklärerischen Gedankengutes in erster Linie nicht als Seelsorger, sondern als Lehrer und Erzieher seiner großen Pfarrgemeinde fühlt.

In seinem ganzen Handeln findet man aufklärerische Elemente wieder: Als evangelisch-katholischer Geistlicher zeigt er sich tolerant gegenüber dem anderen Glauben.

Er verurteilt die Herrschaft eines Einzelnen oder einer Elite und will seine Steinthaler zur Freiheit und zur Selbstbestimmung führen.

Er studiert die praktischen Wissenschaften und versucht sie auf die Bedürfnisse und Zwecke der Steinthaler auszurichten. Und in der praktischen Umsetzung seines Wissens und dadurch, daß er die Steinthaler dazu erzieht, dieses Wissen eigenständig anzuwenden, erzieht er sie zur Selbständigkeit und führt sie zu relativer wirtschaftlicher Unabhängigkeit.

Gerade die Gesundung der Wirtschaft ist für ihn die Basis einer positiven Erziehungsarbeit: Die praktische Umsetzung der wissenschaftlichen Erkenntnisse soll die Steinthaler zu menschlicheren Lebensverhältnissen führen. Ausgehend von seiner Grundannahme, daß der Mensch von Natur aus gut ist, und es nur die negativen Umstände sind, die ihn kriminell oder schlecht werden lassen, ist er überzeugt davon, daß ein Mensch, der in materieller Zufriedenheit lebt, sein Energiepotential auf seine Weiterbildung richten kann.

15. Gunnar Heinsohn, Lit. 40, S. 29

Sobald der Mensch sowohl materiell als auch geistig frei ist, ist er zu sozialen Tugenden fähig und kann sein Handeln auf das Gemeinwohl abstimmen.

Oberlins Erziehungsmaßnahmen zielen von Anfang an auf das Gemeinwohl ab. Jeder soll sich für den anderen verantwortlich fühlen. So läßt er die größeren Kinder nach der Schule mit den Kleinkindern erziehen; er wählt die Lehrerschaft aus der Gemeinde aus und läßt die Gemeinde an den Erfolgen teilhaben.

Die konkrete Umsetzung seiner pädagogischen Gedanken läßt seine Nähe zu den Philanthropen und zu Pestalozzi¹⁶ erkennen.

Von den Philanthropen übernimmt er die kindgemäße Erziehung innerhalb ihrer natürlichen Lebensverhältnisse und die Erziehung zur Berufstüchtigkeit und zu zweckmäßigen praktischen Fertigkeiten. Schon in den Strickschulen werden die Kinder zur handwerklichen Geschicklichkeit ausgebildet und der Lehrplan in den Schulen zeigt, daß die älteren Schüler in berufsbezogenen Fächern unterrichtet werden.

Bei dem Studium der Pestalozzi-Schrift „Die Abendstunde eines Einsiedlers“ zieht ihn offensichtlich der Gedanke der allseitigen Menschenformung an, der von einem vielseitig orientierten Pädagogen in die Tat umgesetzt werden soll. Wie Pestalozzi ist Oberlin davon überzeugt, daß der Mensch von Natur aus gut ist und durch mangelhafte Umstände verdorben werden kann.

Oberlin übernimmt die pädagogische Methode Pestalozzis der Anschauung, der Selbsttätigkeit und der Entwicklung aller — der geistigen und körperlichen — Kräfte. Er vermittelt den Kindern zunächst Realkenntnisse, die er erst dann überschreitet, wenn jedes Kind damit umzugehen weiß.

Auch die pädagogische Atmosphäre der Wohnstube macht sich Oberlin — besonders in der Kleinkindererziehung — zum Prinzip. So verlangt er Mütterlichkeit als die vordringlichste Eigenschaft der *Conductrices*.

Die pädagogischen Maßnahmen Oberlins in dem Vogesental Ban-de-la-Roche sind also geprägt durch die philosophischen und pädagogischen Anschauungen seiner Zeit. Dazu kommt die besondere soziale und ökonomische Lage der Steinthaler, die von Grund auf ein umfassendes Erziehungssystem bedingt.

16. Die Bekanntschaft zwischen Oberlin und Pestalozzi - ob sie sich je persönlich begegnet sind, ist allerdings offen - ist interessant nachzuzeichnen. Sie ist offensichtlich der Verdienst des Schweizer Fabrikanten J. Luc Legrand, der Pestalozzi und sein Stanser Waisenhaus finanziell unterstützte und der seine Fabriken ins Steinthal verlegte und somit Verbindung zu Oberlin aufnahm. Diesem half er sowohl materiell als auch persönlich bei seinem Erziehungswerk. Legrand hatte wiederum Verbindung zu dem Pariser Kaufmann Baron de Gérando, der mit Mme de Pastoret befreundet war. Siehe dazu Anm. 7, Kapitel B, II.

Bezeichnet man Oberlin als den Gründer der Kleinkindererziehung, so ist es unbedingt notwendig, diese im Zusammenhang mit seinem gesamten Erziehungswerk zu sehen. Es scheint nicht zulässig, Oberlin als Gründer der öffentlichen Kleinkindererziehung zu bezeichnen, wie sie in den *salles d'asile* und später in den *écoles maternelles* als institutionelle Erziehungsarbeit betrieben wurde. Doch bleibt es unbestritten, die Kleinkindererziehung als die Idee Oberlins zu betrachten, die für die institutionelle Kleinkindererziehung insofern von Bedeutung ist, als sie die Bildung solcher Kleinkinderanstalten mit anregte und als sich Pauline Duplessis-Kergomard ihrer bei ihren Reformbemühungen erinnerte.

II. DIE ERSTEN KINDERBEWAHRANSTALTEN

Die Anfänge der Kinderbewahranstalten in Frankreich beruhten auf sozialen Notlagen, die sich in dem ersten Drittel des 19. Jahrhunderts als Folge der Revolution von 1789 zeigten, die insbesondere in den Städten einen Wandel der sozialen Struktur hervorrief.

Auf privater Initiative wurden Einrichtungen zur Beseitigung dieser Notlagen geschaffen, deren pädagogische Ausgestaltung jedoch Schwierigkeiten bereitete. So scheiterten zunächst die einzelnen Einrichtungen, weil es sowohl an der notwendigen Organisation als auch an dem pädagogischen Gerüst mangelte.

Von der Notwendigkeit der Kinderbewahranstalten überzeugt, orientierten sich die privaten Organisationen an schon bestehenden Einrichtungen in England und schufen in Frankreich ähnliche Anstalten. Daraufhin wurden die privaten Initiativen sehr schnell von der gut organisierten napoleonischen Verwaltungsmaschinerie aufgefangen, so daß die Kleinkindererziehung in Frankreich schon 1834 staatlich organisiert und reglementiert wurde und damit gleichzeitig in die „Verinstitutionalisierung“ hineingeführt wurde, vor deren Auswirkungen Kergomard stand, als sie mit Beginn der III. Republik für die Kleinkindereinrichtungen verantwortlich wurde.

I.

a) Soziale Hintergründe

Sowohl Mme de Pastoret, die 1801 ihre *salle d'hospitalité* eröffnete, als auch M. Cochin, der 1826 die erste *salle d'asile* gründete, fanden genügend Kinder vor, die einer Fürsorge bedurften.

Wie schon im ersten Kapitel erwähnt, hat die Industrialisierung Frankreich nicht so schnell überrollt, wie es in England der Fall war. Die Periode des Booms kam für den französischen Kapitalismus erst nach 1870 (vgl. Deasey, 1978, p. 25). Dennoch fanden sich in Frankreich um 1800 erhebliche soziale Mißstände als Folge der Revolution. So litt ein Teil der städtischen

Bevölkerung unter großer Hungersnot. Die Situation der Kinder war besonders prekär:

Durch die Überfüllung der großen Städte wie Paris, Lyon, usw., die kombiniert war mit einem wenig ausgeprägten Sinn für Hygiene, der Diptherie, Cholera und andere Infektionskrankheiten begünstigte, war die Kindersterblichkeit sehr hoch (vgl. Deasey, 1978, p. 25).

Die Revolution schuf nicht nur neue unüberwindbare Klassengegensätze, sondern stellte durch die Verneinung der Religion die Bevölkerung vor die schwierige Aufgabe, neue moralische Werte zu schaffen (vgl. Hübener, 1888, S. 202 ff.).

Feststeht, daß es in dieser Zeit sehr viele uneheliche und nicht gewollte eheliche Kinder gab, deren Mütter nur allzu bereit waren, sie den Findelhäusern oder Engelmacherinnen, falls sie diese bezahlen konnten, zu überlassen (vgl. Hübener, 1888, S. 202 ff.).

Im krassen Gegensatz zu dem 4. Stand lebte die Bourgeoisie in großen Luxus. In Ermangelung eines eigenen gesellschaftlichen Lebens — das diese neue Klasse sich erst schaffen mußte — orientierte sie sich an den Gepflogenheiten des englischen Gesellschaftslebens und ahmte immer mehr den englischen Lebensstil nach. So entstanden nach dem Vorbild der englischen Damenkomitees, die sich in Wohlfahrtsbezeugungen übten, in Frankreich ebensolche Komitees, die sich u.a. um die Kinder der Armen kümmern wollten. Man versuchte sich im allmählich entstehenden Manufakturwesen in Form von Familienunternehmungen und ließ den 4. Stand für einen minimalen Lohn arbeiten¹.

Es gab tausende verwaarloster Kinder in Paris. Die Kinder des 4. Standes halfen entweder mit zu arbeiten oder sie waren unbeaufsichtigt. Die wenigsten gingen in die Schule². Am meisten betroffen waren die Kleinkinder, die völlig ohne Alternative sich selbst überlassen waren.

1. Siehe Kapitel A

Die sozialen und wirtschaftlichen Mißstände am Anfang des 19. Jahrhunderts resultierten aus den Nachwirkungen der Französischen Revolution. Es wäre falsch, an dieser Stelle von einer beginnenden Industrialisierung ähnlich wie der in England zu sprechen.

2. Siehe Kapitel A

Viele Eltern schickten ihre Kinder lieber zur Arbeit als in die Schule.

b) pädagogische Hintergründe

Obwohl Oberlin und seine Strickschulen weit über die Grenzen von Ban-de-la-Roche bekannt waren, d.h. man wußte, daß es im Steinthal eine besondere pädagogische Einrichtung gab, wurde seine Idee einer Kleinkindererziehung zwar aufgenommen, seine pädagogischen Überlegungen wurden in Frankreich jedoch nicht verwertet.

Die Gründe für die Mißachtung seiner pädagogischen Methode mögen zum einen darin liegen, daß Oberlin sich nie bemüht hat, seine Gedanken schriftlich festzuhalten, um so für ihre Verbreitung zu sorgen; zum anderen kann es aber auch an dem nationalen Stolz der Franzosen liegen, der die Erziehungsmethode des Elsäßers als zu deutsch ablehnte. Dieses nationale Denken zieht sich durch die ganze französische Kleinkindererziehung einschließlich der Reformen Kergomards: So waren Fröbel wie auch später Montessori sehr wohl bekannt, wurden aber stets für die „französische Methode“ als ungeeignet betrachtet.³

Angesichts der sozialen Notwendigkeit der Kleinkindereinrichtungen mußte man sich an den vorhandenen ähnlichen Einrichtungen orientieren, wollte man sie nicht ganz zum Scheitern bringen; denn allein durch das Bereitstellen von Räumen, in denen die Kinder untergebracht und versorgt wurden, konnte man den Mißständen nicht gerecht werden. Kergomard beschreibt in einer Reflexion über die Geschichte der französischen Kleinkindereinrichtungen die anfänglichen Schwierigkeiten wie folgt:

„Die Nachfahren Oberlins, MM^{mes} de Pastoret, Mallet, Millet, M. Cochin und später M^{mc} de Pape-Carpantier, haben alle den noblen Ehrgeiz gehabt, das Kind des Armen in ausgezeichnete Bedingungen eines materiellen und moralischen Wohlbefindens zu bingen ... Ihr präzises Ziel war unbestreitbar, die Kinder zusammenzufassen, sie in eine Umgebung zu stecken, die gesund für den Körper und die Seelen war. Unglücklicherweise — sei es, daß diese wohltätigen Frauen und M. Cochin und noch andere geglaubt haben, recht zu tun, indem sie eine so große Zahl von Kindern wie möglich in dasselbe Zimmer zusammenzustecken, sei es, daß ihr Budget es ihnen nicht erlaubte, die Einrichtungen zu vermehren; sei es auch, daß die ländlichen Beschäftigungen der Asyle von Ban-de-la-Roche für Paris unpraktikabel waren

3. Siehe Kapitel C und D

und zunächst nicht durch andere ersetzt werden konnten, die das Bedürfnis nach kindlicher Aktivität hätten wahren können; sei es schließlich, daß man nicht auf den ersten Blick die Mangelhaftigkeit des englischen Systems gesehen hat ... die ganz spezielle Disziplin, das alberne Zeremoniell, die mnemotechnische Unterweisung, die durch gekünstelte Vorgehensweise erworben wurde — die man die 'Methode der salles d'asile' genannt hat — sind die absolute Verneinung der Prinzipien Oberlins ...“ (Kergomard, 23, p. 13)

Trotzdem hielt Kergomard die weiter erfolgten Bemühungen um die Einrichtungen für notwendig:

„Muß man daraus schließen, daß die école maternelle unnütz oder schädlich ist? Das wäre eine Dummheit, und sogar eine antisoziale Dummheit. Das Werk ist von einer extremen Schwierigkeit, das ist unbestritten, und man müßte leichtfertig sein, würde man sich einbilden, es auf den ersten Streich zu schaffen... Wir fürchten es nicht, über unsere ersten Versuche zu sprechen, denn sie ehren uns, und in aller Aufrichtigkeit geben wir zu, daß die Methode der salles d'asile die einzige fürchterliche Waffe ist, die die Gegner gegen unsere Schule der ersten Kindheit verwenden können.“ (Kergomard, 15, p. 7-8)

Diese später so attackierte „Methode“ schauten sich die französischen Pioniere in England ab, ebenso wie schon für die Volksschulen. Die gesuchte pädagogische Hilfe fand man in den „Infant schools“, die aus der Idee Owens und der Ausgestaltung von Buchanan entstanden waren und später von Wilderspin in seinem „Infant system“ weiterentwickelt wurden.

EXKURS

Robert Dale Owen (1771-1858), Besitzer einer Fabrik in New Lanark in Schottland und in seinen jungen Jahren Assistenzlehrer in Wales, errichtete 1816 für die Vorschulkinder seiner Arbeiter eine Schule, die er „Infant school“ nannte (vgl. Deasey, 1978, p. 47; Herbinière-Lebert, p. 580) und deren Leitung er einem einfachen Weber, James Buchanan, anvertraute.

Die Gründe für die Errichtung dieser „Infant school“ sind in unserem Zusammenhang wohl weniger wichtig als das pädagogische System dieser Schulen. Schon die Bezeichnung „Schule“ läßt auf die besondere Ausgestaltung der Kleinkinderanstalten rückschließen.

Owen teilte seine Kleinkinderschule in eine erste und eine zweite Vorbereitungsschule. Die erste Vorbereitungsschule sollte Kinder zwischen 2 und 5 Jahren vor allem körperlich ertüchtigen. Den Kindern wurde daher sehr viel Platz für Spiel eingeräumt, das außerhalb des Schulgebäudes unter Aufsicht einer Frau fortgesetzt werden durfte (vgl. Günther, 1955, S. 298 ff.). Freiheit, frische Luft und Spiel sollten in der ersten Vorbereitungsschule vorrangig sein (vgl. Deasey, 1978, p. 49). Hier erkennt man Owens Wissen über die Oberlinschen Strickschulen, die er bei seinen Informationsreisen durch die Nachbarländer kennengelernt hat (vgl. Herbinière-Lebert, p. 580; vgl. Deasey, 1978, p. 20).

In der darauffolgenden zweiten Vorbereitungsphase werden 5-6jährige in die Anfangsgründe der Allgemeinbildung eingeführt, wobei das Erlernen der Kulturtechniken („three Rs“) weniger wichtig war als Gehorsam, Ordnung, Fleiß und beständige Aufmerksamkeit (vgl. Günther, 1955, S. 65).

Samuel Wilderspin (1792-1866) wurde 1820 Direktor einer Infant school in Spitalfields, einer Gegend in der Nähe Londons, in der vorwiegend Seidenweber lebten, die zu der untersten Gesellschaftsschicht zählten.

1824 gründete er eine Kleinkindergesellschaft, die sich zur Aufgabe stellte, Asyle für arme Kinder einzurichten, um sie vor Kriminalität und Verwahrlosung zu schützen (vgl. Alice Paterson, 1906, S. 35).

Wilderspains Gedanke war es, den Kindern Zucht, Gewöhnung an Selbstbeherrschung und gegenseitige Toleranz zu vermitteln. Als Mittel zur Erreichung dieser Ziele dienten vor allem religiöse Grundsätze.

Das „Infant system“, so nannte Wilderspin sein pädagogisches Werk, erhob den Anspruch, ein pädagogisches System zu sein, „d.h., daß der Ausgangspunkt die Natur des kleinen Kindes war, und daß alle Erziehungshandlungen aus dieser Wurzel hervorwuchsen“. (Alice Paterson, 1906, S. 37)

Durch die große Anzahl der Kinder mußte auch Wilderspin an seinen Schulen das „monitorial system“ einführen. Der Monitor, ein älteres Kind, hatte eine Gruppe von Kindern unter sich, die er beaufsichtigte und mit Hilfe von anschaulichen Bildern unterrichtete. An sogenannten Lektionspfosten hingen Bilder oder Buchstaben- und Leselektionen.

„Bei der Methode durch Bilder zu unterrichten ... werden die früher erwähnten Lektionspfosten benützt, und bei jedem derselben ist ein Monitor. Jede Klasse hat einen Pfosten ihr gegenüber aufgestellt, und der Monitor führt immer drei oder vier Kinder zugleich hinzu, je nachdem seine Klasse groß ist ... Wenn diese Lektionen vorgenommen werden sollen, versieht man die Kinder mit den Bildern, welche so wie die Buchstaben- und Lese-Lektionen an den Pfosten befestigt werden ...“ (Wilderspin, 1828, S. 71)

Wilderspin nimmt in seiner Schule Kinder zwischen 1 1/2 und 6 Jahren auf:

„Wir nehmen Kinder an, so bald sie gehen können; wir haben einige von anderthalb Jahren, und so aufwärts bis sechs Jahren.“ (Wilderspin, 1828, S. 50)

Interessant bei der Wilderspin'schen Kleinkinderschule ist die architektonische Gestaltung der Schule, die weitestgehend von den Pionieren der *salles d'asile* übernommen wurde. Nach seinen eigenen Angaben⁵ muß der gesamte Schulraum, der zusammen mit der Wohnung des Lehrers in einem rechteckigen Gebäude untergebracht ist, mindestens ca. 465 m² groß sein und wenigstens 100 Kinder aufnehmen können. Der Schulraum gliedert sich in das Schulzimmer, das rechteckig sein und ungefähr 164 m² Fläche aufweisen soll, in ein besonderes Zimmer, in dem manchmal nach Klassen getrennter Unterricht gegeben wird – dieses Zimmer ist quadratisch und hat eine Fläche von etwa 210 m² – und in den Spielplatz.

An einem Ende des Schulzimmers befindet sich eine Plattform, die rundherum mit Sitzen versehen ist, wobei sie so angeordnet sind, daß die Kinder mit dem Rücken zur Wand hin sitzen. Jedes Kind hat einen Sitzplatz von 0,30 m Breite zur Verfügung.

4. Siehe Kapitel A, „monitorial system“

5. Siehe Wilderspin, Lit. 109, S. 51-54, S. 247-251

Außerdem befinden sich in diesem Raum Gestelle für die Lektionen, Bänke, Stühle, Schiefertafeln, Bilder, Buchstaben, Würfel, Griffel, eine Glocke, Rechen- und Lesetafeln, Reifen, Schaukeln, Hölzer in Ziegelform und das Lehrerpult, das so plaziert ist, daß der Lehrer von dort aus den ganzen Raum überblicken kann.

Das Schulzimmer muß licht, luftig, geräumig und freundlich sein.

Der Spielplatz, der bei vielen Kleinkinderschulen fehlt, ist in Spitalfield mit Ziegeln gepflastert, die die Feuchtigkeit leicht aufsaugen und die Kinder dadurch nicht zum Hüpfen durch Pfützen verleiten. Ein idealer Spielplatz ist in der Mitte entlang der Mauern mit Obstbäumen bepflanzt. Vor den Bäumen sollen Blumenbeete angelegt sein, so daß der Blütenduft die Körperausdünstungen der Kinder überdeckt.

Die Wohnung des Lehrers muß sowohl an das Schulzimmer als auch an den Spielplatz grenzen, damit der Lehrer auch während der Mittagspause die Kinder überwachen kann.

Wilderspin stellt den Grundriß einer Kleinkinderschule dar, den Sir William Wilson entworfen hat und der von Wilderspin als der geeignetste befunden wird.

Der Grundriß wird durch eine Zeichnung verdeutlicht und beschrieben:

- „A sind die Sitze rings des Zimmers für alle kleineren Kinder; diese Sitze sind erhöht, damit der Lehrer die Kinder besser übersehen könne.
- B ist ein doppelter Katheder, der vordere Teil ist für den Monitor bey allgemeiner Unterweisung, der hintere für den Lehrer selbst.
- C sind Sitze hinter dem Katheder für die vorgerücktesten Kinder, welche nicht mehr so viel Wachsamkeit, wie die übrigen in Anspruch nehmen.
- D ist der innere Halbkreis von Sitzen für die, welche den oben erwähnten zunächst kommen.
- E sind die Sitze für die Monitoren. Sie müssen den Bänken, welche rings um die Wand gehen, so entfernt seyn, daß die Kinder hinlänglichen Zwischenraum haben, wenn sie paarweise rund um die Schule gehen. Sie sollten am bezeichneten Ende jeder Klasse gestellt werden, und zwey Monitoren könnten einen Sitz einnehmen, jeder gegen seine Klasse gewendet. Sie müßten aber auch breit genug seyn, damit die Monitoren darauf stehen können, wenn der Unterricht von einer Erhöhung aus ertheilt werden soll.
- F sind zwey kleinere Zimmer, Klassenzimmer genannt. Das eine ist hauptsächlich zur Aufnahme solcher Dinge bestimmt, welche im großen Zimmer Störungen machen würden, und kann auch gelegentlich, wo es nöthig wäre, zu Zusammen tretungen benützt werden; das andere ist für die sorgfältigere Unterweisung der vorgerückten Klassen und für die Prüfungen der Einzelnen bestimmt.
Die Decke des Zimmers sollte so gebaut seyn, daß das Vernehmen der Töne an jedem Orte im Zimmer befördert wird.“ (zitiert nach Wilderspin, 1828, S. 248 f.)

Wilderspin fügt diesem Plan noch hinzu, daß an den Wänden einige biblische Abbildungen und ein Christusbild aufgehängt werden sollen.

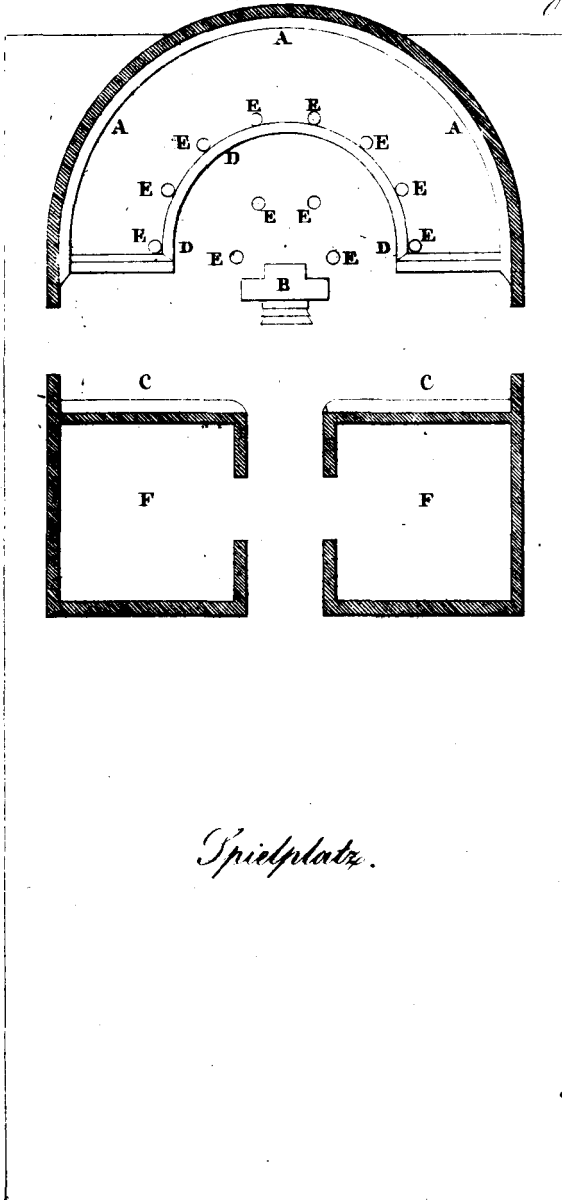
„Ein vorzügliches Memento für den Lehrer, die fremden Besucher und die Kinder selbst wäre wohl die Darstellung: ‚Christus segnet die Kindlein‘.“ (Wilderspin, 1828, S. 249)

Im Anhang des Buches von Wilderspin befindet sich ein Plan für die ganze Anlage einer Kleinkinderschule, der auf den folgenden Seiten abgebildet ist.

Bei der Beschreibung des Spielplatzes bezieht sich Wilderspin auf Aussagen Struves

Grundriss
einer
Klein-Kinder-Schule
nach Sir William Wilson's Vorschlag.

pag. 248



Spielplatz.

über das Spiel des Kindes im Freien, die Struve in seinem Buch „Ueber die Erziehung und Behandlung der Kinder in den ersten Lebensjahren“, Hannover 1798, getroffen hat.

Struve unterstreicht in seinem Buch die Wichtigkeit des kindlichen Spiels in der frischen Luft. Die Kinder werden dabei nicht nur abgehärtet, sondern die Gegenstände aus der Natur (Steine, Blätter usw.) machen die künstlichen Spielzeuge überflüssig. Das Spiel im Freien fördert den sozialen Kontakt, das bedeutet, daß möglichst viele Kinder zusammen spielen sollten. Sie sollten jedoch von einem Erzieher bewacht werden. Struve fordert öffentliche Spielplätze, die von Erziehern beaufsichtigt werden und in die die Eltern ihre Kinder zur Spielstunde schicken, ebenso wie sie sie in die Unterrichtsstunde schicken (vgl. Struve in Wilderspin, ³1828, S. 249 f.).

Wilderspin wünscht sich darüber hinaus, daß der Spielplatz auch eine Erholungsstätte für die Kinder sein soll, indem ein Teil des Spielplatzes bepflanzt wird.

Wie oben erwähnt, wurde die architektonische Gestaltung der englischen Kleinkinderschulen in Frankreich übernommen. Wilderspin unterstreicht diese Tatsache, indem er einen Bericht über die *salles d'asile* einer deutschen Zeitschrift in seinem Buch abgedruckt hat. Leider war es nicht möglich, herauszufinden, in welcher Zeitschrift dieser Artikel erschien. An anderer Stelle wurden in dem Wilderspinschen Buch die Titel zweier deutscher Zeitschriften aufgefunden, aus denen möglicherweise der Artikel stammen könnte. Es handelt sich dabei um das „Morgenblatt für gebildete Stände“ und um die „Allgemeine Schulzeitung“.

Der Artikel enthält neben der Beschreibung und der Wirkung der *salles d'asile* eine Aufforderung an alle größeren Städte Deutschlands, die französischen Einrichtungen nachzuahmen.

„Seit einigen Jahren besteht in Paris folgendes gemeinnützige und allen größeren deutschen Städten zur Nachahmung nicht genug zu empfehlende Institut, das, ursprünglich aus England stammend, in der Hauptstadt Frankreichs mit allgemeiner Theilnahme nachgebildet worden ist. Zur Erleichterung des Armen, den oft eine zahlreiche seiner persönlichen Vorsorge bedürftige Familie in seinem Erwerbe zurückhält, oder ihn nöthigt, während er dieser nachgeht, seine Kinder ohne alle Aufsicht zurückzulassen, hat man in mehreren Arrondissements der Hauptstadt sogenannte Zufluchtsäle für die erste Kindheit gegründet, in denen diese Kleinen den Tag über unter Aufsicht einiger Matronen (*sœurs de la providence*) Pflege und Beschäftigung zugleich finden. Hier werden sie zur Ordnung, zur Reinlichkeit, zu den Uebungen der Religion und zu einem ihren Jahren angemessenen Unterricht angehalten, indeß ihre Eltern der Sorge der Beaufsichtigung überhoben, ihrem Broterwerbe ungestört nachgehen können. Diese so überaus wohlthätige Einrichtung fängt schon jetzt an in ihren Wirkungen sichtbar zu werden. Die Straßen und Plätze dieser Stadtviertel reinigen sich von diesen Schaaren aufsichtsloser Kinder, und der Wohlstand mancher armen Familien wächst, während die Kinder selbst früh zur Ordnung, zum Fleiß und zur Reinlichkeit gewöhnt, an Gesundheit des Körpers und des Geistes gewinnen. In Paris betragen die Kosten eines solchen für 150 Kinder eingerichteten Instituts etwa 2000 Fr. (600 Thlr.) jährlich, und sie würden bei uns wahrscheinlich noch geringer ausfallen. Wir können daher nicht anders, als eine so wohlthätige und einfache Einrichtung, deren Nutzen in der That unberechenbar ist, allen größeren Städten Deutschlands zur Nachahmung empfehlen.“ (Zitat nach Wilderspin, ³1828, S. 223)

Die erste Auflage des Wilderspin'schen Buches in englischer Sprache erschien 1823 und wurde 1828 zum drittenmal in der deutschen Übersetzung verbessert aufgelegt. Der Artikel muß demnach zwischen 1823 und 1828 erschienen sein. Da aber erst 1826 die ersten *salles d'asile* nach dem englischen Vorbild gegründet wurden, ist es wahrscheinlicher, daß der Artikel erst zwischen 1826 und 1828 verfaßt wurde.

1. Die *salle d'hospitalité* der Mme de Pastoret

I.

Um 1801⁶ wurde von der Marquise de Pastoret in der rue de Miromesnil im 8. Bezirk von Paris die erste Kinderkrippe eröffnet und *salle d'hospitalité* genannt (vgl. Herbinière-Lebert, 28, p. 580; Derkenne, 1938, p. 16; Hübener, 1888, S. 205-206; Deasey, 1978, p. 21; Faure, 1957, I. Teil; Prost, 1968, p. 282 f.; Gehring, 1929, 5. Kapitel; Léon, 1977, p. 75). Diese Einrichtung gilt als der Beginn der französischen *salles d'asile*.

Mme de Pastorets Absicht war es — so Herbinière-Lebert — „eine *salle d'hospitalité* für Kinder über 6 Monate, die noch gestillt werden, zu schaffen, um sie, während ihre Mutter bei der Arbeit ist, zu hüten und sie ihr am Abend wiederzugeben.“ (Herbinière-Lebert, 28, p. 580)

Die eigentliche Motivation Pastorets, die als Marquise der vornehmen Pariser Gesellschaft angehörte, eine solche barmherzige Einrichtung zu schaffen, ist nur schwer zu ergründen.

Hübener, der sich auf den zeitgenössischen Beobachter Gossot beruft, nennt folgende mögliche Gründe:

„Die Marquise von Pastoret — so berichtet Gossot — faßte den Plan, eine Anstalt zu schaffen, wo Kinder von der Wiege bis zur Lehrzeit aufgenommen werden könnten. Der Anblick von zwei armen Kindern, die von ihrer Mutter verlassen waren, hatte die Frau mit diesem Gedanken erfüllt. Krippe, Asyl und Schule wurden gleichzeitig ins Leben gerufen ... In einem Zimmer, dicht bei der Wohnung der Frau Pastoret, wurden zwölf Wiegen aufgestellt; die Überwachung der Kinder wurde einer Schwester von St. Vincentius anvertraut.“ (Hübener, 1888, S. 205 f.)

6. Die Angaben über das Gründungsjahr schwanken in der Literatur zwischen 1800 und 1801, wobei zur zwei Autoren wie Hübener, Lit. 43, und Deasey, Lit. 21, das Jahr 1800 nennen.

Sicherlich mag der Anblick der zwei verlassenen Kinder ein Schlüsselerlebnis für Mme de Pastoret gewesen sein, um eine wohltätige Maßnahme zu ergreifen. Sicher ist aber auch, daß gerade solche „Wohltaten“ unter den Damen der großen französischen Gesellschaft en vogue waren, hatten sie doch in England in den Damenkomitees ihre Vorbilder. Bereits Ende des 18. Jahrhunderts gab es in Paris und Marseille sogenannte „salles d'asile pour la première enfance“, die nach der Art der englischen „dame schools“ eingerichtet wurden.

EXKURS: Es waren einfache Bewahranstalten, in denen die Kinder mit Nahrung versorgt und bewacht wurden.

Ein Bericht aus dem „Bulletin des sciences géographiques“, Nr. 7, 1826, p. 291 ff., beschreibt die unmenschlichen Zustände in diesen Asylen: Die mit der Bewachung beauftragten Personen behandelten die Kinder mit übermäßiger Strenge und achteten vor allem darauf, sie möglichst unbeweglich und still zu halten. Man will sogar wissen, daß den Kindern betäubende Mittel verabreicht wurden, um sie schläfrig zu machen.

Mme de Pastoret kannte mit Bestimmtheit diese Einrichtungen, ebenso wie sie durch Baron de Gérando von Oberlins Strickschulen gehört hatte⁷. Sicher bestätigten sie diese Einrichtungen in ihrem Vorhaben.

Daß das Unternehmen von Mme de Pastoret in der „Gesellschaft“ Aufsehen erregte, beweist die Novelle „Madame de Fleury“ der irischen Erzählerin Maria Edgeworth, die die *salle d'hospitalité* zur Grundlage ihrer Erzählung machte. Außerdem interessierten sich die Journalisten im hohen Maße für die Einrichtung (vgl. Deasey, 1978, p. 21)⁸.

II.

Trotz ihres Bekanntheitsgrades — zumindest in den gehobenen Schichten Frankreichs und Englands — verlor die Anstalt Pastoret bald ihren ursprünglichen Charakter und wurde eine gewöhnliche Elementarschule.

Die Gründe für das Scheitern des Unternehmens waren u.a. wohl darin zu finden, daß die Einrichtung mitten unter der wohlhabenden Bevölkerung

7. Baron de Gérando, Kaufmann und Philosoph, war sowohl mit Mme de Pastoret als auch mit Oberlin befreundet. Er unterstützte finanziell den Aufbau des Schulwesens in Ban de la Roche und machte für Oberlin bei den französischen Behörden und im Ausland Mundpropaganda (vgl. Deasey, Lit. 22, p. 21).

8. In Deutschland richtete 1802 Pauline von Lippe-Detmold eine Kinderkrippe ein, die Kinder bis zu 4 Jahren aufnahm. Über einen möglichen Zusammenhang zwischen der Krippe von Mme de Pastoret und Frau von Lippe-Detmold kann keine Aussage getroffen werden.

des 8. Bezirks von Paris errichtet wurde, nicht aber in einem ärmeren Stadtteil, wo der Nutzen einer solchen Einrichtung sofort erkennbar geworden wäre. Zumindest hätte man den praktischen Zweck der Einrichtung erkannt, nämlich die Kinder kostenlos und bequem unterzubringen.

Mme de Pastoret trug zwar einem großen Bedürfnis Rechnung: Es mußte ein Notstand beseitigt werden, d.h. verwahrloste Kinder mußten untergebracht und versorgt und einer drohenden Verwaarlosung mußte vorgebeugt werden. Damit handelte Mme de Pastoret karitativ; aber sie ging nicht darüber hinaus, indem sie versuchte, das Bewußtsein für die Notwendigkeit solcher Unternehmungen sowohl bei den Familien als auch bei der Behörde zu wecken. Allein die karitative Idee Pastorets reichte nicht aus, dem Notstand gerecht zu werden. Dazu kam noch die Planlosigkeit und mangelnde Organisation und das Vertrauen Mme de Pastorets auf die natürlichen Fähigkeiten von Ordensschwestern, eine solche Einrichtung zu leiten.

Dennoch ist die Initiative Pastorets im Zusammenhang mit der Entwicklung der französischen Kleinkindererziehung von Bedeutung. Pastoret hat sich dadurch einen Namen geschaffen, daß sie ihre Idee nicht aufgab.

Ermutigt durch Gérando, der Pastoret von den *Infant schools* in London erzählte, faßte Mme de Pastoret den Entschluß, einen neuen Versuch zu starten. 1825/26 gründete sie mit mehreren befreundeten Damen zusammen ein Damenkomitee, das sich zur Aufgabe machte, *écoles pour les petits enfants* zu unterstützen (vgl. Gehring, 5. Kapitel; Derkenne, p. 17; Herbinière-Lebert, p. 580). Um 1826 schließlich wurde in der rue du Bac im 7. Pariser Bezirk die erste *salle d'asile* gegründet.

Das Unternehmen wurde von M. l'Abbé Desgenettes, Pfarrer der Fremdenmission, und durch eine Subvention des Waisenhauskomitees unterstützt. Die Angabe über die Zahl der Kinder, die in der *salle d'asile* aufgenommen wurde, schwankt zwischen 24 und 80 Kindern, wobei die Zahl 80 als zuverlässiger erscheint⁹.

Es wurden Kinder im Alter von 2 bis 6 Jahren (vgl. Gehring, 5. Kapitel) aufgenommen und von zwei Schwestern der Providence de Postieux betreut (vgl. Derkenne, p. 17). Auch dieser Versuch scheiterte. Erst als sich das Damenkomitee mit Denys Cochin zusammenschloß, war die Grundlage für den kontinuierlichen Aufbau und Aufschwung der *salles d'asile* und später der *écoles maternelles* geschaffen.

9. Gehring, Lit. 33, nennt 24 Kinder; Derkenne, Lit. 25, Herbinière-Lebert, Lit. 28, Faure, Lit. 29, nennen die Zahl 80.

2. Die *salle d'asile* des M. Denys Cochin

Das eigentliche Entstehen der *salles d'asile* wird in der Literatur häufig dem Verdienst eines Mannes zugeschrieben: Jean-Denys Cochin (vgl. Hübener, S. 206; Gehring, 5. Kap. u.a.), dem man sogar dieselbe Bedeutung wie Bissing für Deutschland oder Wilderspin für England zumißt (vgl. Hübener, S. 206).

Cochin, Sohn des Bürgermeisters und Deputierten des 12. Pariser Stadtbezirks, war Jurist und zunächst Sachwalter und Volksvertreter in der Kammer, bis er 1815 das Amt seines Vaters übernahm. Von da an richtete er seine anfangs privaten wohltätigen Unternehmungen wie kostenlose Rechtsberatungen für die Armen von Amts wegen aus. Er traf insbesondere Verbesserungen im Bereich der sanitären Hygiene, beschäftigte sich aber auch mit der immer mehr ansteigenden Verwahrlosung der Kinder in Paris. Als seine Frau 1825 starb und ihm zwei kleine Kinder hinterließ, kam er angesichts seiner Kinder, die ohne Mutter aufwachsen mußten, zu dem Entschluß, eine Mutterschule (*école maternelle*) einzurichten.

In der Folgezeit widmete sich Cochin voll und ganz den *salles d'asile* und der Kleinkindererziehung.

a) Die Organisation der *salles d'asile*

Cochin ließ sich zunächst das Lehrbuch von Buchanan kommen und studierte dessen Methode. 1826 eröffnete er unabhängig von Mme de Pastoret eine *salle d'asile* in der rue de St. Hippolyte im 13. Pariser Stadtbezirk, deren Einrichtung er selbst finanzierte (vgl. Gehring, 5. Kapitel).

Kurz darauf trat Cochin dem Damenkomitee bei, das schon einige Vorarbeit im Hinblick auf finanzielle Unterstützung getätigt hatte und wertvolle Verbindungen nach England besaß, während Cochin seine Beziehungen zu den französischen Behörden und seine Kenntnisse über die englische Erziehungsmethode anzubieten hatte.

Ebenso von Vorteil waren die juristischen Kenntnisse Cochins, sein organisatorisches Talent und sein Wissen um die persönlichen Bedürfnisse und Gewohnheiten der Zielgruppe des Komitees.

Cochin wurde auch sofort in Begleitung vom Mme Frédéric Millet nach England geschickt, um die Einrichtung und Methode der *Infant schools* zu studieren.

Mme Millets Aufgabe war es dabei, die Einrichtung zu begutachten; Cochin sollte die Methode und Organisationsform untersuchen (vgl. Hübener, 1888, S. 208; Gehring, 5. Kapitel).

Nach Paris zurückgekehrt, eröffnete das Komitee in der rue des Matyrs auf dem Montmartre eine *salle d'asile modèle* unter der Leitung von Mme Millet, die das englische System exakt imitierte. Die Einrichtung war für 100 Kinder gedacht (vgl. Herbinière-Lebert, p. 580; Hübener, S. 208; Derkenne, p. 17; Gehring, 5. Kapitel). Cochin selbst baute etwas später seine *salle d'asile* in der rue de St. Hippolyte aus, in der über 1000 Kinder aufgenommen werden konnten (vgl. Hübener, S. 208; Derkenne, p. 18).

Nach der *salle d'asile modèle* richtete das Damenkomitee über ganz Paris verstreut weitere Kleinkinderschulen ein. 1830 gab es bereits 10 *salles d'asile* in Paris.

b) Die *salles d'asile* als öffentliche Institution

Cochin setzte sich weiter mit der Organisation und der Methode der *salles d'asile* auseinander.

Um die Finanzierung der Einrichtungen zu sichern, versuchte er mit Erfolg, die *salles d'asile* von ursprünglich rein karitativ-kirchlich geprägten Anstalten in städtische Stiftungen umzuwandeln, was durch eine Verordnung des Präfekten des Seinedepartements vom 8.12.1829 bestätigt wurde. Damit war die Grundlage dafür geschaffen, daß die *salles d'asile* von nun an weg von der ehemals privaten Initiative in den Blickpunkt der Regierung rücken konnten.

1833 beschäftigte sich das „Gesetz Guizot“ mit den *salles d'asile*, weil es Cochin gelungen war, sie mit den *écoles primaires* in Verbindung zu bringen.

1834 wurden sie schließlich zu einer kommunalen Institution. Ein Rundschreiben vom 27. April 1834 entschied, daß alle Kommunen, die genügend Einnahmen hatten, die Ausgaben für die Organisation und die Erhaltung der *salles d'asile* übernehmen mußten (vgl. Herbinière-Lebert, p. 580).

1835 gab es 60 Anstalten in Frankreich (vgl. Hübener, S. 208; Gehring, 5. Kapitel); bereits im Jahr darauf nahmen allein in Paris 24 *salles d'asile* 3600 Kinder auf; und es gab 102 Anstalten im ganzen Land (vgl. Herbinière-Lebert, p. 580).

Der Versuch Cochins, die *salles d'asile* auf eine gesicherte finanzielle Basis zu stellen, indem er die Verantwortung dafür der Regierung übertrug, hatte weitreichende Folgen für die Einrichtungen: Sie verbreiteten sich dank der

Verwaltungsmaschinerie Napoléons in Windeseile und mußten wie andere staatliche Institutionen von Grund auf neu organisiert werden.

Aber noch ein weiterer Sachverhalt wurde durch die Bemühung Cochins um staatliche Anerkennung der *salles d'asile* deutlich, obwohl es vielleicht weder Cochin noch dem Damenkomitee vor Augen stand: Die private Initiative bzw. das Damenkomitee allein reichte nicht mehr aus, um das wachsende Werk zu unterhalten und zu überblicken. Mit der Übernahme der *salles d'asile* durch den Staat verschwand die Autorität des Damenkomitees, das bislang die Oberaufsicht über die Einrichtungen hatte und die Leiterinnen und die Erzieherinnen auswählte.

1835 wurden die *salles d'asile* unter die Kontrolle der Aufsichtsbehörde (*l'inspection primaire*) gestellt und eine Verfügung vom 26. Februar 1835 schreibt den Inspektoren der Volksschulen vor, daß sie die *salles d'asile* zu den Einrichtungen zu zählen haben, die sie besichtigen müssen (vgl. Herbinière-Lebert, p. 580).

Das bedeutet zugleich, daß der Staat als Geldgeber von nun an sich auch das Weisungsrecht vorbehält und daß er die *salles d'asile* mit den Volksschulen eng verknüpft sah.

In der Anwendung eines Rundschreibens vom 27. August 1834, dem ein Erlaß vom 1. Januar 1837 folgte, wurden die *salles d'asile* nicht mehr von den Kommissionen der Armenhäuser subventioniert, sondern ausschließlich von den Kommunen getragen.

Damit war das Schicksal des Damenkomitees besiegelt. Verbittert gaben die Mitglieder am 22. Dezember 1836 ihren Rücktritt bekannt, nicht ohne zu bemerken, daß sie es waren, die „nicht davor gescheut haben, ein Werk zu beginnen, vor dem die Verwaltung zurückschreckte ... Möge die Natur der Institution tatsächlich von denjenigen begriffen werden, die der ‚Handschrift von Frauen mißtrauen‘ und die sich heute als Schirmherren bekennen.“ (Zitiert nach Herbinière-Lebert, p. 581)

Ein Angebot des Ministers an die Damen, Teile der Inspektionsaufgabe zu übernehmen, wiesen sie zurück. Es schien keinen Kompromiß zwischen der barmherzigen Idee der Damen und dem staatlichen Interesse zu geben.

Es ist schwer zu überprüfen, ob es von vorneherein die Absicht Cochins war, das auf Barmherzigkeit, privaten Beziehungen und auch Wohlwollen (denen gegenüber, die als Leiterinnen und Erzieherinnen ausgewählt wurden) aufgebaute System des Damenkomitees zu einer öffentlichen Angelegenheit zu machen.

Vielleicht hielt er es für richtig, daß der Staat, der gewissermaßen mitschuldig war an der sozialen Misere, auch die Verantwortung für die Beseiti-

gung der Notstände übernehmen mußte. Vielleicht wußte er, daß eine Ausbreitung der *salles d'asile* über ganz Frankreich einer größeren Organisation bedurfte, nämlich der des Staates, der durch die napoleonische Verwaltungsmaschinerie die Möglichkeit dazu hatte. Vielleicht war Cochin als Jurist und Bürgermeister einfach von der Notwendigkeit der öffentlichen Hilfe und der Verwaltung überzeugt. Oder aber er bemerkte das fachliche Unvermögen der Damen, die *salles d'asile* sowohl vom verwaltungstechnischen als auch vom pädagogischen Standpunkt aus zu effektiven Einrichtungen zu machen, die dem immer größer werdenden Notstand der unbeaufsichtigten Kinder entgegentreten konnten. Zumal sich der Notstand nicht nur in Paris zeigte, sondern in sämtlichen größeren Städten Frankreichs wie Lyon, Straßburg, Grenoble, Dijon, Bordeaux, Lille, Marseille. Vielleicht war es auch die Absicht Cochins, die Kirche aus den *salles d'asile* weitgehend herauszuhalten, mit der das Damenkomitee eng zusammenarbeitete: Durch eine finanzielle Misere kam die Verbreitung der *salles d'asile* auf dem Land ins Stocken, worauf das Damenkomitee sich an den *Conseil général des hospices* wandte und finanzielle Unterstützung bekam (vgl. Hübener, S. 213). Ebenso trat der Bischof Thibaut von Orléans für die Verbreitung der *salles d'asile* ein. Seine Aufrufe wurden 1835 in 100 000 Exemplaren gedruckt (vgl. Gehring, 5. Kapitel). Der direkte Einfluß der Kirche auf die pädagogische Ausgestaltung wurde durch die Übernahme der Kleinkinderschulen als öffentliche Institution verhindert; Cochin achtete jedoch darauf, daß zumindest ein formaler Bezug zur Kirche bestehen blieb, indem die *salles d'asile* mit Bildern aus der Bibel und einem Kruzifix versehen wurden und im Lehrplan die religiöse Unterrichtung vorgesehen war. Diese Regelung bewahrte die *salles d'asile* vor einschneidenden Veränderungen durch die jeweilige Regierungsform, vielmehr wurden die Kleinkinderschulen in dem Gesetz Guizot von 1833 berücksichtigt und bei der Reform des Primarschulwesens mitbedacht, da Guizot als Protestant es nicht wagte, die von Cochin aufgestellte Regelung zu ändern, zumal die Sonderinteressen der kirchlichen Parteien dabei eindeutig zurücktreten mußten.

Der Verdienst Cochins jedenfalls ist es, daß die *salles d'asile* per Gesetz in den Erziehungsauftrag des Staates Einlaß gefunden haben. Cochin gab den *salles d'asile* jedoch nicht nur ihren „öffentlichen“ Charakter, sondern er bemühte sich ebenso um den erzieherischen Wert der Anstalten.

c) Der Erziehungsauftrag der *salles d'asile*

Cochin lag es daran, ein Erziehungssystem für die *salles d'asile* zu schaffen, das die sorgfältige Ausbildung der Erzieherinnen mit einschloß.

In der *salle d'asile* in der rue de St. Hippolyte, die ab 1831 Cochins Namen trug, gründete er *le grand établissement d'instruction pour milles élèves* und richtete einen *cours normal* für die Erzieherinnen ein. Die Leitung und Ausbildung wurde Mme Millet übertragen, die ihr Amt von 1828 bis 1838 innehatte.

Nach einem früher veröffentlichten „Lehrbuch der Gründer der *salles d'asile*“ (vgl. Derkenne, p. 18), das insbesondere die englische Methode beschrieb, hielt Cochin es für angebracht, seine Gedanken in einem Handbuch systematisch zu ordnen. 1833 erschien das *Manuel des salles d'asile* (vgl. Hübener, S. 210), das Ratschläge und Erziehungsgrundsätze enthielt und das bis Kergomard als stets zeitgemäßes pädagogisches Lehrbuch für die Erzieherinnen der *salles d'asile* galt. In diesem Buch wurde *la Méthode* der *salles d'asile* dargestellt, die von Kergomard attackiert und umgestoßen wurde.

Neben dem Erziehungsziel wird in dem *Manuel* der Charakter der Einrichtungen bestimmt und auf die erzieherische Methode und Organisation eingegangen.

Cochin bestimmte die *salles d'asile* als *des maisons d'hospitalité et d'éducation*. Darin kommt der Doppelcharakter der Anstalten zum Ausdruck: Zum einen wird der Barmherzigkeitsgedanke des Damenkomitees aufgenommen und dem materiellen Notstand der Kinder Rechnung getragen, indem man ihnen Fürsorge in Form von warmen Räumen, Essen und Aufsicht angedeihen läßt und zum anderen kommt ein erzieherischer Aspekt hinzu, den Cochin versucht, zu erläutern.

Die beiden Aspekte verliehen den *salles d'asile* den Charakter einer sozialen und erzieherischen Anstalt, den die *écoles maternelles* heute noch in dieser Form pflegen (vgl. Herbinière-Lebert, p. 584 ff.).

Die Bestimmung des Erziehungsziels bleibt sehr vage, da zwar als oberstes Ziel die „Erziehung zu guten Bürgern“ durch eine im Vordergrund stehende Erziehung zu „Moral“ und „Tugend“ genannt, aber nicht näher erläutert wird. Das nationale Gepräge der *salles d'asile* läßt sich vielleicht zum Teil aus dem Bestreben Cochins erklären, die *salles d'asile* nicht gänzlich der Kirche, sondern mehr dem Staat zu überlassen. Außerdem war es in dieser Zeit bei den Franzosen unabdingbar, daß die Begriffe „Nation“ oder „Vaterland“ als wesentliche Lebensbedingungen hingestellt wurden. Um die Begriffe auch für die *salles d'asile* verbindlich zu machen, verband Cochin sie

mit der Volksschule, indem die *salles d'asile* die Grundlage zur nationalen Erziehung bieten sollten, die in den Volksschulen fortgesetzt werden konnte. Die Verbindung mit der Volksschule läßt sich auch durch den schulähnlichen Aufbau der *salles d'asile* erkennen. Die Kinder werden von Anfang an zu Disziplin und Regeln angehalten. Es wurde ihnen zwar ein Raum zum Spielen gelassen, der jedoch scharf von dem Unterrichtszimmer getrennt wurde. Die Kinder sollten nicht durch ständiges Spiel daran gewöhnt werden, nur dem Vergnügen nachzugehen und schwierige Aufgaben zu umgehen.

Trotz des national geprägten Charakters der Erziehung wollte Cochin die Kirche nicht völlig aus den *salles d'asile* verbannen.

Wie oben bereits erwähnt, blieb wenigstens ein formaler Bezug erhalten.

Die pädagogische Ausgestaltung der *salles d'asile* gleicht ganz dem englischen *Infant-school-system*, wobei Mme Millet behauptete, daß „der Charakter der beiden Nationen die Verschiedenheit der Methode begründe“ (zitiert nach Herbinière-Lebert, p. 580).

Ebenso gleicht die architektonische Ausgestaltung dem englischen Vorbild. Cochin übernahm die Idealvorstellung Wilderspains von einer Kleinkinderschule, so daß dem Schulgebäude, das genauso aufgeteilt wurde wie die englischen Kleinkinderschulen, noch ein Spielplatz angehört, um den herum Bäume und Blumen angepflanzt wurden und der in der Mitte einen Brunnen hatte, der das Trinkwasser spendete (vgl. F. D. Hammer, O.J., S. 12).

Die Unterrichtsinhalte glichen exakt denen der *Infant schools*. Die Kinder lernten lesen und schreiben, hatten Pflanzen- und Tierkunde, Rechnen und wurden über moralische Pflichten aufgeklärt (vgl. Hübener, 1888, S. 212 f.).

Zum Universalerziehungsmittel und zugleich zum Instrument der Disziplin wurde der Gesang. Die Kinder lernten singend lesen, indem das Alphabet und die Zahlenreihen in Musik umgesetzt wurden. Ebenso mußten alle Bewegungen singend ausgeführt werden; es wurde auch singend gebetet. Morgens und mittags marschierten die Kinder singend auf ihre Plätze. Die *salles d'asile* erhielten somit eine militärisch-mechanische Ordnung.

Die von Cochin formulierte *Méthode* überdauerte Jahrzehnte, bis Pauline Kergomard ihr Amt als Generalinspekteurin übernahm.

I.

Nach den ersten vergeblichen Versuchen der Mme de Pastoret und des Damenkomitees, Einrichtungen zu schaffen, die die Kleinkinder vor seelischer und körperlicher Verwahrlosung schützen konnten, gelang es mit Hilfe des Juristen Cochin *salles d'asile* einzurichten, die sich innerhalb von 14 Jahren fast über ganz Frankreich verbreiteten.¹⁰

Um eine reibungslose Ausbreitung der *salles d'asile* zu ermöglichen, wurden die ehemals aus privater Initiative gegründeten und auf der Idee der Barmherzigkeit und Fürsorge aufgebauten Anstalten allmählich der öffentlichen Verantwortung übertragen, wobei der Staat zwar die Bereitstellung der finanziellen Mittel gewährleistete, aber auch die Macht hatte, die Organisation und Struktur der *salles d'asile* anzuordnen und zu reglementieren. Der Staat akzeptierte jedoch weitestgehend den von Cochin den *salles* zugeschriebenen Erziehungsauftrag.

Die 1826 auf privater Ebene gegründete *salle d'asile* wurde 1834 durch ein Rundschreiben zur öffentlichen Institution.

Mit der Übernahme der *salles d'asile* durch den Staat wurden die Einrichtungen der direkten Einflußnahme von seiten der Kirche enthoben, die bislang mit dem Damenkomitee eng zusammenarbeitete und die auch zusammen mit dem Damenkomitee den Ort, das Personal und die weltanschauliche Richtung der Erziehung auswählte.

Mit ihrer Übernahme in den staatlichen Zuständigkeitsbereich und dem in dem *Manuel des salles d'asile* formulierten Erziehungsgedanken bekamen die *salles d'asile* neben ihrem rein fürsorgerischen Charakter einen pädagogischen Auftrag, der die Erziehung zum „guten Bürger“ beinhaltete. Der kirchliche Einfluß wurde auf einen formalen Rahmen zurückgedrängt.

Durch die negativen Erfahrungen mit den ersten Kleinkindereinrichtungen weiser geworden, suchte das Damenkomitee mit Cochin nach einem pädagogischen Gerüst, um den Aufenthalt in den *salles d'asile* wirkungsvoller zu gestalten. Cochin nahm das englische *Infant-school-system* zum Vorbild und formulierte in seinem *Manuel* „*La Méthode des salles d'asile*“, die Jahrzehntlang bis zum Amtsantritt Kergomards angewendet wurde und die zu dem

10. 1840 gab es überall „salles d'asile“ mit Ausnahme von 4 Départements. (vgl. Herbinère-Lebert, p. 580)

„albernen“ und unkindlichen Zeremoniell führte, das Kergomard so heftig attackierte.

II.

Der Übergang der *salles d'asile* von einer privaten Initiative zu einer öffentlichen Institution scheint von vorneherein nur eine Frage der Zeit gewesen zu sein.

Die Umsetzung einer großherzigen Idee, soziale Einrichtungen für verwahrloste Kleinkinder zu schaffen, trug zwar einem großen Bedürfnis Rechnung. Aber schon anfangs merkte man, daß allein die karitative Idee und die Bereitstellung von Räumen nicht ausreichte, um dem sozialen Notstand gerecht zu werden.

Neben der mangelnden Einsicht der betroffenen Familien in die Notwendigkeit einer organisierten Kleinkinderversorgung fehlte es an einer pädagogischen Gestaltung der *salles* und an dem notwendigen Überblick über die Organisation und das Ausmaß solcher Einrichtungen.

Das Damenkomitee machte einen erneuten Vorstoß und übertrug dem Juristen Cochin die Organisation und die pädagogische Gestaltung. Cochin merkte bald, daß das private Komitee weder die Mittel noch den Weitblick besaß, die *salles d'asile* über ganz Frankreich zu verbreiten, wie es die soziale und wirtschaftliche Lage insbesondere der großen Städte verlangte. Cochin trieb daher die Übernahme der *salles d'asile* durch die öffentliche Hand voran.

Außerdem erkannte Cochin den erzieherischen Wert dieser Anstalten und maß ihnen den oben geschilderten pädagogischen Auftrag zu, der eine große politische Tragweite hatte. Zudem brachte Cochin die *salles* mit den Prinzipien der Volksschule in Einklang, so daß dem Gesetz Guizot von 1833 nichts anderes übrigblieb, als die *salles d'asile* mitzubedenken.

Der von Cochin definierte Charakter der *salles d'asile* wird heute noch von den *écoles maternelles* aufrechterhalten: Er nannte die *salles* „*des maisons d'hospitalité et d'éducation*“.

So waren die ersten *salles d'asile* Einrichtungen, die sowohl den fürsorge-
rischen als auch den pädagogischen Aspekt in sich vereinigten.

Betrachtet man den Begriff *salle d'asile*, so kann man schon an der Wortwahl den Charakter der Institution und ihre Bedeutung für das Kind, das sie besucht, erkennen: *salle d'asile* heißt wörtlich übersetzt „Zufluchtssaal“.

Die Bezeichnung „Zufluchtssaal“ kennzeichnet genau die Vorstellung und das Ziel des Damenkomitees, das die Einrichtung ins Leben rief:

Ihre Absicht war es, einen großen Anzahl von Kleinkindern, die verwahrlost waren oder zu verwahrlosen drohten, einen Zufluchtsort zu bieten und ihnen in bessere materielle und moralische Bedingungen zu verhelfen, indem sie ihnen einen großen geheizten Saal zur Verfügung stellten und ihnen Essen und Kleider gaben.

Je mehr Kinder in den Zufluchtssaal paßten, desto mehr Kindern konnte geholfen werden, aus dem Milieu herauszukommen, das nach Meinung des Damenkomitees schädliche Wirkungen auf „ihren Körper und ihre Seele“ hatte. Damit war die Zielgruppe der *salle d'asile* festgelegt.

Pauline Kergomard beschreibt die Absicht des Damenkomitees wie folgt:

„Die Kinder aufzunehmen, sie in ein Milieu zu bringen, das gesund für ihren Körper und für ihre Seele ist, ist unbestreitbar ihr klares Ziel gewesen.“ (Kergomard (23), 1910, p. 8)

Als Cochin zu dem Damenkomitee hinstieß, wurde der barmherzige und fürsorgerische Gedanke des Damenkomitees durch einen Erziehungsgedanken ergänzt.

Diese Erziehung hatte sicher langfristig zum Ziel, die soziale Misere der Eltern zu überwinden und die sozioökonomische Struktur der Städte zu verändern, in denen ein Großteil der Bevölkerung nicht in der Lage war, sich selbst zu versorgen oder gar dem Staat zu einem wirtschaftlichen Aufschwung zu verhelfen, den das Land nach der Verschuldung des *Ancien régime* und der sozialen Notlage nach der Revolution nötig hatte.¹¹

Die schnelle Versorgung und Erziehung der Kinder verfolgte noch einen kurzfristigen Zweck: Einmal dienten die Kinder den Erwachsenen als Vorbild, indem sie ihnen ihr Wissen um die Kulturtechniken, wie Lesen, Schreiben und Rechnen und um hygienische Vorkehrungen vermitteln konnten. Zum anderen sollte die kostenlose Versorgung der Kinder einen Anreiz dafür bieten, daß die Eltern sie nicht zur Arbeit schickten.

11. Siehe Kapitel A

EXKURS: In Ermangelung einer allgemeinen Sozialordnung konnten im ersten Viertel des 19. Jahrhunderts auch Kleinkinder als Arbeiter in den Manufakturen oder in Gastwirtschaften o.ä. Tag und Nacht eingesetzt werden.

Erst ein Gesetz von 1841 regelte die Belange der Arbeiter und die Kinderarbeit. Das Gesetz Guizot von 1833 griff diesem Arbeitsgesetz insofern voraus, als daß es die allgemeine Schulpflicht der Kinder bis mindestens 12 Jahre einführte.

Beide Gesetze griffen in zwei fundamentale Staatsprinzipien ein: 1791 wurde die Freiheit der Industrie proklamiert, die jetzt durch Arbeitszeitregelungen und Einschränkung der Kinderarbeit beschnitten wurde. Außerdem wurde das Prinzip der väterlichen Autorität im Hinblick auf die jetzt definierten Pflichten des Vaters gegenüber seinem Kind verändert.

(Vgl. F. L'Huillier et O. Voilliard, „Le travail de l'ouvrier en France au XIX^e siècle“, in: Histoire sociale, 1977, p. 27 ff.)

Dadurch daß die Industrie und die Eltern keine Einsicht in diese Regelung zeigten, wurde das Gesetz immer wieder umgangen.

Mit der Übernahme des englischen Systems bekam die *salle d'asile* einen schulischen Charakter. Durch die besondere Methode des „Monitorsystems“ und des geordneten Ablaufs des Tages und des Unterrichtsplanes konnten Hunderte von Kindern gleichzeitig in einem Saal untergebracht und unterrichtet werden.

Die Methode und die Unterrichtsinhalte kamen dem Erziehungsgedanken entgegen: Durch Disziplin und Ordnung, durch moralische und hygienische Erziehung und durch die Vermittlung von Arbeitshaltung, durch das Erlernen von Kulturtechniken und anderen allgemeinbildenden Unterrichtsgegenständen, wurde den Kindern in kurzer Zeit die Haltungen beigebracht, die sie ihren Eltern weitervermitteln konnten.

Die Disziplin und Ordnung waren notwendig, um die große Anzahl von Kleinkindern überschaubar und ruhig zu halten. Sie waren daher für jedes Kind verbindlich.

Die Kinder mußten sich an einen festen Stundenplan halten, der sich über den ganzen Tag erstreckte. Um Unruhe zu vermeiden, mußten alle Kinder in jedem Augenblick das Gleiche tun: unerlaubtes Reden wurde durch ständigen Gesang verhindert, unkontrollierte und spontane Bewegungen durch gleichförmige militärische Übungen mit gezielten Kommandos durch Pfeifen oder Klatschen (*claqueoires*). Das spärliche und unbequeme Mobiliar in den riesigen und kahl wirkenden Sälen unterstrich die Ordnung.

Aber nicht nur der routinemäßige Ablauf des Tages und des Stundenplanes überforderte die Kinder, indem er sie einschläferte, so daß sie gar nicht in der Lage waren, dem Unterricht in voller Konzentration zu folgen, sondern auch die Unterrichtsinhalte überstiegen die intellektuellen Möglichkeiten des Kleinkindes. Durch die „Massenerziehung“ wurde das einzelne Kind in

seiner Individualität übersehen und als Glied eines Ganzen betrachtet. Die kindlichen Bedürfnisse und Wünsche blieben unberücksichtigt, ebenso wie die Persönlichkeit des Kindes. Dafür wurde die Forderung an das Kind gestellt, sich der Masse anzupassen.

Der Erfolg der *Méthode* war verblüffend und die Disziplin und Ordnung in der *salle* machte besonders auf Besucher Eindruck. Ein Minister für öffentliche Erziehung beschrieb seinen Eindruck so:

„Welcher reizende und immer ruhige Anblick präsentieren uns diese glücklichen Zufluchtsorte! 100, 150 Kinder, vereint um eine einzige Frau, gehen, kommen, steigen hinauf und hinunter, sprechen, zählen, singen auf das geringste Signal und erhalten nicht nur mit Interesse, sondern mit Freude die ersten gebräuchlichen Kenntnisse und den Keim der moralischen und religiösen Empfindungen, die dem Land ehrenhafte Generationen versprechen. Wenn man all diese Bewegungen sieht, die beginnen und aufhören mit dem Tag, der fröhlich endet, durch die alleinige Autorität der Sprache und des Beispiels, ohne die geringste Unordnung, ohne den kleinsten Tumult, ohne, daß es eine einzige Träne von einem einzigen Kind kostete, kann man nicht umhin, das Vermögen des Erziehungsverfahrens anzuerkennen, das in den *salles d'asile* gebräuchlich ist.“ (H. Fortoul, zitiert von Françoise Derkenne, 1938, p. 22)

Tolstoj, der während des zweiten Kaiserreiches in Marseille eine *salle d'asile* besichtigte, schrieb in einer russischen Zeitschrift über sein Erlebnis, das Denison Deasey in dem Buch „Education under six“ teilweise zitiert hat:

„I saw the ‚salles d'asile‘, in which four year old children, at a given whistle, like soldiers, made evolutions around the benches, at a given command lifted and folded their hands, and with quivering and strange voices sang laudatory hymns to God and to their benefactors and I convinced myself that the educational institutions of the city of Marseille were exceedingly bad.“ (Tolstoj, zitiert in Denison Deasey, 1978, p. 22)

Der schulische Charakter der *salle d'asile* war es wahrscheinlich auch, der die Aufmerksamkeit des Staates auf die *salles* lenken konnte. Der Staat war zwar schon bald von der Notwendigkeit dieser sozialen Einrichtung mit der ihr zgedachten politischen Bedeutung zu überzeugen, griff aber erst dann ein, als er die *salles d'asile* aufgrund ihrer schulischen Struktur einem Ministerium zuordnen konnte, nämlich dem Ministerium für Primärerziehung. Die *salle d'asile* als öffentliche Institution wurde schon zu Anfang im Zusammenhang mit der Volksschule gesehen und entsprechend überwacht und reglementiert.

Der reibungslose Übergang von der *salle d'asile* zu der Volksschule war

damit ebenfalls gewährleistet, obwohl die *salle* bis Kergomard als eine freiwillige Einrichtung galt und erst in der III. Republik der Volksschule angegliedert wurde.

III. DIE SALLES D'ASILE UND IHRE ENTWICKLUNG BIS ZU DER ENTSTEHUNG DER ECOLES MATERNELLES

In diesem Abschnitt wird die weitere Entwicklung der *salles d'asile* bis zu der Entstehung der *écoles maternelles* beschrieben, wie die Einrichtungen nach den Reformbestrebungen in der III. Republik unter der Leitung ihres Präsidenten Jules Grévy, des Ministers für Öffentliche Erziehung, Jules Ferry, des Präsidenten der französischen Liga für Menschenrechte, Ferdinand Buisson und der Generalinspekturin der *écoles maternelles*, Pauline Duplessis-Kergomard, genannt wurden, und wie sie bis heute noch bestehen.

Die Entwicklung der Kleinkinderschulen wird einmal durch ihren geschichtlichen Ablauf gekennzeichnet, wobei die markanten Stationen hervorgehoben werden, und zum zweiten wird die Organisation, Struktur und Methode der *salles d'asile* und ihre Veränderungen im Laufe ihrer Geschichte beschrieben. Darüber hinaus wird der Zusammenhang zwischen dem politischen Interesse des Staates an den *salles* und der pädagogischen Ausgestaltung der Institution berücksichtigt.

Zum Schluß wird das Ergebnis der Entwicklung der *salles d'asile* mit der Entwicklung des französischen Primarschulwesens verglichen.

1. Geschichte der *salles d'asile* bis 1848

Im Jahre 1834 verlor das Damenkomitee seine Kontrolle über die *salles d'asile* an die Kommunen, und schon ein Jahr später waren die *salles d'asile* unter der Kontrolle der Aufsichtsbehörde für Primarschulerziehung gestellt.

Mit einer Verordnung vom 26. Februar 1835, die den Inspektoren der Primarschulerziehung vorschrieb, daß „sie die *salles d'asile* zu den Einrichtungen zu zählen haben, die sie besichtigen müssen“, besiegelte der Staat sein Recht auf Überwachung der Institutionen (vgl. Herbinière-Lebert, p. 580).

Im März 1836 wurde das Zentralkomitee für Primarschulerziehung von Paris beauftragt, ein Gutachten zur Abfassung eines Ministerialrundschreibens zu erstellen, das die „*salles d'asile*“ organisieren und reglementieren sollte. Herbinière-Lebert zitiert daraus folgende Begründung: „Da die *salles d'asile* tatsächlich Schulen sind, müssen sie unter den Schutz der Behörden gestellt werden, die aufgrund des Großen Gesetzes zur Primarschulerziehung vom 28. Juni 1833 eingerichtet wurden, und vor allem müssen die Exa-

mina und die Zeugnisse der Lehrer und Lehrerinnen im Namen des Ministers für Öffentliche Erziehung durchgeführt und ausgestellt werden.“ (Herbinière-Lebert, p. 580)

Die *salles d'asile* gehören nunmehr in den Zuständigkeitsbereich des Ministeriums für Öffentliche Erziehung. Diese Zuordnung wird noch einmal durch ein Ministerialrundsreiben vom 6. April 1836 bestätigt.

In der Anwendung des Rundschreibens vom 27. August 1834 regelte eine Anordnung vom 1. Januar 1837 die Subventionierung der *salles d'asile* durch die Kommunen. Bis dahin wurden die *salles d'asile* entweder von öffentlichen Mildtätigkeiten oder von der Kommission der Armenhäuser unterstützt.

1837 gab es in 172 französischen Gemeinden 261 *salles d'asile*, in denen 29 214 Kinder untergebracht und versorgt wurden (vgl. Hübener, 1888, S. 219; Gehring, 1929, 5. Kapitel).

Am 22. Dezember 1837 gab der Minister für Öffentliche Erziehung, Salvandy, einen Bericht über die *salles d'asile* heraus. Am gleichen Tag bestimmte König Louis Philippe durch eine Verordnung den Zweck und die Organisation dieser Einrichtungen. Beide Dokumente sind auszugsweise bei Hübener und Herbinière-Lebert zu finden.

Salvandy berichtet: „Die *salles d'asile* oder Schulen für das erste Alter werden zu den nützlichsten Anstalten unseres Zeitalters gerechnet werden. Das Kind der arbeitenden Klasse findet darin alle Sorgfalt einer häuslichen und mütterlichen Erziehung. Ein religiöser Unterricht flößt ihm alle guten Gefühle und Gewohnheiten ein. Es hat, man muß es sagen, die Erziehung des Volkes in ihren allerersten Elementen wieder begonnen ...“ Salvandy bestätigt nicht nur den Charakter der *salles als schulische Einrichtungen*, sondern unterstreicht auch die Bedeutung der Erziehung in den *salles* für das französische Volk. „Das Kind der arbeitenden Klasse“ soll in den *salles* nicht nur eine sorgfältige und mütterliche Erziehung erfahren, sondern auch eine Vermittlung elementarer Normen und Wertvorstellungen. Weiter heißt es: „Man hat die Erfahrung gemacht, daß die Kinder der *salles d'asile*, indem sie Ordnung und Reinlichkeit lernen, ihre Eltern, von denen sie diese Tugenden hätten erlernen sollen, mit denselben vertraut machen. England hat mit seinen *infant schools* das erste Muster für diese Anstalten geliefert; indessen hat Frankreich nichts anderes gethan, als einen Gedanken, der auf seinem eigenen Boden entstanden war, wieder aufzunehmen ...“ Hinter den vorsichtigen Formulierungen Salvandys findet sich eines der Ziele Cochins wieder, nämlich, daß die Kinder den Eltern als Vorbild dienen sollen, und zum zweiten erkennt man die Tatsache, daß die Eltern offensichtlich nicht in der Lage waren, den

Kindern die notwendige Erziehung angedeihen zu lassen und die vom Staat gewünschten Tugenden zu vermitteln.

Aber noch etwas steht in den Aussagen Salvandys: der Hinweis, daß die *salles d'asile* nach dem Muster der *infant schools* aufgebaut worden sind, aber die Idee einer frühkindlichen Erziehung in Frankreich entstanden ist. Die Vermutung liegt nahe, daß er dabei an Oberlin dachte, der bereits Ende des 18. Jahrhunderts auf französischem Boden ein Modell zur Erziehung von Kleinkindern entwickelt und durchgeführt hatte. Im folgenden begründet Salvandy die Notwendigkeit, die *salles d'asile* unter öffentliche Kontrolle zu stellen: „Die *salles d'asile* bildeten wirklich den ersten Grad der Kindererziehung. Sie mußten also unter die Kontrolle der Verwaltung kommen; denn diese ist beauftragt, über die christliche Erziehung im ganzen Königreich zu wachen. Durch ein Rundschreiben, welches auf die Bekanntmachung des Schulgesetzes vom 28. Juni 1833 folgte, hat der Minister des öffentlichen Unterrichts gesagt, daß er auch mit diesem Gegenstand sich befasse. Die *salles d'asile* wurden als Grundlage des Primärunterrichts betrachtet ... In der That besteht die erste Erziehung darin, die natürlichen Geistesansichten ohne Anstrengung zu entwickeln und frühzeitig die Grundsätze der Religion und Moral einzuprägen.

Daher ist es auch von Wichtigkeit, daß die Pfarrer, welche fast überall diese vorteilhafte neue Einrichtung mit Eifer unterstützt haben, sich immer mehr an dieselbe anschließen und recht oft ihren wohlthätigen Unterricht in den *salles d'asile* erteilen. Die in der ersten Kindheit angeregten Gefühle und Grundsätze entscheiden für den übrigen Teil des Lebens.“ (Salvandy, zitiert nach Hübener, 1888, S. 215 f.)

Die Gedanken Salvandys sind stark geprägt durch das Gesetz Guizot von 1833. Der Staat hatte sich hier zu einem Kompromiß zwischen den Forderungen des Kleinbürgertums und des Mittelstandes nach einer allgemeinen Schulausbildung und seinen eigenen Interessen entschlossen. Mit Hilfe der Kirche, die in den ländlichen Gemeinden wieder Fuß gefaßt hat, wollte der Staat das Gespenst der Revolutionen von 1789 und 1830 vertreiben und die Monarchie des Bürgerkönigs Louis Philippe festigen¹.

Guizot und Salvandy wußten, daß nur eine umfassende frühkindliche Erziehung eine Beeinflussung der zukünftigen Bürger im Sinne des Staates ermöglichen und so verhindern konnte, daß das Kleinbürgertum wieder die Oberhand gewinnen und eine neue Revolution anfachen konnte. Sie bauten

1. Siehe Kapitel A

dabei auf eine Restitution der vergessenen moralischen Werte, die sie mit Hilfe der Kirche durch eine intensive religiöse Erziehung durchzusetzen hofften.

Erstaunlich ist, daß Salvandy durchaus den Wert einer frühkindlichen Erziehung für das spätere Leben des Kindes erkannte, indem er behauptete: „Die in der ersten Kindheit angeregten Gefühle und Grundsätze entscheiden für den übrigen Teil des Lebens.“ Berücksichtigt man jedoch den schulischen Charakter, den er den *salles d'asile* beimißt und seine Überbetonung der Vermittlung von christlichen, moralischen und geistigen Grundsätzen, so läßt diese Verkennung des kindlichen Wesens den Schluß zu, daß Salvandy die *salles d'asile* primär unter politischen Aspekten sah, als eine Einrichtung, die in erster Linie der Erfüllung staatlicher Interessen dienen sollte.

Am gleichen Tag erließ der König eine Verordnung, in welcher er den Zweck der *salles d'asile* bestimmte: „Die *salles d'asile* sind wohltätige Einrichtungen, in die Kinder beiderlei Geschlechts geschickt werden können, um die Sorge einer mütterlichen Überwachung und einer ersten Erziehung, wie es ihr Alter verlangt, zu erhalten.“ (Zitiert nach Herbinière-Lebert, p. 580)

In Hübener (1888, S. 216 ff.) sind die Artikel 2, 3, 5, 17, 24 und 28 abgedruckt: „Art. 2. Die *salles d'asile* sind entweder öffentlich oder privat. Art. 3. Die öffentlichen *salles d'asile* sind diejenigen, welche im Ganzen oder teilweise die Gemeinden, die Departements oder der Staat unterhalten. Art. 5. Die *salles* können durch Männer geleitet werden; jedoch muß denselben immer ein Frauenzimmer vorgesetzt sein. Diese Beigesellungen sind in sorgfältig bestimmten Umständen und Grenzen erlaubt. Die Ermächtigung des Rektors der Akademie wird erfordert. Sie wird nur erteilt auf ein Begehren des Lokalkomitees und auf den Bericht des Bezirkskomitees, des Inspektors der Primärschulen, und des katholischen oder protestantischen Pfarrers des Ortes. Art. 16. Es wird eine Oberprüfungskommission für die *salles d'asile* eingesetzt, mit dem Auftrage, für das ganze Königreich das Programm der Tüchtigkeitsprüfungen und der Haltung der *salles d'asile* zu verfertigen. Diese Programme werden unserem königlichen Rate des öffentlichen Unterrichts vorgelegt und müssen durch unseren Minister des öffentlichen Unterrichts gutgeheißen werden. Art. 17. Die Oberkommission der *salles d'asile* ist aus Damen zusammengesetzt; sie wird von unserem Unterrichtsminister ernannt. Art. 24. Die Dameninspektorinnen machen wenigstens einmal im Vierteljahr einen Bericht an das Lokalkomitee, welches darüber dem Bezirkskomitee und dem Centrankomitee zu Paris referiren wird. Art. 28. Die *salles d'asile* sind der Aufsicht der Inspektoren und Unterinspektoren des Pri-

märunterrichts besonders unterworfen. Die Inspektoren der Akademie sollen sie bei ihren Umreisen ebenfalls berücksichtigen.“

Aus diesen Artikeln geht die Organisationsform, die personelle Besetzung und die Form der Überwachung der Institution hervor. Auffallend dabei ist die Kompliziertheit des Verwaltungsaufwandes: Die Berichte der Inspektorinnen gehen durch verschiedene Komitees, bis sie schließlich zu dem Ministerium gelangen.

Es gab zwei Möglichkeiten, die *salles d'asile* zu organisieren: einmal durch die öffentliche Hand wie durch die Kommunen und durch den Staat, zum anderen durch private Träger.

In beiden Formen müssen Frauen beschäftigt werden, die durch den Rektor der jeweiligen Akademie zu dieser Tätigkeit berechtigt werden. Männliche Angestellte sind diesen Frauen untergeordnet. Die *salles* sollen mit mütterlicher Sorge geleitet werden. Die Einrichtungen werden durch die Oberprüfungscommission, die aus Inspektorinnen zusammengesetzt ist, überwacht. Diese Kommission hat die Aufgabe, die Unterrichtsprogramme, die Befähigung des Personals und die Führung der *salles d'asile* zu überprüfen und zu korrigieren. Die Inspektorinnen müssen in bestimmten Zeitabständen Berichte abfassen, die von dem Minister für öffentliche Erziehung bestätigt werden. Darüber hinaus müssen die Inspektoren des Primärunterrichts die *salles d'asile* als eine Institution des Primarschulwesens anerkennen.

Neben der Oberprüfungscommission gab es noch lokale Kommissionen, die über den Bedarf, die Einstellung der Lehrer, die Aufnahme der Kinder und die Unterrichtsinhalte entschieden. Diese lokale Kommission setzte sich aus Müttern, dem Bürgermeister und dem evangelischen und katholischen Pfarrer zusammen.

Aufgrund der von den verschiedenen Kommissionen gemachten Erfahrungen wurde am 24. April 1838 eine allgemeine Vorschrift herausgegeben, die die Führung, die Pflege und das Übungsprogramm der *salles d'asile* regelte. Diese Vorschrift wird später noch genauer beschrieben. Durch die gesetzliche Niederlegung der erzieherischen Inhalte wurde die *Méthode* der Einrichtungen offiziell bestätigt.

Durch das Gesetz von 1838 wurde ein neues Amt geschaffen, nämlich das der Generalinspektorin, die den Titel einer Generaldelegierten erhält. Dieses Amt wurde von Mme Chevreau-Lermercier bekleidet. Sie war den Inspektorinnen der *salles d'asile* vorgesetzt und mußte einen direkten Bericht an den Minister für Öffentliche Erziehung abgeben.

1839 erfuhren die *salles d'asile* hinsichtlich ihrer Zielgruppe und entsprechend ihrer ursprünglichen Absicht eine wesentliche Veränderung: Der Prä-

sident der Kommission der *salles d'asile*, M. Rendu, brachte einige Verbesserungsvorschläge vor und stellte folgende Forderungen hinsichtlich der Organisation:

1. So viel wie möglich Asyle sollten in mehrere Abteilungen gegliedert werden.
2. Die Aufnahme- und Ausschlußbedingungen sollten geregelt werden.
3. Die Gebührenfreiheit für die Kinder aus armen Familien sollte gesichert werden, wogegen die vermögende Schicht zu einem Entgelt verpflichtet werden sollte (vgl. Herbinère-Lebert, p. 580).

Diese Forderungen bezeugen, daß die *salles* schon in dieser Epoche nicht nur Kinder aufnahmen, die in ihrer Entwicklung gefährdet schienen, sondern auch Kinder aus anderen sozialen Schichten. Damit hatte sich der ursprüngliche Charakter der *salles d'asile* geändert. Die Einrichtung wurde zu einer allgemeinen Erziehungsanstalt. Der von Cochin formulierte Erziehungsauftrag änderte sich dahingehend ab, daß nicht nur die benachteiligten Kinder zu "guten Bürgern" erzogen werden sollten, sondern daß jetzt alle französischen Kinder in das Konzept miteingeschlossen wurden.

Die Wandlung wurde sicherlich einmal durch den Erfolg der *salles* hervorgerufen, nachdem festgestellt wurde, daß die Methode den Erziehungsauftrag der Einrichtung auf rasche Weise erfüllte. Zum anderen wurde der Nutzen der seit über 10 Jahren bestehenden Institution von der Bevölkerung inzwischen anerkannt, spätestens dann, als der Staat sich für sie interessierte. Die normative Kraft des Faktischen hatte gesiegt; die *salles d'asile* konnten sich während dieses Jahrzehnts durchsetzen.

Hinzu kam, daß in den großen Städten das Manufakturwesen allmählich ausgebaut wurde und immer mehr Eltern gezwungen waren, zu zweit zu arbeiten, weil der Verdienst eines einzelnen Familienmitglieds zum Leben nicht ausreichte. Die Kinder mußten versorgt werden. Da die *salles* sich anboten, fiel die Entscheidung nicht schwer, die Kinder dort unterzubringen.

Von seiten des Staates wurde für die Ausbreitung der *salles* gesorgt. Dennoch wurden sie Anfang der 40er Jahre kurzfristig Streitpunkt einer politischen und wirtschaftlichen Diskussion, als der Minister für Öffentliche Erziehung die Forderung stellte, die *salles d'asile* der Volksschule anzugliedern, um sie unter die allgemeine Schulpflicht zu stellen. Seine Absicht war es, den Aufenthalt in den *salles* für alle Kinder verbindlich zu machen, um damit einen Großteil vor der Kinderarbeit zu bewahren. Da es aber in den Ministerien — insbesondere in dem Finanz- und Wirtschaftsbereich — auch ent-

schiedene Gegner dieser Einrichtung gab, forderte der Minister vergebens die Angliederung an das Primarschulwesen.

Vergleicht man die Statistiken über die Anzahl der *salles d'asile* und ihre Besucherzahl in den 40er Jahren mit der Besucherzahl der Primarschulen, sieht man, daß nur ein geringer Teil der Volksschüler die *salles* vorher besuchten.

Im Jahre 1843 gab es in 750 französischen Gemeinden 1489 *salles d'asile* (vgl. Herbinière-Lebert, p. 580²), die 96192 Kinder aufgenommen hatten. Von diesen Einrichtungen waren 685 öffentliche, die übrigen private Anstalten (vgl. Hübener, 1888, S. 219). Am 1.1.1848 gab es 1899 *salles d'asile* für 144158 Kinder. Pouteil gibt an, daß es 1846 in öffentlichen und privaten Volksschulen 320436 Schüler gab. 1 672 476 Kinder hatten keine Schulausbildung (vgl. Pouteil, 1966, p. 210).

Vergleicht man diese Zahlen mit der Besucherzahl der *salles d'asile*, so kann man errechnen, daß in den Jahren 1846 bis 1848 nur etwa 4,5% aller Kinder die *salles d'asile* besuchten.

Die Revolution von 1848 brachte für die *salles d'asile* und das Primarschulwesen keine entscheidenden Veränderungen.

Der Minister für Öffentliche Erziehung, Hippolyte Carnot, unterstrich die allgemeine Schulpflicht, die Gebührenfreiheit und die Freiheit des Unterrichts für Primarschulen.

Allein die Versorgung der Lehrer wurde festgelegt: Die Lehrer bezogen ein festes Gehalt, das je nach Klassen, die sie unterrichteten, verschieden war. Die Lehrer bekamen zwischen 600 und 1200 Francs jährlich, während die Lehrerinnen zwischen 500 und 1000 Francs erhielten. Hinzu kam das Recht auf Altersversorgung (vgl. Pouteil, 1966, p. 228 ff.).

Für die *salles d'asile* legte ein Erlaß vom 28. April 1848 folgendes fest:

„Die *salles d'asile*, die durch eine Vorschrift von 1837 unpassenderweise barmherzige Einrichtungen genannt wurden, sind Einrichtungen des öffentlichen Unterrichts. Diese Einrichtungen werden den Namen '*écoles maternelles*' tragen.“ (Zitiert nach Herbinière-Lebert, p. 580)

Carnot verdeutlicht durch diesen Erlaß, daß die *salles d'asile* in keinem Fall als barmherzige Einrichtungen bezeichnet werden durften, sondern Anstalten der Öffentlichen Erziehung unter der Aufsicht des Staates geworden sind. Die *salles* waren völlig in den Bereich der Öffentlichen Erziehung integriert und hatten kein wohltätiges Ansinnen mehr, das auf soziale Mißstände

2. Hübener, Lit. 43, S. 219 gibt die Zahl 1498 an. Es kann sich hierbei um eine Verdrehung der letzten beiden Ziffern handeln.

reagiert. Carnot wollte diese Bestimmungen der *salles* durch eine neue Namensgebung unterstreichen: Die *salles d'asile* sollten von nun an *écoles maternelles* heißen.

Die „Zufluchtssäle“, die die ursprüngliche barmherzige Aufgabe der Einrichtungen verraten, sollten zu „Mutterschulen“ werden, um ihren schulischen Charakter im Sinne der öffentlichen Erziehung zu verdeutlichen, wobei der Begriff „Mutter“ auf die Altersgruppe der Kinder verweist, die einer mütterlichen Betreuung bedurften. Carnot läßt mit dieser Bestimmung auch nicht zu, daß die *salles* zu den sozialpädagogischen Einrichtungen zu zählen, wie es eventuell aus der Verordnung Louis Philippes von 1837 herauszulesen wäre.

Die Bezeichnung *écoles maternelles* setzte sich jedoch zunächst nicht durch, sondern wurde erst 1881 offiziell aufgegriffen.

1848 waren jedoch die Weichen für die *écoles maternelles* als Teil des französischen Primarschulwesens und der öffentlichen Erziehung gestellt.

2. Mme Marie de Pape-Carpantier³

Die beständige Entwicklung der *salles d'asile* war auch nach Pastoret, Millet und Cochin von dem Einsatz einzelner Personen getragen worden.

Vor allem hatten die Einrichtungen ihren Erfolg den Leiterinnen einiger *salles* zu verdanken, unter denen sich insbesondere Mme de Pape-Carpantier hervortat.

In ihrem Heimatort La Flèche hatte Marie Carpentier eine *salle d'asile* eröffnet, die einen großen Erfolg hatte. 1842 wurde sie nach Le Mans gerufen, um dort die verschiedenen *salles d'asile* der Stadt zu leiten. Sie entwickelte die *Méthode* weiter und gab ihre Überlegungen an die Erzieherinnen weiter.

1846 erschien ihr erstes Werk: „Conseils pour la direction des salles d'asile“. Zwei Jahre später gab sie ein Buch über die Erziehungspraxis in den *salles d'asile* heraus: „Enseignement pratique dans les écoles maternelles ou premières leçons à donner aux petits enfants“.

3. Der Name Pape-Carpantier wird in der Literatur unterschiedlich geschrieben.

Herbinière-Lebert, Lit. 28, Faure, Lit. 29, Kergomard, Lit. 44-72, Prost, Lit. 95, Deasey, Lit. 22, schreiben Pape-Carpantier und schließen sich damit der Schreibweise ihres Namens auf ihren Buchausgaben an (Lit. 88-90).

Hübener, Lit. 43, Derkenne, Lit. 25, Michelet, Lit. 83, und Gehring, Lit. 33, schreiben Pape-Carpentier.

Marie Pape-Carpantier war eine Fürsprecherin der *Union scolaire*. Für sie hatte die Elementarschule die *salles d'asile* bereits absorbiert, und zurückgehend auf Cochins Absicht, die beiden Institutionen miteinander zu verbinden, sah sie die unbedingte Notwendigkeit, die *salles* der Elementarschule anzugliedern. Sie übernahm daher auch den Begriff *école maternelle*. Diese Bezeichnung drückt nicht nur die Nähe zu der Elementarschule aus, sondern ist der Begriff eines ganzen Erziehungsprogramms. Wie an anderer Stelle erwähnt, liegt in der Verschulung der französischen Kleinkindereinrichtungen ihr eigentümliches Merkmal, das von Mme Pape-Carpantier unterstützt wurde.

Der schulische Charakter der *salles* läßt sich auch nicht durch die von Mme Pape-Carpantier erweiterte *Méthode* verleugnen, die sie als „natürliche Methode“ bezeichnete (vgl. Hübener, 1888, S. 218; Michelet, 1972, p. 192 f.).

Ihr besonderer Verdienst war, daß sie Spielzeug in die *salles* einführte und die manuellen Übungen wie Flechten, Weben, Falten, Steppen, Ausschneiden, Perlenauffädeln, Stricken von kleineren Sachen, kleine Konstruktionen mit Hilfe von Karton, Strohhalmen, Würfeln, Sand (vgl. Michelet, 1972, p. 192 f.) betonte.

Die Struktur, die Organisation und der Lehrplan⁴ der *salles* läßt erkennen, daß Mme Pape-Carpantier mit ihren Erneuerungen die Institution nicht zu einer kindgemäßen Einrichtung veränderte, sondern daß ihre methodischen Überlegungen den Lehrplan ergänzten.

In gewisser Weise erinnern die Überlegungen Pape-Carpantiers an den Erziehungsplan der Mutterschule von Comenius, der neben der Belehrung, der Sittlichkeit und der Gottesfurcht den rechten Rhythmus von Ruhe und Bewegung, d.h. den rechten Ausgleich von Anstrengung und Erholung für den Geist und den Körper unterstrich. Das kindliche Spiel mit den natürlichen Spielsachen wie Holzstücken, Eimer und Schaufel usf. bei Pape-Carpantier könnte diesem Ausgleich von Anstrengung und Erholung entsprechen, wobei das Spiel hier ausschließlich der Kräftesammlung für die Unterrichtsstunden gelten würde. Durch das anschauliche Erfassen der Dinge, indem sich das Kind mit gegenständlichen Dingen befaßt, prägt sich das Kind die Begriffe ins Gedächtnis. Ebenso erinnert die Betonung der mütterlichen Erziehung an Comenius.

Der hauptsächliche Verdienst Mme Pape-Carpantiers innerhalb der französischen Kleinkindererziehung liegt unseres Erachtens in ihrem Amt als

4. Siehe dazu Kapitel B, III., 2.

Leiterin der *Ecole normale*, einer Ausbildungsstätte für die Leiterinnen der *salles*.

Auf privater Initiative wurde 1847 in der rue Neuve-Saint-Paul in Paris ein *Maison d'études* gegründet, in dem Erzieher auf ihre Arbeit in den *salles* vorbereitet wurden.

Wenig später wurde aufgrund einer offiziellen Verfügung vom 25. April 1848 in der Nähe der Akademie von Paris eine *école maternelle normale* eröffnet, die das *Maison d'études* ersetzte. Die Leitung bekam Mme Pape-Carpantier, die sie 27 Jahre lang innehatte.

Das Ziel der Institution wurde schon in einem Rundschreiben vom 20. August 1847 von dem Minister für Öffentliche Erziehung, Salvandy, festgelegt. Darin heißt es: „Die zahllosen Wohltaten der *salles d'asile* werden immer mehr geschätzt; aber um diese Ergebnisse zu erhalten, ist es nötig, sich durch eine kontinuierliche Überwachung über mehrere Jahre hinweg des Charakters und der Haltung einer jeden Kandidatin, die für die Mission, die sie erfüllen muß — die Erziehung der Kindheit — als würdig erkannt wurde, zu versichern, sie all das, was sie wissen muß, um sie angemessen auszuüben, zu lehren, Leiterinnen auszubilden, die von der Heiligkeit ihrer Aufgabe und von Fähigkeiten durchdrungen sind, später die Bedürfnisse der Inspektion zu befriedigen.“ (Zitiert nach Herbinière-Lebert, p. 582)

Diese Sätze drücken zum einen die Bedeutung der *salles d'asile* aus, die diese gewonnen haben, und zum anderen betonen sie die Wichtigkeit einer systematischen Ausbildung der Leiterinnen, die ihr Wissen an die Erzieher weitergeben sollten.

Die Schaffung einer Ausbildungsstätte war die Konsequenz dieser Überlegungen. In dieser Schule wurden jedes Jahr zwei Kurse, die je über 4 Monate gingen, durchgeführt und Prüfungen abgelegt (vgl. Kergomard, 1889, p. 41).

1852 hieß die Schule *Cours pratique des salles d'asile* und schließlich im Todesjahr von Mme Pape-Carpantier, 1878, wurde sie in *Ecole Pape-Carpantier* umgetauft.

3. Geschichte der *salles d'asile* bis 1879

Die Stellung der *salles d'asile* wurde weder durch die II. Republik (1848-1852) noch durch das Zweite Kaiserreich (1852-1870) ins Wanken gebracht.

Unter der Herrschaft Napoléons III. wurden durch einen Erlaß vom 21. März 1855 einige geringfügige Veränderungen an den *salles* vorgenommen, die aber zeigten, daß auch Napoléon der frühkindlichen Erziehung ei-

ne hohe politische Bedeutung zumaß. Die *Méthode* wurde nicht berührt; der Lehrplan wurde vielmehr komplizierter und stellte Anforderungen an die kindliche Leistungsfähigkeit, denen die Kinder kaum gewachsen sein konnten.

Um die Bedeutung der *salles d'asile* für das gesamte Kaiserreich zu unterstreichen, stellte Napoléon III. 1854 die Einrichtungen unter die Protektion der Kaiserin Eugénie. Das Dekret hat folgenden Wortlaut (vgl. Hübener, 1888, S. 217 f.): „Napoléon, von Gottes Gnaden und durch den Willen der Nation Kaiser der Franzosen, Gruß allen in Gegenwart und Zukunft.

Auf den Bericht unseres Ministers des Kultus,

Erwägend, daß die Kleinkinderschulen zum moralischen und physischen Wohl der frühen Kindheit auf das wirksamste beitragen,

Beabsichtigend, zur Entwicklung einer so wichtigen Institution beizutragen, und zugleich der Kaiserin Eugénie, Unserer teuren und viel geliebten Gemahlin einen besonderen Beweis Unserer Affektion zu geben haben dekretirt und dekretiren folgendes:

Einziger Artikel: Die Kleinkinderschulen sind unter die Protektion der Kaiserin gestellt.

Palast der Tuilerien 16. Mai 1854.

Napoléon.“

Außerdem gestand Napoléon den *salles* eine regelmäßige jährliche Unterstützung zu, um ihre Existenz zu sichern und ernannte ein *Comité central de patronage*, dessen Hauptaufgabe die weite Verbreitung der *salles* sein sollte. Dieses Komitee setzte sich aus Damen des Adels und hohen kirchlichen Würdenträgern zusammen.

Diese Zusammensetzung spiegelt die politische Situation dieser Zeit wider: Die *salles d'asile* befriedigten die sozialen und erzieherischen Anforderungen des Staates, nämlich die Kinder der arbeitenden Klasse zu versorgen und zu erziehen und versöhnten sowohl den Adel als auch die Kirche mit den staatlichen Interessen, indem beiden Einfluß gewährt wurde.

Die *salles d'asile* wurden durch den Höhepunkt der Industrialisierung unersetzlich.

Der Erlaß vom 21. März 1855 brachte einige Erneuerungen hinsichtlich der räumlichen Ausstattung, des Lehrplans, der Prüfungskommission und der Inspektion: Nachdem man zahlreiche Krankheiten bei den Kindern festgestellt hatte, weil sie mit bloßen Füßen mit dem Boden in Berührung kamen, der entweder aus Steinplatten, Salpeter oder Pech bestand, wurde be-

stimmt, daß die Räume mit Brettern ausgeschalt werden sollten (vgl. Kergomard, 1889, p. 18). Außerdem wurde mehr Wert auf die Essenskörbe der Kinder gelegt, die sie morgens mitbrachten. Es wurden in einem Raum Bretter an der ganzen Wand entlang befestigt und darunter Kleiderhaken angebracht, um die Körbe und andere Dinge unterbringen zu können. Die Körbe und Fächer waren numeriert (vgl. dies. —, p. 21). Der Lehrplan verkomplizierte sich, indem die Anforderungen an die geistigen Leistungen der Kinder stiegen.⁵ Bei der moralischen Erziehung war das oberste Gebot, den Kindern ein Gefühl der Hochachtung und Anerkennung für den Kaiser und für die Schirmherren der *salles* zu vermitteln (vgl. dies. —, p. 28). Weiter veränderte der Erlaß die Zusammensetzung der Prüfungskommission. Neben dem Inspektor der Akademie als Präsident gab es einen Pfarrer der Konfession, die die Anwärterin innehatte, ein Mitglied des öffentlichen oder freien Unterrichts, zwei Damen aus dem *comité central de patronage* und einen Inspektor der Primärerziehung als Sekretär. Diese Kommission wurde vom Minister für Kultus auf Vorschlag des Präfekten benannt. Die Prüfung selber setzte sich aus zwei Teilen zusammen: einmal aus einer Prüfung, die den Unterricht und die Unterrichtsfächer betrifft und zum zweiten aus einer praktischen Prüfung, die eine Woche lang in einer *salle d'asile* durchgeführt wurde (vgl. dies. —, p. 38 f.).

Für die Überwachung und Inspektion der *salles* benannte der Minister für Öffentliche Erziehung und Kultus für jede Akademie eine Inspektorin, die aus der Staatskasse bezahlt wurde. Darüber hinaus gab es zwei Delegierte für die Generalinspektion (vgl. dies. —, p. 47).

Die *salles* wurden während des Kaiserreiches immer mehr von der Bevölkerung in Anspruch genommen, je mehr die Industrialisierung fortschritt.

Besuchten 1850 schon 160 244 Kinder die *salles*, stieg die Zahl im Jahre 1867 auf 432 141 Kinder (vgl. Herbinière-Lebert, p. 581). Zu Beginn der III. Republik, 1871, gab es allein in Paris 94 *salles d'asile*, die 16 111 Schüler aufnahmen (vgl. Michelet, 1972, p. 192).

Von 1871 bis 1879 verlangsamte sich die Entwicklung der *salles*. In dieser Zeit versuchte die neue Regierungsform sich zu stabilisieren. Nach dem Deutsch-Französischen Krieg (1870-1871) mußte Frankreich zunächst seine unsichere außenpolitische Situation in den Griff bekommen, zumal es seine Vormachtsstellung in Europa verloren hatte. Dieser Umstand hatte eine wirtschaftliche Stagnation im Innern zur Folge. Und nachdem die Kommunisten und Sozialisten die politische Unsicherheit und Unentschlossenheit

5. ebenda

der Bevölkerung zur Machtergreifung ausnutzten, gab es beständige Unruhen, bis die konservative, monarchistische Partei die Regierung übernahm. Regierung und Opposition bekriegten sich ständig. Erst allmählich gewann Frankreich nach mehreren Kabinettsumbildungen seine innere Stabilität zurück. Die Regierungspartei stellte einen Kompromiß zwischen sozialistischer und konservativer Idee dar. Auch nach außen vergrößerte sich wieder das Ansehen des „Staates der Advokaten, Schriftsteller und Professoren“.

Eben diese Juristen und Professoren setzten ihr Fachwissen und ihre Macht ein, das französische Schulsystem zu reformieren. Mit der Übernahme der Regierung durch Jules Grévy, der von 1879 bis 1887 Präsident war, und dem Minister für Öffentliche Erziehung, Jules Ferry, begann ab 1879 eine neue Epoche für das französische Erziehungssystem einschließlich der *écoles maternelles, anciennes salles d'asile*.

Um die Situation des Primarschulwesens und der *salles d'asile* zu kennzeichnen und den Ausgangspunkt der nachfolgenden Reformen zu verdeutlichen, soll ein Bericht über den Elementarunterricht in Frankreich und über die *salles d'asile* für das Schuljahr 1879/80 in der „Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung“ (34. Jahrgang, Leipzig: Klinkhardt 1882, S. 154) Aufschluß geben.

Demzufolge gab es in dieser Zeit in Frankreich in 34 593 Gemeinden 73 764 Elementarschulen. 243 Gemeinden hatten überhaupt keine Schule. Die Schulen besuchten 2 518 401 männliche Schüler und 2 431 190 weibliche Schülerinnen, wobei 30 269 Mädchenschulen, 26 127 Jungenschulen und 17 368 gemischte Schulen besuchten. 41,84% der Kinder bezahlten Schulgeld.

An den Schulen waren 70 080 Lehrer und Lehrerinnen und 49 790 Gehilfen angestellt.

Es gab 53 800 weltliche und 19 964 geistliche Schulen und insgesamt 81 635 öffentliche und 30 791 freie Schulklassen.

3 144 938 Schüler besuchten die weltlichen Schulen; 1 804 653 die geistlichen.

In diesem Schuljahr konnten die Schüler zum ersten Mal ein Zeugnis erbiten; 85 825 Schüler machten davon Gebrauch, es erhielten jedoch nur 57 336 ein Zeugnis.

Die Zahl der *salles d'asile* belief sich im Schuljahr 1879-80 auf 4 665 Einrichtungen, die von 5 478 geistlichen und 1 691 weltlichen Vorsteherinnen geleitet wurden.

Von den insgesamt 598 014 Kindern, die die *salles d'asile* besuchten, zahlten 108 474 Schulgeld, die restlichen 489 540 waren unentgeltlich zugelassen.

Nimmt man an, daß die Kinder, die die *salles* besuchten, alle danach in die Elementarschulen gehen, so besuchten 12% der Schulkinder vorher die *salles d'asile*.

Zusammenfassend kann man sagen, daß es von insgesamt 73 764 Elementarschulen 72,93% weltliche und 27,07% geistliche Schulen gab, und von 4 949 591 Schülern 41,84% Schulgeld bezahlten. Die insgesamt 4 665 *salles d'asile* wurden zu 76,41% von geistlichen und zu 23,59% von weltlichen Vorsteherinnen geleitet. 18,14% der insgesamt 598 014 Kinder bezahlten Schulgeld, die restlichen 81,86% besuchten die *salles* umsonst.

4. Die Entstehung der *écoles maternelles* unter Jules Ferry, Ferdinand Buisson und Pauline Kergomard

Nach den Unruhen der 70er Jahre begann im neuen Jahrzehnt die Zeit der Reformen in Richtung auf eine Demokratisierung des Erziehungs- und Bildungswesens. In dieser Zeit wurde das französische Schulsystem — insbesondere der Primarbereich — grundlegend reformiert.

Die Regierungsvertreter der III. Republik wollten nicht einfach auf soziale und wirtschaftliche Bedürfnisse reagieren, sondern sie wollten von Grund auf die Regierung, die Gesetzgebung und die Institutionen demokratisieren und dem Volk die Grundzüge der Menschenrechte bewußt machen. Ihre Absicht war es nicht, kurzfristig soziale Mißstände zu beheben, sondern eine soziale Stabilität herbeizuführen, indem sie die sozialen Klassenunterschiede verringerten.

Sie knüpften an die Ideen der Französischen Revolution von 1789 an und versuchten, deren Forderung nach „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit“ tatsächlich zu vollziehen.

Aus der Geschichte hatten sie gelernt, daß das republikanische Frankreich, das als Antwort auf die Revolutionen von 1830 und 1848 sich bildete, nie in der Lage gewesen war, eine endgültige und befriedigende Lösung der vorhandenen Probleme anzubieten. Kaum konnte sich eine Republik konstituieren, erkannte man ihre Schwäche und rief nach einer starken Führung, die vor allem für den moralischen Halt zu sorgen hatte. Die konservativen Regierungen gaben diese Aufgabe in die Hände der Kirche, die sich hauptsächlich mit dem Erziehungswesen auseinandersetzte.

Mit dem Präsidenten Grévy sollte das anders werden. Die Regierung wollte eine Politik machen, in der die Kirche nicht die bestimmende Rolle spielte. Die liberale und antiklerikale Bewegung des ausgehenden 18. Jahr-

hunderts erhielt 100 Jahre später ihre zweite Blüte. Genau wie 1789 spielte auch bei dieser Regierungsbildung die Idee die entscheidende Rolle. Wo vorher die Aufklärer die Richtung der Gedanken bestimmten, waren es jetzt die Positivisten.

Überzeugt davon, daß das Primarschulwesen ungeeignet war, die angestrebte Demokratisierung des Staates durch eine entsprechende Erziehung zu fördern, reformierte man zuerst die Elementarschule.

Jules Ferry als Minister für Öffentliche Erziehung und Ferdinand Buisson als Präsident des Primarschulwesens machten sich die Grundsätze der Liga für Unterricht und Erziehung zu eigen, die bereits 1864 von dem Belgier Charles Bals gegründet wurde und in Frankreich vor allem durch Ernest Renan vertreten wurde. Diese Liga wollte im Gegensatz zu dem theologischen Gedankengut die Überlegungen und Methoden der Wissenschaften in den Unterricht aufnehmen. Sie forderte eine Staatserziehung, die neutral, obligatorisch und frei war; es sollten darüber hinaus neue Erziehungsmethoden gefunden, Bibliotheken und Schulen für Erwachsene eingerichtet und für die Mädchen eine gleichberechtigte Erziehung eingeführt werden.

Die liberale Partei unterstützte diese Forderungen, und bald zählte die französische Liga über 4 Millionen Mitglieder (vgl. Ponteil, 1966, p. 284). Eine Eingabe für eine obligatorische, kostenlose und neutrale Primärerziehung erbrachte 1 Million Unterschriften.

Jules Ferry und Ferdinand Buisson versuchten, die Bestrebungen der Liga durch klare gesetzliche Regelungen zu legalisieren, d.h. sie wollten nicht erst auf die allmähliche Durchsetzung dieser Gedanken warten.

Jules Ferry, ein Schüler Auguste Comtes, vertrat die Forderung nach der freien Lehre mit einem wissenschaftlichen Charakter im positivistischen Sinne. Sein Ziel war es, eine geistige Einheit der Nation herbeizuführen, die frei war von christlichen Dogmen. Daher versuchte er mit Erfolg, die christliche Religion aus den Staatsgeschäften zu eliminieren. Weiter meinte er, daß nur eine Verbindung von Wissenschaft und Demokratie die Gleichheit und Freiheit der Bürger garantieren könne. Die Gleichheit in der Erziehung sei für eine Demokratie unabdingbar. Sie müsse zwischen den Klassen einen einheitlichen Geist schaffen, der die Idee dieser Demokratie tragen könne.

Ferdinand Buisson, der sich insbesondere mit dem Erziehungsplan Condorcets auseinandersetzte, unterstützte Ferry.

Am 20. Januar 1880 brachte Ferry einen Gesetzesentwurf ein, der die Forderung nach einer allgemeinen Schulpflicht enthielt. Ferry begründete sie u.a. mit dem Analphabetismus von nahezu 624 000 Kindern. Nach heftigen Debatten im Parlament um die Verletzung der väterlichen Erziehungsge-

walt durch den Staat wurde das Gesetz erst im März 1882 mit knapper Mehrheit verabschiedet.

Neben der allgemeinen Schulpflicht regelte es noch die Schulgeldfreiheit für alle Kinder. Das charakteristischste Merkmal dieser Schulreform war jedoch die Säkularisierung der Schule im Namen der Prinzipien von 1789, die als bestimmende Kraft im Staat die Regierung, die Institutionen und die Gesetze geltend machte. Der Religionsunterricht war jedoch nicht aus den Schulen verbannt, das hätte gegen die Auffassung Ferrys von einer liberalen Erziehung gesprochen. Es wurde eine „neue Religion“ gelehrt, die im Zusammenhang mit der moralischen und staatsbürgerlichen Erziehung stand, die 1882 ausdrücklich zum Unterrichtsfach wurde. Diese Erziehung sollte beim Kind die Liebe zu den Eltern und zur Arbeit, zur Rechtschaffenheit, zur Gerechtigkeit, zur Brüderlichkeit und zur Ergebenheit gegenüber dem Staat wecken. Es sollten Bürger erzogen werden, die begeistert waren von der Freiheit und Gleichheit und die die Rechte der Menschen verteidigten.

Ferry präzierte in einem Buch von 1883 seine Gedanken: „Der Gesetzgeber hat als erstes vorgehabt, die Schule von der Kirche zu trennen, die Freiheit des Bewußtseins der Lehrer und der Schüler zu garantieren, endlich zwei Bereiche kenntlich zu machen, die zu lange verschmolzen waren: den des Glaubens, der persönlich, frei und veränderlich ist und jenen des Wissens, der nach einstimmigem Urteil allgemein und unabänderlich für alle ist.“ (Ferry zitiert nach Ponteil, 1966, p. 288)

Das Gesetz vom 30. Oktober 1886 bestimmte die Weltlichkeit des Erziehungspersonals und erwähnte noch einmal ausdrücklich sämtliche schulischen Institutionen und deren Zusammengehörigkeit. Daraus ging ganz deutlich hervor, daß die *écoles maternelles* fester Bestandteil des französischen Schulwesens geworden waren; d.h. sie waren die erste Stufe der Primärerziehung.

Ferry und Buisson bemühten sich von Anfang an, die *salles d'asile* dem Schulsystem anzugliedern und verlangten daher die Bezeichnung *école maternelle*, um die Zugehörigkeit zur Elementarschule zu betonen. Diese Absicht geht klar aus ihrem Erziehungskonzept hervor, die geistige Einheit der Nation so früh wie möglich zu bilden. Am 24. Oktober 1879 wurde eine Kommission beauftragt, einen Plan für die Organisation des Unterrichts in den *salles d'asile* auszuarbeiten. In ihrem Bericht bestand sie auf der erzieherischen — im Gegensatz zur karitativen — Rolle der Einrichtung und verlangte, daß alle Kinder im Alter von 2 bis 7 Jahren dahin geschickt werden sollten. Außerdem sollten die Einrichtungen als einzigen offiziellen Namen *école maternelle* haben.

Diese Forderungen wurden durch einen Erlaß vom 2. August 1881 offiziell bestätigt und durch einen zweiten Erlaß vom 18. Januar 1887 unterstrichen. Dieser letzte Erlaß regelte die *écoles maternelles* unverändert bis zu dem Erlaß vom 15. Juli 1921, in dem die völlige Angleichung des Erziehungspersonals der *écoles maternelles* an das der Elementarschule vollzogen wurde.

Der Erlaß vom Januar 1887 leitete sich unmittelbar von dem Schulgesetz von 1886 ab, in dessen Artikel 1 des 1. Kapitels erklärt wurde, daß die Primärerziehung zunächst in den *écoles maternelles* oder in den *classes enfantines* und dann in den Elementarschulen erteilt werden sollte.

In dem ersten Artikel des Erlasses bekommt die *école maternelle* folgende Definition: „Die *écoles maternelles* sind Einrichtungen der ersten Erziehung, wo Kinder beiderlei Geschlechts gemeinsam die Fürsorge erhalten, die ihrer körperlichen, moralischen und intellektuellen Entwicklung entspricht.“ (Herbinière-Lebert, p. 581; Kergomard (23), 1910, p. 31; dies. (15), 1889, p. 5)

Diese Bestimmung unterscheidet sich von der von 1855 durch die Hinzufügung der Begriffe „gemeinsam“ und „intellektuell“. Diese Erweiterung ist Ergebnis der Bemühungen von Kergomard, die auf einer gemeinsamen Erziehung von Jungen und Mädchen besteht, um beiden die gleiche Chance zu geben und den gegenseitigen Respekt zu vermitteln, und die eine geistige Überforderung der Kinder ausschließen will.

In Kommunen mit weniger als 2 000 Einwohnern kann die *école maternelle* ersetzt werden durch eine *classe enfantine*, die an die Elementarschule angegliedert war.

Ferry und Buisson arbeiteten eine Begründung für die Wichtigkeit der *écoles maternelles* aus, die den Leiterinnen der *écoles maternelles* an die Hand gegeben wurde.

Darin heißt es, daß die *école maternelle* keine Schule im üblichen Sinne des Wortes sei, sondern den Übergang von der Familie zur Schule bilde. Sie bewahre die affektive und nachsichtige Erziehung der Familie und gewöhne gleichzeitig an die Arbeit und die Regelmäßigkeit der Schule.

Der Erfolg der *école maternelle* zeige sich daher nicht durch die Summe der Kenntnisse, die den Kindern vermittelt werde und durch die Zahl und die Dauer der Lektionen, sondern vielmehr durch das Zusammenspiel von guten Einflüssen, die auf das Kind wirken, durch die Freude des Kindes an seinem Schulbesuch, durch die Gewöhnung an Ordnung, Sauberkeit, Höflichkeit, Aufmerksamkeit, Gehorsam, intellektuelle Aktivität und durch Spiel.

Die Kinder, die in die Elementarschule wechseln, sollten nicht durch die Kenntnisse glänzen, sondern durch Lernbereitschaft. Die Übungen der *école*

maternelle sollten die verschiedenen Entwicklungsstufen unterstützen und dem Kind ohne Zwang und ohne Überforderung helfen. Den Kindern dürfe nie eine Arbeit auferlegt werden, die sich der Zartheit des Kindes entgegensetze. Den Kindern solle nicht durch monotonen Unterricht die Lust an der Schule verleitet werden, sondern die Lehrerin solle einen Mittelweg finden, der den Kindern Freude bereite.

Die Gesundheit solle gefördert werden, indem u.a. auch die Sinne geübt werden sollten. Dies könne durch entsprechende Spiele geschehen. Ebenso sollten kindgemäße Erfahrungen in bezug auf die ersten Unterrichtsgegenstände gemacht werden. Die Freude der Kinder an Gymnastik, Gesang, Zeichnen, Bildbetrachtungen, Erzählungen und die Bereitwilligkeit der Kinder zuzuhören, zu sehen, zu beobachten, zu imitieren, zu fragen und zu antworten sollten Gegenstand der *école maternelle* sein. Die allmählich erwachende Intelligenz könne für eine moralische Erziehung genützt werden. Zum Schluß heißt es: „... solcher Art müssen die Ergebnisse und Resultate dieser ersten Jahre sein, die in der *école maternelle* verbracht werden, und wenn das Kind, das sie verläßt, mit einer solchen Vorbereitung in die Primarschule kommt, spielt es kaum eine Rolle, ob es hier noch einige Seiten mehr oder weniger von der Fibel hinzufügen kann.“ (Ferry und Buisson in Kergomard (23), 1910, p. 31 ff.)

Doch weder im Lehrplan der *écoles maternelles* von 1881/82 noch in der Haltung der Leiterinnen fanden die Anregungen Ferrys und Buissons ihren Niederschlag.

Die *Méthode* der *anciennes salles d'asile* starb sehr langsam. Mit anderen Worten: es war leichter für die Juristen, auf dem Papier aus den traditionsreichen *salles d'asile* die Erziehungseinrichtung der *école maternelle* zu entwerfen, als eine Veränderung der pädagogischen Gestaltung der Anstalten herbeizuführen. Buisson versuchte daher, wie bei den Elementarschulen vorzugehen: Er teilte die *écoles maternelles* in mehrere Einheiten auf und verringerte die Kinderzahl. Der Erlaß vom 2. August 1881 teilte die Kinder in zwei Altersgruppen auf und ein Jahr später wurde die gesamte Kinderzahl einer *école maternelle* auf 150 Kinder limitiert. Dies war sicher immer noch keine Zahl, mit der man aus einer verschulten Kleinkindereinrichtung eine Erziehungsanstalt machen kann, zumal die räumliche Gestaltung und die Unterrichtspläne die *écoles maternelles* zwangsläufig zu Schulen erhoben und der Unterricht auch 1881/82 das erste Ziel der Einrichtungen blieb.

Trotzdem gelang es der französischen Vorschulerziehung, allmählich ein pädagogisches Konzept zu entwickeln, das das Kind zum Mittelpunkt seiner Überlegungen machte. Eine wesentliche Rolle kam dabei der Generalinspek-

torin Pauline Duplessis-Kergomard zu, die von 1879 bis 1917 tätig war und den *écoles maternelles* einen völlig neuen Impuls gab.

Kergomard hatte große Schwierigkeiten, ihre Gedanken durchzusetzen: Sie stieß auf Widerstand bei den Eltern, die ihre Kinder in die *école maternelle* schickten, damit sie lernten, und sie stieß auf Widerstand bei dem Erziehungspersonal, das gewohnt war, in schulischen Begriffen zu denken.

Kergomard allein hätte wohl kaum Erfolg gehabt, obwohl sie ständig durch Zeitungsartikel an die Öffentlichkeit trat, wenn ihr nicht um die Wende zum 20. Jahrhundert eine nahezu revolutionäre Bewegung in bezug auf die Stellung und auf die Sichtweise des Kindes zu Hilfe gekommen wäre: Ende des 19. Jahrhunderts entstand die *Education Nouvelle*, die sich weltweit verbreitete und eine völlig neue Einstellung gegenüber dem Kind propagierte. Das Kind existierte plötzlich in seiner kindlichen Besonderheit.

In Frankreich wurde diese Bewegung hauptsächlich durch die Fortschritte der Psychologie unterstützt. Binet und Simon entwickelten den Intelligenztest; Claparède, Ribot und Buyse trieben in Belgien ähnliche Studien und setzten sich mit dem kindlichen Spiel auseinander. Das Kind, seine Einstellungen, seine Interessen, seine Vorstellungen, seine Würde und seine Rechte standen im Mittelpunkt pädagogischer und sozialwissenschaftlicher Überlegungen. Die demokratische Einstellung gegenüber dem Kind kam der politischen Auffassung der III. Republik entgegen und wurde so in Frankreich gefördert.

Kergomard beteiligte sich nicht nur mit pädagogischen Stellungnahmen an der Vorbereitung der *Education Nouvelle*, sondern ergänzte die jetzt in Unmengen erscheinende Kinderliteratur, indem sie Märchen, Erzählungen und Bildergeschichten schrieb⁶. Ihre Kritik an der alten Erziehung und ihre pädagogischen Überlegungen werden in den zwei folgenden Kapiteln dieser Arbeit beschrieben.

Die *écoles maternelles* bekamen 1921 ihre letzte entscheidende Regelung. Ihre Entwicklung stagnierte während der beiden Weltkriege, und heute sind sie immer noch unabdingbarer Teil des französischen Schulwesens.

6. Ein Teil der Kinderliteratur Pauline Kergomards wird im Kapitel D, IV., 3.a) dargestellt.

IV. ERGEBNIS

I.

Die Entwicklung der *salles d'asile* bis zu der Entstehung der *écoles maternelles* ist gekennzeichnet durch eine immer größer werdende Einflußnahme von seiten des Staates und endet mit der völligen Institutionalisierung der Kleinkinderschule als Anstalt des öffentlichen Erziehungs- und Bildungswesens.

Geprägt durch die verschiedenen politischen Veränderungen im Laufe ihrer Entwicklung und deren Einfluß auf die Aufgabe, Organisation, Struktur und Methode der Kleinkinderschule, wandelte sie sich von der rein karitativen Einrichtung zu einer Erziehungsanstalt, die eine sowohl soziale als auch erzieherische Aufgabe zu erfüllen hatte.

Die *salles d'asile*, die als Nachbildung der englischen *infant schools* und damit als Schulen begannen, die das Kind in seiner Individualität und Persönlichkeit völlig negierten, endeten als *écoles maternelles*, als Mutterschulen, die sich zur Aufgabe machten, die Persönlichkeit und die Rechte des Kindes zu akzeptieren und ihm zu einer Freiheit zu verhelfen, mit der es seinen Platz in der sozialen Gruppe erkennen und behaupten kann.

Doch trotz des immensen pädagogischen Wandels, den die Einrichtung mitmachten, blieben sie bis heute Schulen, in denen Vorschulkinder u.a. lesen und schreiben lernen können — und das ist ihr eigentümliches Merkmal.

Die Kleinkinderschule, die über 50 Jahre lang mehr unter politischen Aspekten betrachtet worden war und deren *Méthode* sich eher verfestigte als veränderte, erfuhr mit der Entstehung der III. Republik einen entscheidenden Wandel sowohl im Hinblick auf ihre Rolle im Erziehungswesen als auch auf ihre pädagogische Ausgestaltung. Mit anderen Worten: Hatte man die Einrichtung bislang mehr unter politischen Gesichtspunkten gesehen, waren es jetzt vor allem pädagogische Erkenntnisse, die die Kleinkinderschulen prägten.

Ursache für diesen Wandel waren zum einen ein neues politisches Selbstverständnis, das mit der III. Republik entstand und zum anderen die Ergebnisse der Natur- und Sozialwissenschaften, denen u.a. auch eine neue Sichtweise des Kindes durch den Erwachsenen entsprach, die eingebettet war in eine positivistische Denkrichtung.

Auch dieses Mal war es dem Engagement einzelner Personen zu verdanken, daß das Erziehungswesen und insbesondere die *écoles maternelles* reformiert wurden: Es waren der Minister für Öffentliche Erziehung, der Positivist und Freimaurer Jules Ferry, der Präsident der Liga für Menschenrechte

und Präsident des Primarschulwesens Ferdinand Buisson und vor allem die Generalinspektorin der *écoles maternelles* und überzeugte Republikanerin Pauline Kergomard.

Als wichtigstes Ergebnis der Bildungsreform von 1881/82 für das Primarschulwesen entstanden die allgemeine Schulpflicht, die Schulgeldfreiheit, aber vor allem die Säkularisierung des Bildungswesens, die logische Folge der Geistesströmung dieser Zeit war: Die öffentliche Erziehung hatte die geistige Einheit der Nation zum Ziel, die frei war von christlichen Dogmen. Der Religionsunterricht wurde nicht völlig aus der Schule eliminiert, sondern bekam seinen Platz neben dem Moralunterricht zugewiesen; entscheidend war, daß die Kirche den Demokratisierungsprozeß von Erziehung und Politik nicht verhinderte.

Für die *écoles maternelles* bedeutete die Reform, daß sie jetzt — obwohl nicht obligatorisch — als Teil des Primarschulwesens bestimmt wurde, indem sie als unterste Stufe der Elementarschule galt. Mit Pauline Kergomard erhielt sie schließlich 1887 die Form, die sie dem Grunde nach noch heute hat.

Beeinflusst durch die pädagogischen Diskussionen und die Forschungsergebnisse und besessen von der Idee einer „neuen Erziehung“, die für die Rechte des Kindes eintrat, entwickelte Kergomard das neue pädagogische Konzept der *écoles maternelles*, das aufgrund der Betonung einer „nationalen Erziehung“ die Absicht der III. Republik erkennen ließ, die geistige Einheit der Nation herzustellen, die zu einem stabilen und wirtschaftlich gesunden Staat führen sollte auf der Grundlage der 1789 aufgestellten Devise: „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit“.

II.

Der Einfluß der geschichtlichen Ereignisse, ihrer unterschiedlichen politischen Interessen, der sich ändernden Denkrichtungen und schließlich die Erkenntnisse der Natur- und Sozialwissenschaften auf den Institutionalisierungsprozeß der französischen Kleinkinderschulen von den *salles d'asile* zu den *écoles maternelles* ist evident.

Die ehemals aus privater Initiative gegründeten *salles d'asile* wurden 1837 unter die öffentliche Kontrolle gestellt, als der Staat sie einem Ministerium zuordnen konnte: dem Ministerium für Öffentliche Erziehung. Damit war der schulische Charakter der Asyle vorgezeichnet. Die Einrichtungen wur-

den von den Kommunen subventioniert und von der Kirche im Auftrag des Staates pädagogisch betreut.

Zurückgreifend auf das Schulgesetz Guizot von 1833 versuchte man auch in der Kleinkinderschule den vollzogenen Kompromiß zwischen den Forderungen der Bürger und dem Interesse des Staates mit Hilfe der Kirche wirksam werden zu lassen. Die christliche Erziehung, die so früh wie möglich in dem gesamten Königreich beginnen sollte, sollte den zukünftigen Bürger formen, der sich mit der konservativen Haltung des Staates identifizierte.

Die Kleinkinderschule wurde ebenso als politisches Instrument eingesetzt wie die Elementarschule und rückte damit weiter in die Nähe des Primarschulwesens.

Ein komplizierter Verwaltungsaufwand, der die Betreuung und Überwachung der *salles d'asile* zur Aufgabe hatte, bettete diese fest in die staatliche Verwaltungsmaschinerie ein.

In den großen Städten wurden sie als willkommene Institutionen von Familien wahrgenommen, bei denen die Mütter außer Haus arbeiten konnten, nachdem sie ihre Kinder in den *salles d'asile* versorgt wußten. Auf dem Lande setzte sich diese veränderte Wahrnehmung der Anstalten nur bedingt und langsam durch; hier waren die Einrichtungen immer noch Asyle für das *peuple*. Ebenso uneinsichtig waren die Behörden und mit diesen Ressentiments befangen, besonders wenn es darum ging, die Einrichtungen höher zu subventionieren.

Die Familien, die ihre Kinder in die *salles d'asile* schickten, begriffen diese Einrichtungen als Schulen, in denen die Kinder wie in der Primarschule lernen mußten. Diese Einschätzung der Anstalten erhöhte sehr ihren Wert in den Augen der Eltern.

Man kann feststellen, daß sich die *salles d'asile* im Laufe der Zeit auch bei der Bevölkerung hat durchsetzen können. Man erkannte den wirtschaftlichen Nutzen der Institution, da die frei werdende Arbeitskraft der Frau einen erheblichen wirtschaftlichen Zugewinn für die Familie brachte und das beginnende Manufakturwesen in den Städten die Arbeit der Frau erforderlich machte. Das Interesse des Staates an den *salles d'asile* war entsprechend hoch.

Ein Antrag des Ministers für Öffentliche Erziehung auf allgemeine Schulpflicht wurde jedoch zugunsten der Wirtschaft und der Industrie abgelehnt, weil man sich die Kinderarbeit erhalten wollte.

Nach der Revolution von 1848 wurden die *salles d'asile* noch enger mit den Primarschulen verbunden. Aufgrund eines Erlasses wurden die Anstalten als Einrichtungen des öffentlichen Unterrichts bestimmt und die Be-

zeichnung „barmherzige Einrichtungen“ als unpassend zurückgewiesen. Um die Nähe zu der Elementarschule zu unterstreichen und die „mütterliche Erziehung“ in den Asylen hervorzuheben, schlug der Minister für Öffentliche Erziehung Carnot vor, die *salles d'asile* in *écoles maternelles* umzubenennen. Dieser neue Name setzte sich jedoch zunächst nicht durch. Dennoch waren jetzt hier unverkennbar die Weichen für die Integration der späteren *écoles maternelles* in das französische Schulwesen gestellt.

Auch Mme Pape-Carpantier unterstützte diese Tendenz einer *union scolaire* und benutzte in ihrer Funktion als Leiterin der *école normale maternelle*, die sie von 1848 bis 1878 innehatte, die Bezeichnung *école maternelle*. Marie Pape-Carpantier ist wieder ein Beispiel dafür, daß die Entwicklung der *écoles maternelles*, der früheren *salles d'asile*, stets geprägt wurde durch das besondere Engagement einzelner Personen, die der Institution neue Impulse gaben und somit ihre weitere Existenz sicherten.

Der Verdienst Pape-Carpantiers als Leiterin verschiedener *salles d'asile* war, daß Spiel, Spielzeug und manuelle Übungen in die Kleinkinderschule eingeführt wurden, die die Methode und den Lehrplan jedoch nicht veränderten, sondern vielmehr ergänzten. Ihr größter Verdienst war jedoch ihre Tätigkeit als Leiterin der *école normale maternelle*, in der das erzieherische Personal der *salles d'asile* ausgebildet wurde. Ab 1848 mußte sich jeder Lehrer und jede Lehrerin der öffentlichen Asyle einer systematischen Ausbildung unterziehen, die mit einer staatlichen Prüfung endete.

Diese Prüfung setzte sich aus einer praktischen Prüfung, die in einer *salle d'asile* stattfand, und einer Prüfung des Fachwissens zusammen, das die in den *salles d'asile* zu vermittelnden Unterrichtsfächer enthielt. Dieser neue Abschnitt in der Ausbildung des Personals ist sicher mit dem Anstieg des Ansehens und der Bedeutung der Anstalten zu interpretieren.

1878, im Todesjahr von Mme Pape-Carpantiers, wurde die Schule in *Ecole Pape-Carpantier* umbenannt und 1882 wurde sie zu einer *Ecole normale supérieure de l'enseignement maternel*, zu einer Schule für die Ausbilder der Leiterinnen der *écoles maternelles*.

Unter Napoléon III. wurde 1855 ein neuer Erlaß herausgegeben. Um den Fortbestand der Institution zu sichern, stellte sie der Kaiser unter die Protektion der Kaiserin Eugénie und ernannte ein *Comité central de patronage*, das sich aus Damen des Adels und hohen kirchlichen Würdenträgern zusammensetzte. Diese Zusammensetzung spiegelt die politische Situation dieser Zeit wider: Die *salles d'asile* stellten die sozialen und erzieherischen Anforderungen des Staates zufrieden, nämlich die Kinder der arbeitenden Klasse zu versorgen, zumal Frankreich sich jetzt auf dem Höhepunkt der Industriali-

sierung befand und versöhnten sowohl den Adel als auch die Kirche mit den staatlichen Interessen, indem sie beiden Einfluß gewährte.

Aus Furcht vor neuen sozialistischen Aufständen baute Napoléon III. die staatliche Wohlfahrt aus und versuchte das Volk mit Hilfe der Kirche fügsam zu machen.

Die Asyle wurden während des Kaiserreiches immer mehr von der Bevölkerung in Anspruch genommen, je mehr die Industrialisierung fortschritt.

Nach dem Deutsch-Französischen Krieg (1870-71) verlangsamte sich die Entwicklung der *salles d'asile*. Frankreich mußte seine unsichere außenpolitische Situation in Griff bekommen, was eine wirtschaftliche Stagnation im Innern zur Folge hatte.

Beständige Unruhen zwischen sozialistischen und konservativen Parteien erbrachten soziale Unsicherheiten. Erst nach mehreren Kabinetttumbildungen gewann Frankreich allmählich seine innere Stabilität zurück.

Die Regierungspartei der III. Republik stellte einen Kompromiß zwischen sozialistischer und konservativer Idee dar. Mit dem neuen „Staat der Akademiker, Schriftsteller und Professoren“ begann ein neues Zeitalter für Frankreich und vor allem für das französische Bildungswesen einschließlich der *écoles maternelles, anciennes salles d'asile*.

Die Regierungsvertreter der III. Republik wollten nicht einfach auf soziale und wirtschaftliche Bedürfnisse reagieren, sondern sie wollten von Grund auf die Regierung, die Gesetzgebung und die Institutionen demokratisieren und dem Volk die Grundzüge der Menschenrechte bewußt machen. Sie wollten eine soziale Stabilität, indem sie die sozialen Klassenunterschiede verringerten. Sie knüpften an den Ideen der Französischen Revolution von 1789 an und versuchten deren Forderungen nach „Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit“ tatsächlich zu vollziehen.

Genau wie 1789 spielte auch bei dieser Regierungsbildung die Idee einer antiklerikalen Politik die entscheidende Rolle. Wo vorher die Aufklärer die Richtung der Gedanken bestimmten, waren es jetzt die Positivisten.

Die angestrebte Demokratisierung des Staates konnte nur durch eine entsprechende Erziehung in einer obligatorischen Volksschule unterstützt werden. Daher wurde zuerst das Primarschulwesen reformiert.

Ausgehend von dem Gedankengut der Liga für Unterricht und Erziehung, die bereits 1864 von dem Belgier Charles Bals gegründet wurde und in Frankreich vor allem durch Ernest Renan vertreten wurde, wurde die Elementarschule mit Hilfe Jules Ferrys und Ferdinand Buissons zu einer obligatorischen und kostenlosen Schule, deren charakteristischstes Merkmal ihre säkularisierte Struktur war. Die Schule sollte liberal, frei von christlichen

Dogmen sein, und die Wissenschaften sollten in ihr eine entscheidende Rolle spielen. Sie sollte die notwendige geistige Einheit der Nation herstellen, die die Unterschiede zwischen den Klassen egalisierte.

Ferry präziserte in einem Buch von 1883 die Haltung des Staates: „Der Gesetzgeber hat als erstes vorgehabt, die Schule von der Kirche zu trennen, die Freiheit des Bewußtseins und der Lehrer und der Schüler zu garantieren, endlich zwei Bereiche kenntlich zu machen, die zu lange verschmolzen waren: der des Glaubens, der persönlich, frei und veränderlich ist und jener des Wissens, der nach einstimmigen Urteil allgemein und unabänderlich für alle ist.“⁸

Die Kleinkinderschule wurde ein fester Bestandteil des französischen Schulwesens, indem erklärt wurde, daß die Primärerziehung zunächst in den *écoles maternelles* oder in den *classes enfantines* und dann in den Elementarschulen erteilt werden sollte.

Die Kleinkinderschule erhielt als einzige offizielle Bezeichnung den Namen *école maternelle*.

In einem Erlaß von 1887 erhielt die Einrichtung die gesetzliche Regelung, die sie heute dem Grund nach noch hat. Sie wurde bestimmt als „Einrichtung, wo Kinder beiderlei Geschlechts gemeinsam die Fürsorge erhalten, die ihrer körperlichen, moralischen und intellektuellen Entwicklung entspricht.“

Ferry und Buisson arbeiteten ein Exposé aus, das als pädagogische Grundkonzeption gelten kann und das betonte, daß die *école maternelle* keine Schule im üblichen Sinn des Wortes seien, sondern den Übergang von der Familie zur Schule bilde. Die Kinder sollten kein unterrichtsmäßiges Wissen vermittelt bekommen, sondern eher eine für die Elementarschule notwendige Lernbereitschaft durch eine intensive vorschulische Erziehung entwickeln.

Es war der Verdienst der Generalinspektorin Pauline Kergomard, daß sich die Anregungen Ferrys und Buissons langsam durchsetzten. Der Lehrplan von 1881/82 gestaltet sich zwar wesentlich plastischer als die Lehrpläne zuvor, aber obwohl die Schülerzahl auf 150 pro Einrichtung limitiert wurde, erteilten die Leiterinnen weiter schulmäßigen Unterricht. Es lag auf der einen Seite daran, daß die Denkrichtung des erzieherischen Personals noch durch die *Méthode* der *salle d'asile* geprägt war, so daß es ihm schwer fiel, sich umzustellen und in den häufig noch veralteten Einrichtungen eine andere Erziehungsmethode zu erproben; und auf der anderen Seite wurde die Ausbildung der Erzieher immer mehr der Ausbildung der Lehrer der Elementar-

8. Vgl. Kapitel B, III., 1.d)

schule angeglichen, so daß auch die Lehrer in den *écoles maternelles* in schulischen Kategorien dachten und handelten. Da es darüber hinaus noch ein Statusproblem war, daß ein ausgebildeter Elementarschullehrer ein niedrigeres Ansehen hatte, wenn er in eine Kleinkinderschule ging, verblieb in dieser Einrichtung das der *Méthode* verbundene Personal. 1921 schließlich wurde die völlige Angleichung in der Entlohnung, Stellung und Altersversorgung vollzogen.

Obwohl sich die Sichtweise hinsichtlich der Stellung der *école maternelle* aufgrund einer neuen Sichtweise der Pädagogen gegenüber dem Kind geändert hatte, d.h. daß die Einrichtung jetzt nicht mehr in erster Linie nach politischen Interessen ausgerichtet wurde, sondern das Hauptaugenmerk auf dem zu erziehenden Kind lag, änderte sich die pädagogische Praxis in den Anstalten nur schwer. Die Reform bestand zunächst nur auf dem Papier. Die ersten Veränderungen waren struktureller Art, die sich auch nur aufgrund der mangelnden räumlichen Gegebenheiten und einem unzureichenden Personalaufgebot zögernd durchsetzten: Die ersten Ergebnisse der Psychologie hinsichtlich der intellektuellen Entwicklung des Kindes und die Ergebnisse der Massenpsychologie erbrachten die Aufteilung der Kinder in zwei Altersgruppen, die der Entwicklung der Intelligenz der Kinder entsprach.

Trotz der in der Folgezeit heftigen Diskussionen über neue pädagogische Lehren in Anknüpfung an die Gedanken Rousseaus und Fröbels behielt die *école maternelle* ihre eigene pädagogische Richtung bei und trotz der kindgerechten Erziehung und der veränderten Umgebung blieben die *écoles maternelles* kleine Schulen, in denen — wenn auch auf das Kind abgestimmt — Unterricht erteilt wurde. Der Begriff Schule verkörperte auch eine politische Überzeugung: nämlich, daß nur hier, in der Institution Schule, die Einheit der Nation hergestellt werden könne.

TEIL 2

C. Kritik der Generalinspektorin der *écoles maternelles* Pauline Kergomard an der „alten Erziehung“ und an der französischen Kleinkinderschule

I. GRUNDLAGEN DES PÄDAGOGISCHEN DENKENS PAULINE KERGOMARDS

I.

Wie schon an anderer Stelle erwähnt, ist die Neugestaltung der französischen Kleinkinderschule während der III. Republik nicht denkbar ohne die Bemühungen Pauline Kergomards, die *Méthode* der *salles d'asile* zu verdrängen und durch eine neue Erziehung zu ersetzen, die sie in zahlreichen Schriften entwickelt hatte und in Übereinstimmung mit den Reformbestrebungen Ferrys und Buissons in der *école maternelle* einführen wollte.

Bereits 1887 war das neue Reglement der *école maternelle* von ihren pädagogischen Vorstellungen durchdrungen. Dennoch hatte Kergomard ununterbrochen gegen die Tradition und die Routine der *Méthode* zu kämpfen, bis sich schließlich nach jahrzehntelangem Ringen die neue Erziehung auch in der Praxis niederschlug. Als Generalinspektorin der *écoles maternelles* mußte sich Kergomard täglich mit der Starrheit des alten Systems und der Uneinsichtigkeit der Leiterinnen der Institutionen, der Eltern und der kommunalen Verwaltungen auseinandersetzen.

Vielleicht gelang es ihr gerade wegen dieses täglichen Kleinkriegs in ihrer fast vierzigjährigen Amtszeit, den Geist der neuen Erziehung tatsächlich in die französische Kleinkinderschule einziehen zu lassen. Diese neue Erziehung, die unter anderem den Respekt vor der Persönlichkeit des Kindes, das freie Spiel und die individuelle Freiheit des Kindes betont, beinhaltet eine Methode, die nicht durch pädagogische Dogmen festgelegt ist, sondern sich stets nach den Bedürfnissen des Kindes richtet. Sie bedient sich nur der Ergebnisse der Wissenschaften und ist demnach offen, sich weiterzuentwickeln.

Kergomard nannte diese Methode die „französische Methode“ im Gegensatz zu der „deutschen“ oder einer anderen pädagogischen Methode. Sie wollte damit zum Ausdruck bringen, daß diese „französische Methode“ sich nicht in den Rahmen einer fremden Methode pressen läßt. Sie hatte die „deutsche Methode“ in der Schweiz kennengelernt, aber auch die rigide und

stark methodisierte Anwendung der Fröbel-Methode in Frankreich, wie sie Frau von Mahrenholtz bereits 1867 in Paris eingeführt hatte.

Kergomard hat Fröbel studiert und dessen Betonung des kindlichen Spiels anerkannt (vgl. Kergomard (12), 1. série, p. 97), aber sie lehnt die „technische Methode“ als eine üble Seuche ab, die sowohl ein Verbrechen an den Franzosen als auch an der Menschheit sei: „Die Seuche der Geometrie und der Philosophie, die Seuche der Synthese und der Analyse, die Seuche der Methode, die technisch vom Konkreten ausgeht, um zum Abstrakten zu gelangen, die Seuche des in einem Wort deutschen Geistes in unseren *écoles maternelles* erschreckt mich und erschüttert mich... Bleiben wir Franzosen!“ (Kergomard, 1. série, p. 123)

Dafür ist für sie die „französische Methode“ „... die Methode der Vernunft, des gesunden Menschenverstandes; das ist die Unabhängigkeit, die intellektuelle Persönlichkeit, die noch belebt werden durch jenen Hintergrund der guten Laune, der Lebhaftigkeit, des natürlichen Geistes, der unserem nationalen Temperament eigen ist.“ (Kergomard, 1. série, p. 277; Kergomard (4), 1881, p. 22)

Es ist zu vermuten, daß diese scharfe Trennung zwischen der „französischen Methode“ und der „deutschen Methode“ nicht nur aus einem unterschiedlichen pädagogischen Verständnis herrührt. Berücksichtigt man das Verhältnis der beiden Staaten in dieser Zeit, das vor allem durch den Krieg von 1870/71 mit der französischen Niederlage und das darauffolgende Ringen der Franzosen um eine neue nationale Identität in der Dritten Republik geprägt wurde, so darf man annehmen, daß das Urteil Kergomards schon von daher stark beeinträchtigt sein mußte.

Diese „französische Methode“ ist darüber hinaus für Kergomard eine „mütterliche Methode“, weil sie eine „lebendige Methode“ ist (vgl. 1. série, p. 195), die dem Kind in der erzieherischen *école maternelle* „die Erziehung einer intelligenten und ergebenen Mutter“ (Kergomard, *Instruction à l'usage des écoles maternelles*, 16 Mars 1908) gibt. Diese Mutter vermittelt dem Kind kein starres Unterrichtssystem, sondern unterstützt die physische, moralische und intellektuelle Entwicklung des Kindes. Diese Methode ist auch keine „schulische Methode“, denn „eine Schule, so fröhlich sie auch sein mag, kann demnach niemals das Kämmerlein sein, wo das Kind die mütterlichen Küsse genießt“ (Kergomard, 1. série, p. 1).

Sie ist vielmehr eine „Methode der Freude“, weil die Kinder „nach ihrem Geschmack und ihrer Anlage sich bewegen und spielen dürfen“ (vgl. Kergomard, 1. série, p. 143).

Um eine Basis für die Methode zu erhalten, muß man eine große Anzahl

von Kindern beobachten und studieren; dabei wird man erkennen, daß es ebenso viele Verschiedenheiten und Neuheiten gibt wie Gemeinsamkeiten, deshalb muß die Methode immer wieder neu überdacht werden.

„Dieses Studium der kindlichen Seele, das eine große Gruppe von Kindern einschließt, gibt uns ohne Zweifel eine generelle Basis der Methode, aber sie läßt uns genauso viele Verschiedenheiten entdecken, daß wir uns gezwungen fühlen, unsere Vorgehensweise zu variieren.“ (Kergomard, 1. série, p. 146)

Die Methode muß immer das Wohlbefinden und das Glück des Kindes im Auge haben: „... unsere Methode beruht ganz einfach darauf, die Kinder in solche Bedingungen zu bringen, daß sie ihr Metier als Kind ausführen können und glücklich sind ... Das ist Pädagogik.“ (Kergomard, 1. série, p. 140)

Das Fundament dieser Pädagogik ist die Liebe zu dem Kind, die den Respekt vor seiner Persönlichkeit beinhaltet: „Die Liebe für das Kind, die intelligente Liebe, aktiv, expansiv, ergeben, die enthusiastische Liebe, die vermengt ist mit dem Respekt für dieses Wesen, das zugleich schwach und besonders ist: das ist das Fundament der Pädagogik in der *école maternelle*, das Fundament, der Körper des Bauwerks, das Gerüst.“ (Kergomard, 1. série, p. 167)

Die Methode ist aufgrund ihres offenen Charakters darauf angelegt, weiterzuleben und sich weiterzuentwickeln. In den Anweisungen vom 16. März 1908 heißt es, die Methode ist „eine im wesentlichen natürliche Methode, geläufig, immer offen für neue Fortschritte, immer fähig, sich zu vervollständigen und sich zu reformieren.“

Dieser Geist und die Methode, deren Fundament Kergomard gelegt hat, haben bis heute die französische Kleinkindererziehung beeinflusst. Sie enthält kein pädagogisches Dogma, das eine bestimmte Vorgehensweise vorschreibt, sondern der Mittelpunkt der pädagogischen Gedanken Kergomards ist das Kind, dessen Persönlichkeit und Freiheit respektiert werden soll.

Begriffe wie „Respekt vor der Persönlichkeit des Kindes“ oder „individuelle Freiheit des Kindes“ bringen Kergomard in Verbindung mit der *Education Nouvelle*, einer pädagogischen Bewegung, die zeitlich nach den ersten Reformbemühungen Kergomards von Frankreich ausging. Autoren, die sich mit dieser Bewegung beschäftigt haben, räumen Kergomard in ihr einen besonderen Platz ein, wie es Françoise Derkenne getan hat, die sich in einem 1938 erschienenen Buch mit dem Zusammenhang zwischen Pauline Kergomard und der Neuen Kindererziehung beschäftigt hat.

Im Vorwort zu diesem Buch schreibt die Redaktion: „In der Bewegung

der Neuen Erziehung nimmt Pauline Kergomard einen verdienten Platz ein. Sie ist nicht nur ein Pionier durch ihre ganz neue Konzeption einer Kindererziehung, sie hat sie verwirklicht. Ihr ganzes Leben lang hat sie dafür gekämpft, in Frankreich eine Erziehung einzuführen, die sich mehr an die Psychologie des Kleinkindes hält, eine tatsächlich ‚aktive‘ Erziehung. Obwohl Pauline Kergomard nicht unseren Glauben teilt, obwohl sie ihn sogar zuweilen verleugnet hat, beinhaltet ihr pädagogisches Werk heute nicht weniger einen unleugbaren Wert, und wir glauben, unserem Geiste treu zu bleiben, indem wir dieses Werk in unsere Kollektion aufnehmen.“ (Derkenne, 1938, p. 8)

Die Verbindung zwischen Pauline Kergomard und der *Neuen Erziehung* ist von großem wissenschaftlichen Interesse und bedarf einer eingehenden Untersuchung, die jedoch in dieser Arbeit nicht geleistet werden kann.

Zwei Aspekte sind also zunächst festzuhalten: die Bedeutung Kergomards für die *Education Nouvelle*, und ihre Einführung einer völlig neuen Erziehung in die *école maternelle*, deren Geist bis in unsere Zeit fortwirkt.

Aufgrund dieser beiden Aspekte werden im folgenden die Gedanken Kergomards gewürdigt. Zunächst soll kurz auf die persönlichen Daten Kergomards eingegangen werden.

II.

Während der Recherchen zu dem vorliegenden Thema erwies es sich als immer wieder schwierig, in wichtige Literatur Einsicht zu bekommen. Trotz freundlicher Hilfsbereitschaft von seiten französischer Bibliotheken mußte zum Beispiel auf eine Biographie Kergomards, die von ihren beiden Söhnen für ihre Freunde zusammengestellt wurde, verzichtet werden, da sie sich offensichtlich in Privatbesitz befindet. Daher muß im folgenden auf einen Aufsatz von Frau Prof. Dr. Marie-Anne Kuntze, die sich im Zusammenhang mit der Ausbreitung der Fröbel-Methode in der französischen Kleinkindererziehung in einem kurzen Aufsatz mit Kergomard beschäftigte, und auf die Schrift Derkennes zurückgegriffen werden.

Die Angaben über die persönlichen Daten Kergomards sollen auch keine Vollständigkeit in Anspruch nehmen, sondern sollen nur den Hintergrund ihres Schaffens beleuchten.

Pauline Reclus wurde am 24. April 1838 in Bordeaux als Tochter eines protestantischen Kreisschuldirektors geboren, der wegen seiner Konfession aus dem Schuldienst entlassen wurde. Nach dem Tod ihrer Mutter heiratete der Vater wieder und Pauline ging für zwei Jahre zu dem Bruder ihres Vaters,

der Pfarrer einer Methodistengemeinde war und durch sein selbstloses Verhalten einen starken Eindruck auf Pauline Reclus hinterließ. Sie kehrte nach Bordeaux zurück und legte in einem privaten Seminar das Lehrerinnenexamen ab. Sie trat aus der Kirche aus und ging mit 23 Jahren zu ihren älteren Schwestern nach Paris. In dem Haus der einen Schwester traf sie mit dem Kreis zusammen, der auch die III. Republik mit konstituierte: Freidenker, Republikaner und Journalisten. Sie lernte in diesem Rahmen ihren zukünftigen Mann kennen, den sie 1863 heiratete. Sie sah sich bald gezwungen, für sich, ihren Mann und die beiden Kinder den Lebensunterhalt zu verdienen, da ihr Mann offensichtlich Schwierigkeiten hatte, sich kontinuierlich in den Arbeitsprozeß zu integrieren.

Durch ihren Vetter Reclus, einem berühmten Geographen, wurde Pauline Kergomard Mitarbeiterin im Verlag Hachette, wo sie Ferdinand Buisson kennenlernte.

Kergomard schrieb hier hauptsächlich Artikel für das *Dictionnaire de Pédagogie* und Kinderbücher über das Leben berühmter Männer¹.

Kergomard, die sich völlig mit dem republikanischen Gedankengut identifiziert hatte, wollte — angeregt durch die Schulreformen Ferrys und Buissons — vor allem die *salles d'asile* umgestalten. Mit 40 Jahren legte sie die Prüfungen für die Leiterinnen und für die Inspektorinnen der Kleinkinderschulen ab und trat 1879 ihr Amt als Generalinspektorin an, das sie bis 1917 innehatte.

Von 1881 bis 1896 redigierte sie die Zeitschrift *Ami de l'Enfance*, in der sie 14tägig Berichte und Diskussionen über die Erziehung in den *écoles maternelles* veröffentlichte.

Diese Beiträge faßte sie in der Folgezeit zu zwei Bänden zusammen, die den Titel *L'Education maternelle dans l'école* erhielten. In diesen Beiträgen wandte sie sich einerseits gegen die „alte Erziehung“, stellt aber vor allem ihre Vorstellungen einer „neuen Erziehung“ dar.

1886 wurde Kergomard als erste Frau in den *Conseil supérieur* des Kultusministeriums gewählt.

Zusammen mit Freunden rief sie eine Gesellschaft zur *Sauvetage de l'Enfance* ins Leben, um gegen das Elend der Kinder und die Kinderbettelei vorzugehen. Sie wurde außerdem Mitglied des 1900 gegründeten französischen Frauenbundes und übernahm die Abteilung Erziehung.

Sie war 79 Jahre alt, als sie 1917 in den Ruhestand ging; am 13. Februar

1. Siehe Literatur: Pauline Kergomard (1), (2), (3), (5), (8)

1925 starb sie mit fast 87 Jahren in Paris. (Vgl. Kuntze, 1953, S. 13-16; vgl. Derkenne, 1938, p. 9-37)

III.

Die Arbeit als Fachjournalistin, die Auseinandersetzung mit bedeutenden Männern der Öffentlichen Erziehung, ihre Tätigkeit als Generalinspektorin, die sie in die *écoles maternelles* von ganz Frankreich führte und in ausländische Kleinkinderschulen zum Vergleich schickte, ihre politische Überzeugung als Republikanerin schließlich und ihre Vorstellung einer wirksamen Sozialpolitik wirkten sich sowohl auf ihr Verständnis der *école maternelle* aus wie auf ihre Kritik der „alten Erziehung“ und ließen sie ihre eigenen pädagogischen Gedanken formulieren.

Anknüpfend an die Proklamationen von 1789 stellte sie eine ideale Forderung an die sozialpolitische Verantwortung des Staates, daß dieser die französische Nation in einen Status des Wohlergehens versetzen sollte, der einen sozialpädagogischen Eingriff des Staates im Hinblick auf die Kleinkindererziehung überflüssig machen sollte. Für Kergomard findet die ideale Erziehung in der Familie bei einer intelligenten und ergebenen Mutter statt. Nur hier könne das Kind Zärtlichkeit und Freiheit bekommen. Der Staat, der aufgrund der Bereitstellung einer entsprechenden Institution die Mutter von ihrer Pflicht enthebe, beginge ein Verbrechen an dem Kind: „Die Mutter verpflichtet sich, ihr Kind zu erziehen, und der Staat, der ihr die Mittel liefert, es nicht zu tun, indem er sie sozusagen ermutigt, sich ihrer edelsten Pflicht zu entziehen, schwächt sie moralisch, trägt zu der Auflockerung der Familienbande bei, und er beraubt das Kind von allem, was seine ersten Jahre glücklich macht: der Zärtlichkeit und der Freiheit ... Wenn man diesen Blickpunkt in Betracht zieht, und mehrere betrachten ihn so, ist die *école maternelle* eine soziale Geißel, und der Staat begeht, indem er ihr ein Budget von nahezu 5 Millionen zukommen läßt, eine kriminelle Dummheit.“ (Kergomard (15) 1889, p. 8)

Für Kergomard gibt es daher nur eine logische Konsequenz: „... das Kind bei seiner Mutter zu lassen.“ (Kergomard, 1. série, p. 3)

Aber dieses Ideal war trotz der freiheitlichen und sozialen Gedanken der Französischen Revolution auch dann, 100 Jahre später, nicht zu verwirklichen. Die soziale und wirtschaftliche Situation Frankreichs brachte es mit sich, daß sich viele Mütter nicht um ihre Kinder kümmern konnten, sei es, weil sie außer Haus arbeiten mußten, sei es, weil sie sich nicht um ihre Kinder kümmern wollten (Kergomard zählte sowohl die reichen Frauen dazu,

die ihre Kinder zu bezahlten Ammen schickten, als auch die Familien, die weder Liebe noch Verständnis für ihre Kinder hatten) oder deshalb, weil die Mütter nicht wußten, wie man die Kinder erzog.

Für eine Verbesserung der sozialen Lage bestand damals keine Aussicht, eher das Gegenteil war der Fall: Mit zunehmender Industriearbeit konnten sich immer weniger Mütter um ihre Kinder kümmern. „Lassen wir es (das Kind) immer bei seiner Mutter. Aber dieses ‚immer‘ ist ein Ideal, denn unsere sozialen Gegebenheiten erlauben es der Mutter nicht immer, sich um ihr Kind zu kümmern.“ (Kergomard, 1. série, p. 3) Selbst ein gesunder Arbeiter verdiente nicht so viel, daß er seine Familie ernähren konnte (vgl. Kergomard, 1. série, p. 4).

Zu der ökonomischen Situation sagte sie: „Diese Situation verschlimmert sich im Moment mehr als sie sich bessert, und es ist zu befürchten, daß während langer Jahre noch eine große Anzahl von Frauen gezwungen sind, die Pflege ihrer kleinen Kinder der Schule anzuvertrauen.“ (Kergomard (15) 1889, p. 8)

Für diese Kinder, besonders für die Arbeiterkinder in den Städten war die *école maternelle* eine Wohltätigkeit (vgl. Kergomard (15) 1889, p. 9).

Es war schwer für Kergomard, die „Wohltätigkeit“ zu akzeptieren, die in ihrem republikanischen Denken eine nicht anzustrebende Größe ist: „... so unsympathisch in unserem republikanischen Bewußtsein“ nannte sie die Wohlfahrtseinrichtungen.

Aber dennoch blieb die *école maternelle* eine soziale Einrichtung, die den Kindern eine Bleibe bot. Sie sollte jedoch mehr sein, sie sollte erzieherisch sein, indem sie den Kindern die Unterstützung gab, die ihre physische, moralische und intellektuelle Entwicklung erforderte. Und sie sollte eine Einrichtung des Kindes werden, das sich dort wohl fühlt und dort glücklich ist. „... und das bedeutet, ihr ihren wirklichen Charakter eines mütterlichen Asyls zu geben, wo das Kind, vor den Gefahren der Straße geschützt, geschützt vor den Gefahren der Einsamkeit in einem ungesunden Zimmer, sich in Freiheit und in Freude entwickeln wird und indem es sein Metier als Kind fröhlich verrichtet, wird es normalerweise darauf vorbereitet, sein Metier als Mensch zu verrichten.“ (Kergomard (15) 1889, p. 10)

Um sich von der karitativen *salle d'asile* abzuheben und den sozialen und erzieherischen Anspruch der Institution hervorzuheben, wurden die *salles* in *écoles maternelles* umbenannt. Diese Umbenennung erfüllte für Kergomard einen doppelten Zweck: Da es auch für das Kind unwürdig war, Wohltätigkeit zu erhalten, es aber andererseits eine Bleibe brauchte, ging es jetzt nicht mehr in die karitative *salle d'asile*, sondern in die „Schule“, die es „in die be-

sten Bedingungen des Wohlbefindens“ brachte, „umgeben von einem moralischen und moralisierenden Milieu ...“ (vgl. Kergomard, 1. série, p. 5).

Mit dem Begriff „Schule“ sollten auch die Eltern versöhnt werden, die es bisher unter ihrer Würde empfunden hatten, ihre Kinder in die *salles* zu schicken. Die „Schule“ als ein Ort des Lernens hatte die Aufgabe die Achtung der Eltern vor der *école maternelle* zu erringen, denn die erzieherische *école maternelle* wurde über ihre soziale Funktion hinaus als eine allgemeine Erziehungsanstalt verstanden, in der möglichst alle Kinder nach dem Geist der neuen mütterlichen Erziehung erzogen werden sollten.

Kergomard begründete die Notwendigkeit der neuen Namensgebung so: „Auf der einen Seite wurden die *salles d'asile* als eine Einrichtung der Wohlfahrt betrachtet, wo vermögende Familien ihre Kinder nicht hinschicken wollten, wenn sie zufälligerweise gezwungen waren, sich von ihnen zu trennen, auf der anderen Seite ist es nicht gut, nicht moralisch, daß das Kind — kaum aus den Windeln heraus — sich als Gegenstand der öffentlichen Wohlfahrt weiß ... Die neue Bezeichnung *école maternelle* räumt die zwei Mißstände aus: Sie rettet das Zartgefühl der einen, die Würde des anderen, es drückt in zwei Worten das Ziel der Institution aus.“ (Kergomard, 1. série, p. 4)

Aber hinter dem Begriff „Schule“ steckte noch mehr; die Institution war eine eminent politische Einrichtung. Sie sollte der Verschärfung der Klassengegensätze vorbeugen, indem sie durch eine einheitliche Erziehung die Annäherung der Unterschiede zum Ziel hatte². „Es ist tatsächlich in der Schule, wo die Klassenunterschiede der Gesellschaft zusammenfließen, die Schule ist die wahre Wiege der Demokratie.“ (Kergomard, 1. série, p. 4)

Gelang es der Schule, diesen ihren Auftrag auszuführen und betrieb der Staat eine umsichtige Sozialpolitik, so hätte sich Frankreich dem idealen Zustand genähert, in dem sozialpädagogische Einrichtungen wie die *écoles maternelles* überflüssig geworden wären.

Der Weg dorthin, so wußte Kergomard, war jedoch nicht einfach und geradlinig, vielleicht sogar überhaupt nicht zu erreichen. Ein Hindernis bildete eben der oben beschriebene Begriff „Schule“, der sowohl von den Leiterinnen als auch von den Eltern als auch von den Behörden mit schulischen Kategorien und mit Leistungsanforderungen an die Kinder mißverstanden wurde. Die *école maternelle* sollte jedoch keine Schule im üblichen Sinn des Wortes sein. So galt es zunächst, die Einstellungen über die kindgemäße Erzie-

2. Die Bestimmung der Schule als demokratischer Ort, wo Klassengegensätze abgebaut werden, ist auch bei Ferry und Buissol zu finden. Siehe dazu Kp. B, III.

hung und vor allem die Sichtweise des Kindseins in der Institution, bei den Eltern und bei den Behörden zu ändern.

Pauline Kergomard kämpfte also, seit sie sich mit der öffentlichen Erziehung beschäftigte, in zweifacher Hinsicht: Einmal versuchte sie, die „alte Erziehung“ auszurotten; zum anderen vor dem Hintergrund der Vorstellung einer idealen Erziehung die „neue Erziehung“ einzuführen.

Kergomard setzte da an, wo sie am meisten Einfluß ausüben und wo sie am ehesten die Erziehungspraxis überblicken konnte: bei der Institution. Sie beabsichtigte damit, daß sich die pädagogische Vorgehensweise und die neue Einstellung zum Kind auf die Familien übertrug.

Die Kritik Kergomards sowohl an der „alten Erziehung“ als auch speziell an den französischen Kleinkinderschulen wird Gegenstand des folgenden Kapitels sein. Es wird dabei vor allem auf die beiden fast 680seitigen Bände *L'Education maternelle dans l'école* zurückgegriffen, aber auch auf Berichte und kleinere Schriften über den Wandel der *salles d'asile* zu den *écoles maternelles*. Diese Schriften werden unter folgenden systematischen Aspekten beleuchtet, die sich aus den Hauptangriffspunkten Kergomards an dem alten Erziehungssystem einerseits und der gesetzlichen Bestimmung der *écoles maternelles* andererseits ergeben:

Der erste Abschnitt wird sich mit der Kritik Kergomards an der räumlichen Ausstattung, Einrichtung und dem Material der Kleinkinderschulen beschäftigen. Der zweite zeigt die Kritik an den hygienischen Maßnahmen, der dritte schließlich an der Erziehung.

Die Kritik Kergomards an den Kleinkinderschulen wird dann noch einmal durch konkrete Beispiele verdeutlicht, indem von Kergomard verfaßte Berichte über Einrichtungen verschiedener Departements an das Ministerium herangezogen werden. Das Kapitel schließt mit dem Ergebnis des Vorangegangenen.

II. KRITIK KERGOMARDS AN DER „ALTEN ERZIEHUNG“ UND AN DEN FRANZÖSISCHEN KLEINKINDERSCHULEN

1. *Räumliche Ausstattung, Einrichtung und Material*

Kergomard beschrieb sehr anschaulich ihre Kritik an der räumlichen Ausstattung, der Einrichtung und dem Material der Kleinkinderschulen, da diese Mißstände für sie am offenkundigsten waren. Vor allem handelte es sich um Relikte der *salles d'asile*, die auch nach der Reform und den Erlassen von 1881/82 und 1887 nicht beseitigt werden konnten. Daran hatten die gesetzlichen Bestimmungen seit 1838 Schuld, die die materielle Organisation und die

Subventionierung der Einrichtungen den kommunalen Behörden übertragen.

Diese Behörden zeigten sich aber sehr uneinsichtig, wenn es darum ging, die Vorschriften für die Einrichtungen einzuhalten. Sie hegten einerseits noch Ressentiments gegen die *salles d'asile* und die Kinder des *peuple*, die diese Asyle besuchten und für die sie keine luxuriöse Ausstattung für notwendig erachteten; andererseits bestimmten sie die *écoles maternelles* als „Schulen“, in die die Kinder in ihren Augen zum Lernen und nicht zum Vergnügen gingen und deren Verwaltung einen höheren finanziellen Aufwand erforderte als die der früheren *salles d'asile*.

„Aus Freude in die Schule! und warum? das Kind geht nicht in die Schule, um sich zu amüsieren ...“ (Kergomard, 1. série, p. 57)

Kergomard kritisierte stark den pädagogischen Unverstand der Behörden, die es aber trotzdem wagten, einen solch erheblichen Einfluß auszuüben. Sie sagte: „Es ist wahr, die Behörden haben mildernde Umstände: sie sind nicht verpflichtet, Pädagogen zu sein. Oft erscheinen ihnen die Dinge, die wir verlangen, kindisch. Wir müssen sie überzeugen.“ (Kergomard, 1. série, p. 135)

Kergomard wies aber auch den Leiterinnen der *écoles maternelles* einen Teil der Schuld zu. Sie waren entweder nicht in der Lage, sich gegen die Autorität der Behörden zu wehren oder sie waren so in ihrer alten Routine verhaftet, daß sie nicht die Notwendigkeit einer besseren Ausstattung einsahen.

Für Kergomard hing es jedoch von der Wendigkeit und der Überzeugungskraft der Leiterinnen ab, die notwendige Ausstattung und Einrichtung zu erhalten.

„Am dringlichsten ist es, diejenigen zu überzeugen, von denen die materielle Organisation der Schulen abhängt, d.h. die Verwaltungen, denen die Ausgaben für das Mobiliar und das schulische Material obliegen.“ (Kergomard, 1. série, p. 9)

Aus diesen Gründen gab es also nach wie vor *écoles maternelles*, die entweder aus einem riesigen Saal mit einem ebenso riesigen Hof bestanden oder „eine große Anzahl miserabler Löcher, in denen den Kindern Raum, infolgedessen Luft, Sonne, alles fehlt.“ (Vgl. Kergomard, 1. série, p. 6 und 7)

In diesen Räumlichkeiten war immer noch eine große Anzahl von Kindern untergebracht.

Anhand einer Statistik zeigt Kergomard, daß selbst 1908 noch unwürdige Bedingungen in den *écoles maternelles* herrschten: „... die letzte Statistik erhebt einen Durchschnitt von 126 Kindern pro Schule; eine beträchtliche An-

zahl von Schulen hat 200 bis 350; viele haben 400; es gibt welche mit 500, 700! (Morlaix), von 1100 (Nizza) ...“ (Kergomard, 1. série, p. 112)

Das Material, das diesen Kindern zur Verfügung stand, beschränkte sich noch weitgehend auf das Material, das bereits in den *salles d'asile* vorhanden gewesen war; es gab eine Rechenmaschine, Lektionstafeln und die Heilige Geschichte. Der Leiterin stand ein *claquoir* zur Verfügung. Einige ältere Einrichtungen besaßen nicht einmal diese Ausstattung (vgl. Kergomard, 1. série, p. 9).

In einer kleinen Schrift über die *écoles maternelles* von 1837 bis 1910 schilderte Kergomard die Zustände in den *salles d'asile* auf dem Hintergrund ihrer Ausstattung und Einrichtung und der Anhäufung von Kindern in diesen Asylen: „Die *salle d'asile*, die seit Beginn durch eine zu große Anzahl von Kindern überfüllt war, hat sie zusammengefaßt; sie hat sie zu Hunderten in gewaltigen Sälen kaserniert, deren Fensterkreuze 2 m über dem Boden aufhörten wie in den Gefängnissen; sie ließ sie in langen Ketten marschieren, an den Schultern miteinander verwachsen ... wie Zuchthäusler; sie hat sie genau in Linie ausgerichtet auf den Märschen in den *gradins* und auf den Bänken, die auf dem Boden verankert waren; sie hat sie alle zusammen nach dem *claquoir* aufstehen lassen, sie hat sie alle zusammen nach dem *claquoir* sich die Nase putzen lassen, sie hat sie alle zusammen zählen lassen, und immer nach dem *claquoir*. Der Freiheit seiner Bewegungen beraubt, ständig eingeschlafert durch die Routine, hat das Kind in der *salle d'asile* weder Originalität noch Persönlichkeit gehabt; jedes ist nicht mehr als eines der Glieder der Kette gewesen oder eines der Räder einer nicht denkenden Maschine. Die *Méthode* der *salles d'asile* hat das Durcheinander und den Tumult vermieden; sie hat die Ruhe erzielt; aber zu welchem Preis! Sie hat schließlich alle Kritiken verdient, mit denen sie heute von denen überhäuft wird, die wissen, was man der Kindheit schuldet, denn sie hat die Dressur angestrebt anstelle der Bildung der Fähigkeiten — das Mittel, um Psychologie mit einer solchen Masse von Kindern zu betreiben! — sie hat die Leiterinnen über ihre eigenen Fähigkeiten getäuscht, denn sie hat es zugelassen, daß nicht diejenigen, die, weil sie sich am besten der Methode angepaßt hatten, sie am besten exerzieren ließen.“ (Kergomard (23) 1910, p. 8 und 9)

Diese räumliche Ausstattung, die Einrichtung und das Material ergaben zusammen mit der großen Kinderzahl zwangsläufig die *Méthode* der *salles d'asile*, die Kergomard als „Disziplin-Dressur“ oder „Routine“ kritisierte. Als die rein physische Dressur nicht mehr zur Disziplinierung ausreichte, kaufte man Schulbücher und erteilte den Kindern Unterricht. Mit diesem zusätzlichen Material hat man die Leiterinnen überfordert. Sie waren nur

imstande, aus der alten Routine des bloßen Bewahrens eine neue Routine zu machen, indem sie den Unterricht in den alten Tagesablauf integrierten (vgl. Kergomard, 1. série, p. 95). Hatte man die Kinder bisher intellektuell überhaupt nicht gefordert, so wurden sie jetzt überfordert.

Die *Méthode* hat nach Kergomard die Kinder zur physischen Unbeweglichkeit und geistigen Starrheit gezwungen, die der Natur des Kindes widersprechen. „Die Unbeweglichkeit, das ‚Nichtstun‘ ist seiner Natur zuwider ... Das Kind hat das Bedürfnis sich zu bewegen, zu marschieren, zu rennen, seine Kräfte zu üben, sie zu entwickeln; aber sich bewegen, um sich zu bewegen, zu marschieren, sich in ein Abenteuer zu stürzen, ohne zu wissen warum, ermüdet es bald: es braucht ein Ziel. Einen Ball werfen, um ihm nachzueilen und ihn zu fangen; eine Kugel, um Kegel umzuwerfen; von einem Punkt zum anderen um die Wette zu hüpfen ...“ (Kergomard, 1. série, p. 70)

Jede Methode, die das Kind dazu zwingt, seinen Tätigkeitsdrang aufzugeben, ist schädlich für das Kind: „... Wir können schon von Anfang diesen Grundsatz aufstellen: daß das Kind sich nicht bewegt, sich nicht in einem normalen Zustand befindet, und daß wir dasjenige krank machen, das wir zur Unbeweglichkeit verdammen.“ (Kergomard, *Conférence d'hygiène scolaire*, Montanban (6) 1881, p. 2)

Die Kritik Kergomards an den Gegebenheiten und ihre Forderung nach geeigneter Ausstattung und Material resultieren aus — wie an anderer Stelle beschrieben — philanthropischen Gesichtspunkten, aber insbesondere aus pädagogischen Überlegungen heraus. Erst die Erfüllung der in dem Erlaß von 1887 niedergelegten Vorschriften kann eine kindgemäße Erziehung gewährleisten. „Das sind die neuen Ideen einer kindgemäßen Pädagogik, Ideen, die die *école maternelle* realisieren muß, die verschiedenartiges Mobiliar und Material braucht.“ (Kergomard 1. série, p. 10)

Die Absicht einer kindgemäßen Erziehung war jedoch bei der *Méthode* nicht zu finden. Kergomard sieht in ihr und entsprechend in der Einrichtung die logische Folge des Zieles der karitativen *salle d'asile*, wie es von ihren Gründern bestimmt wurde. Als „Zufluchtsort“ sollte sie die Kinder vor der Verwahrlosung schützen und in gesündere Bedingungen bringen. „Dieser Mangel an Mobiliar und Material ist eine logische Folge des Zieles der Institution. Man hat zunächst gewollt, ... daß die Kinder Unterkunft finden, bewacht werden.“ (Kergomard, 1. série, p. 9)

Kergomard erkannte zwar die philanthropische Haltung der Pioniere an und sie wußte von ihren finanziellen Schwierigkeiten, ebenso wie sie wußte, wie schwer es ist, eine so große Anzahl von Kindern unterschiedlicher Her-

kunft in einem Saal zu bewachen, aber gerade darin sah sie die „Quasi-Unmöglichkeit“ des Unternehmens.

Und hier setzte Kergomard ihre hauptsächliche Kritik an: All diese Schwierigkeiten entstanden aus der völligen Unkenntnis des Kindes und dem absoluten Desinteresse an seinem seelischen Wohlergehen.

Für die Pioniere war es wichtig, daß die soziale Misere durch ihre Maßnahmen gemildert wurden und daß es dem Kind besser ging als vorher: „Was für eine Rolle spielte es, daß es ihnen gut ging? Wichtig war zunächst, daß es ihnen weniger schlecht ging.“ (Kergomard, 1. série, p. 7)

Sie erkannten das Kind nicht als Persönlichkeit an, sondern sahen in ihm den künftigen Erwachsenen, der sein Leben lang Leid und Entbehrungen erdulden muß. Daher war es für sie nur logisch, das Kind so früh wie möglich an Leid und Entbehrungen zu gewöhnen: „Dieses kleine eigentümliche Ding ist lange Zeit mit viel Unbekümmertheit behandelt worden. Alles war immer gut genug für es. Unter dem Vorwand, daß der Mensch sein Leben lang physischem Leid, Entbehrungen, Herzeleid ausgesetzt ist, ersann man beinahe für das Kind Herzeleid, Entbehrungen, physisches Leid.“ (Kergomard, 1. série, p. 8)

Die „Disziplin-Dressur“ oder „Routine“ ergab sich eben aus der Unkenntnis des Kindes. Hätte man das Kind gekannt, hätte man gewußt, daß man das Kind nur mit einem geeigneten Material zu beschäftigen braucht, damit es sich ruhig verhält. „Man hatte nur eine fundamentale Wahrheit vergessen: daß das beschäftigte Kind sich ganz allein bewacht und daß es möglich wird, eine große Anzahl von Kindern zu bewachen, wenn sie beschäftigt und interessiert sind.“ (Kergomard, 1. série, p. 93)

Diese Kenntnisse über das Kind entstammen den Ergebnissen der Physiologie und der Psychologie, auf die sich Kergomard stützte. Da sie erst aus der neueren Zeit resultieren, konnten sich die Pioniere der *salles d'asile* ihrer nicht bedienen; ihre Unkenntnis kam zum Teil daher. „Welchem Grund kann man den Irrtum zuschreiben, der von den ersten Tagen an die Starre in diesen Asylen der Kindheit hat regieren lassen, wo man hätte das Leben sich entfalten sehen müssen? Einem einzigen: dem Unwissen über das kleine Wesen, das man erziehen wollte. Die physischen Bedürfnisse des Kindes, die Möglichkeiten seiner Intelligenz, die Geheimnisse seiner ganz neuen Seele waren ebenso unerforschte Gebiete. Das Kind war wie ein geschlossenes Buch. Besonders seit einigen Jahren ist dieses wunderbare Buch geöffnet worden ... Dieses Studium hat diesen Abgrund ermessen lassen, der ... die Methode, die auf der Physiologie und der Psychologie der Kindheit basiert,

von den Vorgehensweisen der Dressur, gegen die wir protestieren, trennt.“ (Kergomard (23) 1910, p. 12 und 13)

Dieses Studium des Kindes eröffnete völlig neue Möglichkeiten zu seiner Erziehung; es erlaubte nach den Bedürfnissen des Kindes zu handeln. Nach Kergomard sollten diese Erkenntnisse jeder Person, die erzieht, aber auch den Behörden mitgeteilt werden. Es sind daher nicht so sehr die räumlichen und materiellen Mißstände in den Kleinkinderschulen, die Kergomard beunruhigten; denn hatte man sie einmal als solche erkannt, konnte man sie in kurzer Zeit beheben. Es war vielmehr die Befürchtung, daß das Kind und seine Bedürfnisse noch länger verkannt wurden und die *école maternelle* lange ihrem Erziehungsziel nicht näher kam.

„Aber das, was uns beunruhigt, was unser Herz bedrückt, ist die Furcht, die *école maternelle* noch lange Jahre hindurch von ihrem dem Wesen nach erzieherischen Ziel entfernt zu sehen, die schlecht verstandene *école maternelle*. Niemand wird sie jemals verstehen, wenn er nicht das Kind studiert hat und manchmal muß man sagen, daß von denen, die es studieren, der größte Teil es falsch studiert.“ (Kergomard, 1. série, p. 11)

2. Gesundheitslehre und hygienische Maßnahmen

So wie für Kergomard die richtige Ausstattung, Einrichtung und das entsprechende Material die materielle Voraussetzung für die optimale physische, intellektuelle und moralische Entwicklung des Kindes war, so waren die richtigen hygienischen Maßnahmen entsprechend den Erkenntnissen der Gesundheitslehre die Voraussetzungen vor allem für die physische und moralische Entwicklung.

Es waren nicht nur die hohe Kindersterblichkeit, die zahlreichen Kinderkrankheiten, die als Epidemien in den Schulen grassierten, und die neuesten Forschungsergebnisse der Hygienemedizin, die Kergomard veranlaßten, so heftig an den gegebenen hygienischen Maßnahmen und Einstellungen zu kritisieren und detaillierte Anweisungen auf diesem Gebiet zu geben, sondern es waren ebenso erzieherische Aspekte.

Für Kergomard war die hygienische Erziehung die unabdingbare Voraussetzung für die moralische Entwicklung: „Das Kind muß sauber in die *école maternelle* kommen, weil das eine Notwendigkeit der physischen Hygiene ist und weil es dann eine Notwendigkeit der moralischen Hygiene ist.“ (Kergomard, 1. série, p. 18)

Damit das Kind ein Erwachsener mit guten moralischen Qualitäten wird,

mußte es Respekt vor sich selbst und vor den anderen haben. Es mußte ein Gefühl von Würde entwickeln, das nur dann entstand, wenn das Kind reinlich war. „Das Kind muß sauber sein, weil das Gefühl der Würde nicht erwacht oder andauert bei schmutzigen oder zerlumpten Wesen.“ (Kergomard, 1. série, p. 18)

„Wir haben gesagt, daß der anständige Mensch sich respektiert. Der Respekt vor sich selbst muß also dem Kind beigebracht werden. Die Grundlage dieses Respekts ist die Reinlichkeit: es ist notwendig, daß das Kind um jeden Preis sauber ist. Und es ist die Schule, die in vielen Fällen die Reinlichkeit aufbauen muß.“ (Kergomard (12), 2. série, p. 4)

Hier setzte die Kritik Kergomards ein: Sie hatte erfahren, daß die meisten Kinder zuhause nicht zur Reinlichkeit angehalten wurden, sei es aus Unkenntnis über die Folgen mangelnder Hygiene, sei es aus Gleichgültigkeit der Mutter oder sei es einfach aus Vorurteilen vieler Menschen gegenüber diesen neuen hygienischen Erkenntnissen. Viele glaubten, daß eine gewisse Schmutzschicht der wirksamste Schutz vor Krankheiten oder daß die Anzahl der Läuse in den Haaren der Kinder Ausdruck ihrer guten Anlagen und ihres Temperamentes seien (vgl. Kergomard, 1. série, p. 17 f.)

Kergomard kritisierte aber auch die Lehrerinnen der *écoles maternelles*, die zwar über die Forderungen der Gesundheitslehre durch eine entsprechende Vorschrift in Kenntnis gesetzt worden sind, aber die Maßnahmen größtenteils nicht beachtetten oder sie verkannten. Sie gab daher unzählige Anweisungen über die richtige Pflege, Nahrungszusammenstellung, Sauberkeit und das richtige Maß an Aktivität und Schlaf des Kindes.

Sie kritisierte aber auch die Behörden, denen es ihrer Meinung nach oblag, für gesundheitsfördernde Bedingungen zu sorgen wie u.a. für lichte und sonnige Räume, einen Garten zur Erholung, einen Raum für die Ruhepausen, Arzneien, und für eine ausreichende Aufklärung der Leiterinnen über Kinderkrankheiten und ihre Gegenmaßnahmen.

„Um gesund zu sein, braucht das Kind Luft — ein absolut dringendes Bedürfnis — es braucht Licht, Wärme, Bewegung, es braucht außerdem so gut wie möglich Schutz vor Epidemien und die Sorge fällt vor allem den Behörden, den Verwaltungen und dem Personal der Schulen zu, denn man kann nicht mit den Eltern rechnen, bei denen die Vorurteile das Unwissen verhundertfachen.“ (Kergomard, 2. série, p. 94)

Die strenge Einhaltung der hygienischen Vorschriften — sie schlug sogar vor, den ganzen Vormittag für die Kontrolle über die Sauberkeit der Kinder zu verwenden und jedes schmutzige Kind sofort wieder zur Mutter zu schicken, bis diese die Notwendigkeit der körperlichen Hygiene begriffen

hatte — erachtete Kergomard deshalb für so besonders wichtig, weil die meisten Kinder, die die *école maternelle* besuchten, aus der ärmsten Gesellschaftsschicht kamen, wo die materielle Versorgung nicht gewährleistet war. Oft waren es Kinder obdachloser Eltern oder Mütter, die kaum Kleidung, geschweige denn Möglichkeiten zur körperlichen Reinigung hatten, oder sie kamen aus bestimmten Vierteln der Großstädte, wo ungesunde Verhältnisse herrschten (vgl. Kergomard, 2. série, p. 78).

Und hier war die *école maternelle* geradezu eine soziale Notwendigkeit. Denn solange es Kinder gab, die in einer unwürdigen, ungesunden und demoralisierenden Umgebung lebten und die mütterliche Erziehung in der Familie entbehren mußten, mußte es eine Institution geben, die ihnen in bessere Bedingungen verhalf. Im Sinne der *Sauvetage de l'Enfance* sollte sogar eine obligatorische *école maternelle* angestrebt werden, damit alle notleidenden Kinder erfaßt wurden (vgl. Kergomard (15) 1889, p. 16 f.), und daß Kinder aller Familien zusammen erzogen werden konnten.

Trotzdem durfte nach Kergomard die *école maternelle* nicht als karitative Einrichtung bezeichnet werden, sondern eben als soziale Einrichtung, die eine bestimmte erzieherische Aufgabe erfüllte. Als soziale Einrichtung reagierte sie zwar auf die sozialen Mißstände und versuchte sie zu beheben, sie ging aber als erzieherische Einrichtung über die bloße Reaktion hinaus zur Aktion, als es ihre vordringliche Absicht war, der Verwahrlosung vorzubeugen, indem sie erzieherisch tätig wurde.

Als soziale Einrichtung mußte sie den Kindern „ein wohnlicher Zufluchtsort und ein Sonnenschein“ sein und als erzieherische Einrichtung mußte sie dafür sorgen, daß die Kinder hier glücklich waren. Die Schule sollte daher alles tun, was für die physische und moralische Entwicklung notwendig war.

Kergomard kritisierte stark die abwehrende Haltung vieler Leiterinnen gegenüber den schmutzigen und übelriechenden Kindern. Es war nicht nur ihre Aufgabe, den Schmutz zu registrieren, und sie dürften das Kind schon gar nicht deshalb verurteilen, sondern sie mußten es aus einem Gefühl der Liebe heraus pflegen und beschützen.

„Das, was bis jetzt den Kindern des *peuple* gefehlt hat, das war, zusammen unter einer wachsamten und liebevollen Aufsicht zu stehen; wenn viele moralisch zugrunde gegangen sind, wenn jeden Tag eines zugrunde geht, dann deswegen, weil wir es nicht verstanden haben, uns zu vereinigen, um ihnen die Hand zu reichen. Der Augenblick ist gekommen, um diese Lücke zu schließen, machen wir uns ans Werk; unsere Schulen nehmen sie auf; aber es genügt nicht sie aufzunehmen, man muß sie umsorgen, ablenken, lieben und

beschützen. Unsere Rolle darf nicht eher aufhören, bis aus den Schülern, die wir als Baby in der *école maternelle* gekannt haben, anständige Männer und Frauen geworden sind.“ (Kergomard, 2. série, p. 136)

Die soziale *école maternelle* war keine karitative Einrichtung, sondern die sozialen Maßnahmen entspringen einem philanthropischen Gefühl — Kergomard spricht oft von Mitleid —, das von den Erkenntnissen einer Wissenschaft, nämlich der Gesundheitslehre untermauert wird. „Diese Fragen der Kantine, der Kleiderabgabe, des Wohlbefindens, der Gesundheit beruhen gleichzeitig auf der Menschenliebe, die ihre Quelle im Herzen hat, und auf der Gesundheitslehre, eine Wissenschaft, die einer großen Anzahl von Individuen zu wenig vertraut ist und die von denen zu wenig beachtet wird, die sie kennen.“ (Kergomard, 2. série, p. 93)

Die erzieherische *école maternelle* setzte dann ein, wenn es darum ging, dem Kind über seine mißliche Situation hinwegzuhelfen und es in die Gruppe seiner Kameraden zu integrieren. Ein Kind, das sich in einem Zustand von Schmutz befand, war in zweifacher Hinsicht behindert: Es schämte sich einerseits seiner Situation und entwickelte Neidgefühle gegenüber seinen Schulkameraden; andererseits hinderte ihn der Schmutz daran, sich glücklich und unbeschwert zu entwickeln.

„... das arme Kleine, entkräftet, geschwächt durch den Mangel an Fürsorge und durch ständige Krankheiten, quält sich durchs Leben, anstatt vergnügt zu leben.“ (Kergomard, 2. série, p. 75)

Das schmutzige Kind wurde von seinen Schulkameraden ausgeschlossen. Diese soziale Situation hatte erhebliche Auswirkungen auf seine physische, moralische und intellektuelle Entwicklung. Das nicht umsorgte Kind „... entwickelt sich nicht auf normale Weise; es ist durch Wehwehchen behindert, die anhalten: der erste dem Wesen nach physische Schaden.

Dann verkehren seine sauberen Kameraden nicht mit ihm; es erscheint einsam; es nimmt nicht an den gemeinsamen Spielen teil — es sei denn, eine Lehrerin interveniert —, es widmet sich weniger der Bewegung: noch ein physischer Schaden. Aber diese zwei Schäden, die physisch sind, verkomplizieren sich zu einem intellektuellen Schaden, denn das Kind, das nicht mit den anderen spielt, entwickelt sich sehr langsam; es verkompliziert sich schließlich zu einem moralischen Schaden, denn dieses Kleine, das durch seine Kameraden im Stich gelassen wurde, aufgegeben von den Lehrerinnen, die es nicht lieblosen können — es ist wahrhaftig abstoßend — dieses verlassene Kleine leidet in seiner Seele und dieses Leid läßt die guten Gefühle sich nicht entfalten.“ (Kergomard, 2. série, p. 138 und 139)

Dieses Kind entwickelte weder Würde noch Respekt vor sich selbst, son-

dern vielmehr Haßgefühle auf die anderen, deren Eltern es besser versorgen und daher mehr Liebe und Aufmerksamkeit in der Schule fanden. In dem Kind entstand ein Gefühl der Schmach und der Minderwertigkeit, das es später als Erwachsener fortsetzte, indem es sich nicht als Mitglied der Gesellschaft sah. Kergomard machte auf diese Gefahr aufmerksam und sagte, daß man auf diese Weise Feinde der Gesellschaft erzog. Und damit setzte sich anscheinend die hygienische Erziehung über die moralische Erziehung zu einer politischen Erziehung fort: denn ein so erzogener Erwachsener bedrohte die angestrebte Einheit der Nation, indem er sich als Außenseiter fühlte und entsprechend reagierte. Es widerstrebte wahrscheinlich einmal dem republikanischen Bewußtsein Kergomards, daß es Randgruppen in der Gesellschaft gab und noch mehr, daß man durch falsche Erziehung Randgruppen erzeugte, aber es widerstrebte bestimmt auch ihrem politischen Interesse, eine möglichst stabile Sozialstruktur anzusteuern, die den Zustand des „Wohlergehens“ zu erfüllen vermochte.

Kergomard betonte, daß es vor allem an dem Personal der *école maternelle* lag, diese Erkenntnisse anzunehmen und in richtiges erzieherisches Handeln umzusetzen. Sie appellierte deshalb eindringlich an die Erzieher, weg von dem Verhalten der Ignoranz und der gefährlichen Auffassung über hygienische Maßnahmen und über die Gesundheitslehre, weg von dem Abscheu vor dem verwaorsten Kind zu gehen: „Wir können das Kind nicht in diesen Bedingungen lassen, wo das Gefühl für Würde sich nicht entwickeln kann, wo das Leid den Haß entstehen läßt; wir dürfen in der Schule nicht eine Klasse von Parias gründen; wir dürfen hier nicht Feinde der Gesellschaft erziehen: Man darf nicht an den Schmerzen zweifeln, die ein kleines Kinderherz haben kann.“ (Kergomard, 2. série, p. 141)

„... Solange die *école maternelle* ... nicht der milde und sonnige Zufluchtsort sein wird, der offen für die unglückliche Kindheit ist, erfüllt sie nicht vollständig ihre philanthropische und erzieherische Rolle.“ (Kergomard, 2. série, p. 70)

3. Erziehung

Die Kritik Kergomards an den räumlichen Gegebenheiten, an dem Mobiliar und an dem Material, sowie an den hygienischen Maßnahmen sind Teil ihrer Kritik an der Erziehung. Diese Erziehung wurde all die Jahre hindurch nicht nur in den Kleinkinderschulen praktiziert, sondern auch von allen Erwach-

senen, die Kinder erzogen haben, und beruhte auf der Unkenntnis des kindlichen Wesens.

In den Kleinkinderschulen verhinderten die materiellen Voraussetzungen — so Kergomard —, die physische, moralische, intellektuelle Entwicklung des Kindes. Diese Voraussetzungen hatten die Erzieher gezwungen, eine Vorgehensweise anzuwenden, die in der „Disziplin-Dressur“ oder „Routine“ endete, mit der mechanisch auf die Masse der Kinder eingewirkt wurde.

Diese Disziplin wurde um der Institution willen entwickelt, damit in ihr Ruhe und Ordnung herrschte und die Beaufsichtigung der Kinder erleichtert wurde.

Mit dieser mechanischen Vorgehensweise wurde das Kind als passives Wesen behandelt und zu einem passiven Wesen erzogen. Die Methode zeugte von der Unkenntnis der kindlichen Physiologie und Psychologie. Dem Kind wurden die Vorstellungen des Erwachsenen auferlegt, anstelle daß er es als eine eigenständige Größe mit unterschiedlichen Bedürfnissen betrachtet hätte.

Kergomard sah die Folgen der Disziplin so: „Bis zur Gegenwart hat sich die *école maternelle* — hier wie in vielen Dingen als Erbe der alten *salle d'asile* — vor allem angestrengt zu disziplinieren, materiell zu disziplinieren; sie hat sich nur mit einer Seite der Erziehung stark beschäftigt und gerade der weniger erzieherischen.

Dank der materiellen Disziplin hat man das Gedränge, den Tumult vermieden, man hat die Ruhe erzielt, ohne die kein Unterricht möglich ist. Das ist gewissermaßen ein Erfolg; aber hier in diesem Fall muß man sagen, daß bestimmte Siege den Niederlagen entsprechen; denn der Triumph der Disziplin ist die Niederlage der Erziehung.

Tatsächlich verhindern die Vorgehensweisen, die ausnehmlich gemeinsam waren und die aus jedem Kind eine abstrakte Einheit in der Menge gemacht haben, das Aufbrechen der Individualität. Mit wenigen Ausnahmen bemerkt man bei den Kindern, die unsere *écoles maternelles* bevölkern, weder Qualitäten noch hervorstechende Fehler. Ich bin oft erschrocken von der extremen Leichtigkeit, mit welcher sie gelenkt werden können. Diese Leichtigkeit kommt von ihrem moralischen Schlaf.“ (Kergomard, 1. série, p. 31 f.)

Kergomard ging sogar so weit, daß sie sagte, daß aus den Kindern eine Art Maschinen gemacht wurden, die nicht wirklich am Leben waren. Die materielle Disziplin verhinderte die natürlichen Äußerungen der Kinder, und sie nannte sie daher ein Verbrechen, das bis zum Kindermord führte (vgl. Kergomard, 1. série, p. 33). Als ebenso verbrecherisch stufte sie die intellektuelle Dressur ein, die die gedanklichen Leistungen der Kinder tötete.

Die natürlichen Äußerungen des Kindes wurden für Kergomard nur

dann sichtbar, wenn man das Kind als eigenständiges Wesen akzeptierte und versuchte, es zu verstehen. Ein Kind, das in der Familie — hier handelte es sich offensichtlich um Kergomards ideale Vorstellung von einer Familie — aufwuchs, zeigte in der freien Entfaltung seiner in ihm ruhenden Keime seine wahren Bedürfnisse. Das gesunde Kind bewegte sich, es beschäftigte sich, zunächst um seine physischen Funktionen zu üben, dann um seine Kräfte zu verausgaben; es lernte allmählich die Dinge, mit denen es sich beschäftigt, zu benennen und lernte nach und nach seine Muttersprache.

Indem das Kind in der Familie aufwuchs, lernte es in Gesellschaft zu leben. Das Wichtigste war, daß das Kind dabei glücklich war. Um sich so entwickeln zu können, bedurfte das Kind einer entsprechenden Umgebung, die ihm sowohl die materiellen als auch die gesundheitlichen Voraussetzungen bot.

Wuchs das Kind jedoch in einem kahlen Raum auf, in dem es keine Gegenstände begreifen konnte und wo es anonym blieb, war das eine „unnormale“ Bedingung für das Kind (vgl. Kergomard, 1. série, p. 13). Kergomard appellierte eindringlich an die Leserinnen — sie sprach immer nur von Leserinnen — ihrer Artikel: „Nun, wenn es sich um Kinder handelt, prägen Sie sich ein, daß sie zuvor durch ein unwiderstehliches Bedürfnis sehen, dann berühren (denn sie sehen nur gut mit den Fingern), dann schmecken (sie nehmen alles in den Mund), in einem Wort, daß sie handeln und leben wollen; nun, in dem Alter, das uns beschäftigt, sind sie beinahe ausschließlich sensitiv, bevor ihre Sinne gebildet werden, welches wir durchführen müssen; nach und nach werden wir uns mehr mit ihrem Geist und ihrem Herzen beschäftigen, dazu berufen, die Lehrer ihrer Sinne zu werden.“ (Kergomard, 2. série, p. 26)

Die „Disziplin-Dressur“ handelte für Kergomard den Erkenntnissen der Gesundheitslehre, der Psychologie und daher vor allem der kindlichen Natur zuwider. Sie war das Gegenteil einer „vernünftigen Erziehung“, die sie als Hilfe für die Entwicklung der kindlichen Fähigkeiten verstand. Die falsche Erziehung erstickt vielmehr die Fähigkeiten im Keime, weil sie dem Kind eine materielle und intellektuelle Disziplin auferlege. „... die Erziehung durch Worte und durch befohlene Übungen löscht nach und nach die ganz kleine verborgene Lampe aus, die jedes Kind in sich trägt, wenn es auf die Welt kommt; ... indem man ihm eine Disziplin auferlegen will, dessen einziges Ziel es ist, die Unordnung zu verhindern, und schließlich es zu schnell in intellektueller und moralischer Hinsicht auf Vordermann bringen will, schwächt man seine ganze Entwicklung.“ (Botschaft Kergomards an

die Leiterinnen der *Maternelles* in Loire, 21.11.1917, vgl. Derkenne, 1938, p. 45)

Für Kergomard war die physische Entwicklung des Kindes die Basis der Erziehung, weil das Kind seine physischen Funktionen zunächst üben, dann beherrschen mußte. Um sich physisch optimal entwickeln zu können, brauchte das Kind viel frische Luft, gesunde Nahrung, eine saubere Umgebung und einen eigenen, freien Bereich, wo es aktiv werden konnte.

Diesen freien Bereich schafft sich das Kind nur durch das freie Spiel, das es allein mit dem entsprechenden Material oder in der Gemeinschaft seiner Schulkameraden spielen konnte. Für Kergomard war das Spiel das Metier des Kindes, das es in der Kleinkinderschule jedoch nicht ausüben konnte, weil die materiellen Voraussetzungen dafür nicht gegeben waren.

Hier steckte einer der grundlegenden Fehler in der Erziehung der *Maternelles*: Denn gerade im freien Spiel konnte das Kind neben seinen physischen Funktionen auch seine intellektuellen Fähigkeiten und moralischen Haltungen entwickeln, und die Erzieherin hatte die Möglichkeit, die individuellen Äußerungen des Kindes zu studieren. „Was kann sie einem Kind tatsächlich anhaben, von dem sie weder die Haltungen noch die Neigungen kennt? Damit diese Haltungen erzeugt werden, damit diese Neigungen geweckt werden, braucht das Individuum nicht einen freien Bereich? Wenn das Kind da sitzt und nichts tut, wenn es mit einer Beschäftigung kämpft, die es nicht interessiert, dessen Ziel es nicht kennt, verkümmert es moralisch, und man kann keine Bekanntschaft mit ihm machen.“ (Kergomard, 1. série, p. 52)

Ohne eine Unterrichtsstunde in Moral gehört zu haben, lernt das Kind in dem gemeinsamen Spiel mit den Kameraden die ersten moralischen Prinzipien. Die Erzieherin, die das Kind beobachtete, konnte regulierend eingreifen. In der Masse war eine solche individuelle moralische Erziehung nicht möglich: Das Kind, das seine moralischen Haltungen nicht entwickeln konnte, konnte auch nicht unterscheiden, ob seine Haltungen gegenüber den Schulkameraden gut oder schlecht waren. Die Lehrerin konnte in der Masse der Kinder, die sich alle ähnlich verhalten, keine gezielten Maßnahmen im Hinblick auf das einzelne Kind ergreifen: „Auf das erste Signal des Marsches hin setzt sich die ganze Masse in Bewegung, jeder mitgerissen durch denjenigen, der ihm vorangeht und gestoßen von dem, der ihm folgt. Wo war in dieser großen Anzahl das gehorchende Kind zu ermutigen? Wo war im Gegensatz dazu derjenige, bei dem es das Gefühl für Gehorsam zu entwickeln gab? Die Leiterin wußte es nicht.“ (Kergomard, 1. série, p. 60 f.)

Es war für Kergomard ganz einfach logisch, daß das Kind zunächst seine physischen Funktionen entwickelte, um dann im Zusammenspiel und Zu-

sammenleben mit den anderen moralische Grundsätze kennenzulernen (vgl. Kergomard, 1. série, p. 42); und erst wenn das Kind diese Entwicklung vollendet hatte, konnte die intellektuelle Erziehung beginnen (vgl. Kergomard, 1889, p. 35).

Und hier lag der weitere große Fehler der Erziehung: Die intellektuelle Dressur tötete durch ihre Überforderung der geistigen Leistungen des Kindes dessen Intelligenz.

Kergomard warf der *école maternelle* vor: „Hier zeigt sich der große Bankrott unserer Erziehung in den *écoles maternelles*! Man verschmelzt hier die intellektuelle Entwicklung mit dem Unterricht.“ (Kergomard, 2. série, p. 295 f.)

Die Kinder gingen nicht in die *école maternelle*, um schulischen Unterricht zu erhalten, sondern damit sie eine gute intellektuelle Grundlage vermittelt bekamen, genauso wie ihnen gute materielle Voraussetzungen und gute moralische Haltungen gegeben wurden (vgl. Kergomard, 2. série, p. 296). Dahingegen wurden sie bisher mit einer Fülle von Unterrichtsstoff überladen, die sowohl ihre Fähigkeit zur Reflexion als auch ihre Urteilskraft und vor allem ihre Neugier im Keim erstickte.

„Der größte Fehler des Programms ist es daher, den Geist zu verzetteln, anstelle ihn einer Disziplin unterzuordnen, deren wohltuende Wirkungen auf das gesamte intellektuelle Leben, während des Lebens des Individuums, zurückwirft.“ (Kergomard, 2. série, p. 296)

Kergomard war erschüttert, wenn die kleinen Kinder auf ihre Frage, warum sie in die *école maternelle* gingen, antworteten: „Um klug zu werden.“ (Kergomard, 1. série, p. 33)

Oder wenn sie sah, daß Kinder, die noch nicht sprechen konnten, das Lesen beigebracht wurde (vgl. Kergomard, 1. série, p. 165). Für sie war es absolut unmöglich, einem Kind, dessen physische Entwicklung es nicht erlaubte, Unterricht zu erteilen (vgl. Kergomard, 1. série, p. 167).

Das einzige, was das Kind lernen sollte, ist das „intellektuelle Werkzeug“. Sie gesteht zu, daß ein 5jähriger, der die Möglichkeit erhalten hatte, sich physisch, moralisch und intellektuell normal zu entwickeln, mit lesen- und schreibenlernen beginnen konnte (vgl. 1. série, p. 201).

Aber sie hielt es für untragbar, aus dieser Nebensache eine Hauptsache, nämlich schulischen Unterricht zu machen.

Sie verstand die Eltern nicht, die geradezu erpicht darauf waren, daß der schulische Charakter der *école maternelle* von den Leiterinnen weiter betrieben wurde; und sie verstand die Leiterinnen nicht, die um der Eltern willen

sogar den kleinen Kindern Hausaufgaben für den Abend gaben (vgl. 1. série, p. 180 f.).

Kergomard kritisierte nicht nur die Tatsache, daß es Unterricht in den *Maternelles* gab, sondern ging auch mit der Unterrichtsmethode scharf ins Gericht.

Da für sie die Erziehung immer nur eine Hilfe, ein Angebot für ein Kind sein konnte, war es auch selbstverständlich für sie, daß das Kind den Unterricht provozieren mußte und nicht der Erwachsene den Verlauf diktierte (vgl. 1. série, p. 67). Aber in den *Maternelles* ging es nur darum, dem Kind möglichst viel Wissen einzutrichtern, das einmal im Jahr zum Zwecke der Preisverleihung für den besten Schüler abgefragt wurde. Die Leiterinnen erkaufen sich durch die Anzahl der klugen Kinder die Anerkennung der Behörden und der Eltern auf Kosten der Schüler.

Denn dabei, so Kergomard, wurde nicht die Intelligenz des Kindes prämiert, sondern nur das Gedächtnis, das ihm kurzfristig zu Wissen verhalf. Die Folge eines solchen Unterrichts war es, daß die Kinder sich später nicht auszudrücken wußten. Das Gedächtnis ist für Kergomard nur der „materielle Teil“ der Intelligenz; es bewahrt die Gedanken. Da die Kinder jedoch keine Gelegenheit hatten, sich eigene Gedanken zu machen, nahm das Gedächtnis fertige Ideen auf und reproduzierte sie (vgl. 1. série, p. 172).

Dieser Mechanismus war laut Kergomard wiederum ein Verbrechen an dem Kind, denn das Kind als denkendes Wesen wurde durch einen solchen Unterricht an seiner natürlichen Fähigkeit gehindert. „Bei diesem frühreifen Unterricht, wo allein das Gedächtnis im Spiel ist, stumpfen die edelsten und die bezauberndsten Fähigkeiten des Kindes ab. Daran gewöhnt, nichts zu begreifen, sucht es nicht danach, sich darüber Rechenschaft abzulegen, was es sagt ...“ (Kergomard, 1. série, p. 175)

Voller Ironie berichtete Kergomard von einem Fünfjährigen, der in einem kurzen Aufsatz mit völlig falscher Orthographie behauptete, daß er Pestalozzi liebte. Kergomard meinte: „Pestalozzi lieben mit 5 Jahren!“ (Kergomard, 1. série, p. 195)

Dieser Unterricht tötet nach Kergomard nicht nur die intellektuellen Fähigkeiten des Kindes und verleugnete seine physische Entwicklung, sondern wirkt sich auch auf die moralische Haltung der Kinder aus. Indem sich die Leiterin nur den Kindern widmete, die einen Preis erringen konnten, wurden die anderen vernachlässigt und entwickelten gegenüber den Privilegierten Haß und Neidgefühle (vgl. Kergomard, 1. série, p. 186).

Zusammenfassend kann man sagen, daß das Kind in der *école maternelle* als passives Wesen behandelt wurde und durch die Disziplin-Dressur verbun-

den mit den mangelnden materiellen Voraussetzungen zur weiteren Passivität gezwungen wurde. Es war ihm nicht erlaubt, seine natürlichen Bedürfnisse nach Bewegung, Aktivität und Wissen selbsttätig zu befriedigen, sondern seine in ihm ruhenden Kräfte und Fähigkeiten wurden durch die „Massendressur“ und den frühreifen schulmäßigen Unterricht im Keime erstickt. Für Kergomard war diese Vorgehensweise eine völlig unlogische Erziehung wider jegliche Vernunft. Sie berücksichtigte weder das physische und psychische Wohlergehen, noch die kindlichen Fähigkeiten, noch strebte sie das Glück des Kindes an. Der Aufenthalt in der Kleinkinderschule war verlorene Zeit für die Kinder: „Daraus folgere ich, daß die Kinder der *écoles maternelles* durchschnittlich 3 Jahre durch ihre Tafeln und Bücher verlieren; und unglücklicherweise ist die verlorene Zeit für die Lektüre weder vom physischen, noch vom intellektuellen, noch vom moralischen Standpunkt aus wiederzugewinnen.“ (Kergomard, 1. série, p. 166)

Die Erziehung in dieser Kleinkinderschule war alles das nicht, was Kergomard darunter verstand: „... und die *école maternelle* hat die Erziehung im Auge, nicht eine spezielle Erziehung an jenem Ort und zu jener Stunde, nicht eine Erziehung, von der sich das Kind wie von einer Last befreien muß, wenn es die Schule verläßt, um heimzugehen, sondern eine Erziehung, die ihm für das Leben dient.“ (Kergomard, 1. série, p. 44)

III. KRITIK AN DEN KLEINKINDERSCHULEN ANHAND KONKRETER BEISPIELE

I.

Die Kritik Kergomards an den französischen Kleinkinderschulen wird im folgenden durch konkrete Beispiele untermauert, indem Berichte Kergomards an den Minister für Öffentliche Erziehung über ihre Inspektionen der *salles d'asile* den Akademien von Toulouse und Grenoble, Clermont und Bordeaux aus dem Jahre 1881 herangezogen werden.

Diese Berichte veranschaulichen sehr deutlich die Schwierigkeiten, mit denen Kergomard bei der Einführung ihrer pädagogischen Vorstellungen in die Institutionen zu kämpfen hatte und zeigen vor allem, wie unterschiedlich die Voraussetzungen waren, die die Kleinkinderschulen vorwiesen und die Kergomard mitbrachte: Während Kergomard die Zustände und die erzie-

herische Methode in den Anstalten an ihrem Ideal einer kindgemäßen Erziehung maß, gaben sich die zuständigen Behörden und die Erzieher mit den unter den gegebenen Bedingungen gemachten wenigen Verbesserungen innerhalb der letzten Jahrzehnte zufrieden.

Kergomard dagegen weigerte sich strikt, zurückzuschauen, um kleinere Fortschritte zu registrieren, sondern ihr Ausgangspunkt war die Frage, wie weit der Istzustand von ihrem Ideal entfernt war. Als Kriterium zur Beurteilung der Institution gereichte ihr ihre Bestimmung der Kleinkinderschule als vergrößerte Familie, in der die Leiterin die Familienmutter darstellt, die eine große Anzahl von Kindern so um sorgt, wie es eine „intelligente und hingebungsvolle Mutter“ tun würde.

Auf die Frage, wie diese mütterliche Methode aussähe, hat Kergomard als Antwort gegeben: „Die Mutter ... läßt ihre Kinder leben, sie hilft ihnen lediglich beim Leben, sie versucht, aus ihnen gesunde, intelligente, glückliche Menschen zu machen.“ (Kergomard (7), rapport 1882, p. 7)

Zu diesem Zweck bringe die Mutter ihre Kinder in Bedingungen physischer, intellektueller und moralischer Hygiene, die für ihre Entwicklung unerlässlich seien.

Diese Mutter wisse auch, welche Bedürfnisse Kinder zwischen 2 und 7 Jahren haben, denn sie habe ihre Kinder beobachtet und studiert.

II.

Die vorhandenen Kleinkinderschulen entsprachen nach den Aussagen Kergomards nicht den Bedürfnissen der Kinder, die sie besuchten (vgl. Kergomard (7), rapport 1882, p. 4).

Die materiellen, moralischen und intellektuellen Gegebenheiten waren nicht nur unzureichend, sondern auch weit von dem Geist ihrer pädagogischen Vorstellungen entfernt.

So gab es viel zu wenig Institutionen, besonders in den großen Städten; und die wenigen wurden nur ungenügend inspiziert. In der Akademie Toulouse gab es 1880 96 *salles d'asile*, die 14 230 Kinder aufgenommen hatten; 82 Kleinkinderschulen wurden von Kongregationen und 7 von Protestanten geführt. In der Akademie Grenoble gab es 54 Anstalten, von denen 43 von Kongregationen und 2 von Protestanten geleitet wurden (vgl. Kergomard (6), rapport 1881, p. 5).

Es herrschte in diesen Institutionen nicht nur eine lockere Handhabung bezüglich des Zulassungsalters der Kinder für die Kleinkinderschulen und

für die Primarschulen, so daß 3jährige in die Primarschule geschickt wurden, während 10jährige in der *salle d'asile* blieben, sondern auch mit der personellen Besetzung wurde insbesondere von den Kongregationen sehr sorglos umgegangen. Viele Leiterinnen waren ohne Examen, oft sogar Analphabeten, weil manche Orden es nicht zugaben, daß sich ihre Erzieherinnen weltlichen Prüfungen unterzogen. Falls welche die Prüfung ablegten, dann nur in einigen Schulfächern, während streng darauf geachtet wurde, daß das pädagogische Gedankengut der verschiedenen Orden nicht berührt wurde (vgl. Kergomard (7), rapport 1882, p. 16). Durch den Mangel an geeigneter Fachliteratur wurde dem erzieherischen Personal die Möglichkeit genommen, sich über das literarische Studium weiterzubilden.

Kergomard registrierte mit großem Unbehagen nicht nur die fehlende Ausbildung, sondern auch die geringe intellektuelle Bildung der Leiterinnen, die entsprechend ihrer Vorkenntnisse den Kindern kaum Wissen vermitteln konnten und die darüber hinaus so wenig flexibel waren, die ihnen überbrachte Routine zu modifizieren. Mit Bedauern hatte Kergomard festgestellt, daß Vorträge durch die Inspektorinnen, die höchstens einmal im Jahr stattfinden konnten, wenig oder überhaupt nicht fruchteten.

Weiter hatte Kergomard erfahren, daß besonders die konfessionsgebundenen Asyle in einem bedauernswerten Zustand waren. Fast keine der von ihr besuchten Kleinkinderschule entsprach den räumlichen Vorschriften, von den hygienischen ganz zu schweigen. Ihrer Meinung nach lag es an der nicht exakt geregelten Zugehörigkeit zu den entsprechenden kommunalen Behörden, die sich nicht von selbst zur Subventionierung meldeten.

Neben den unzureichenden baulichen und räumlichen Gegebenheiten kritisierte Kergomard vor allem die Innenausstattung der Kleinkinderschulen. Bei fast allen Institutionen war der Innenraum wie eine Sakristei gestaltet, so daß überall an den Wänden und auf den Treppenstufen Kreuzfixe, Standbilder, die mit Kerzen und stark riechenden Blumen geschmückt waren, und Altare aufgestellt waren, die die Kinder auf ihrem routinemäßigen Marsch nach dem *claquoir* jedes Mal, wenn sie an ihnen vorbeigingen, grüßen mußten. An Kirchentagen wurden die Kinder in Meßgewänder gesteckt und mußten Kirchenfahnen mit auf ihrem Marsch tragen, die oft größer waren als sie selbst.

Am meisten beeindruckt hatte Kergomard die Ausstattung in Auch, wo an der Wand gegenüber den Sitzbänken ein gigantisches Auge, das das Auge Gottes darstellen sollte, aufgemalt war, das sämtliche Bewegungen der Kinder „verfolgte“, etwas weiter gab es ein übergroßes Ohr, das das Geschwätz

der Kinder „belauschte“ und schließlich gab es eine mit einer Feder versehene Hand, die die Sünden der Kinder „aufschrieb“.

„Sie müssen nachts davon träumen.“ meinte Kergomard. (Kergomard, rapport (6), 1881, p. 7)

In der ganzen Akademie Toulouse gab es keine Bänke mit Rückenlehnen, keine Tische und keine Betten. Sanitäre Anlagen gab fast überall keine. Die Waschbecken wurden oft durch Wasserbehälter ersetzt.

Das Material glich sich in allen Kleinkinderschulen. Es gab ein Lektürebuch, eine Auswahl von Heiligenbildern, die Heilige Geschichte, das Neue Testament und ein Rechenbrett. Nur in sechs Anstalten der Akademie Grenoble gab es Material für die Fröbel-Methode (vgl. Kergomard (6), rapport 1881, p. 8). Es handelte sich dabei meist um neue verbesserte Einrichtungen, die die Fröbel-Methode eingeführt hatten.

Der Erfolg dieser Einrichtungen war für Kergomard jedoch sehr gering, weil die Erzieher ihrer Ansicht nach nur die materielle Seite der Fröbel-Methode kennengelernt und verstanden haben. Sie berichtet sehr ironisch über die Handhabung dieser mechanischen Vorgehensweise, bei der die Kinder aufgefordert wurden: „Nehmt eure Stäbchen; bindet sie los; legt die Schnur vor euch hin; nehmt die Stäbchen mit der linken Hand ...“

Voller Sarkasmus sagt Kergomard:

„Die Kinder und die Leiterin müssen sehr viel moralische Kraft haben, um nicht total zu verblöden, wenn sie sich einige Zeit damit beschäftigt haben.“ Und hierin sah Kergomard auch die völlige Negation des französischen Temperamentes, des gesunden Menschenverstandes, der Spontaneität, des Geistes und der Begeisterungsfähigkeit.

Sie war überzeugt, daß eine französische Mutter ihre Kinder nie so behandeln würde.

Kergomard kritisierte hier tatsächlich nur die rigide Anwendung der — schlecht verstandenen — Fröbel-Methode. Sie war sich durchaus darüber im klaren, daß man eine Methode nur dann mit Erfolg anwenden konnte, wenn man den dahinter versteckten Geist studiert und verstanden hatte: „Um eine Methode mit Erfolg anwenden zu können, muß man sie studiert, erforscht, ergründet haben; man muß sozusagen die Idee gelebt haben; deren Manifestation die verschiedenen Methoden sind, die sie verwendet.“ (Kergomard (7), rapport 1882, p. 14) So wurde ihrer Meinung nach aus der „neuen“ Fröbel-Methode aus Unkenntnis eine neue Routine gemacht.

Die Kinder waren in ihrem Bedürfnis nach Bewegung durch die Routine eingengt und durch das Fehlen jeglichen erzieherischen Elementes, sprich Materials, mit dem sie sich beschäftigen konnten. Sie bewegten sich niemals

einzeln, sondern aneinandergelinkt nach dem *claqueur*. Die „kindischen und lächerlichen Bewegungen“ haben nach der Meinung Kergomards allmählich die Gedanken der Kinder verwirrt.

Bezüglich der materiellen Gegebenheiten kann man zusammenfassend sagen, daß die Leiterinnen in den Kleinkinderschulen nicht bereit waren, den Mangel auszugleichen. Kergomard unterstellte ihnen nicht böse Absicht, sondern schrieb ihnen eine Unwissenheit über die kindlichen Bedürfnisse zu, die verbunden war mit einer fehlenden Einsicht über das Kind als eigenständiges Wesen.

III.

Ebensowenig kindgerecht war die intellektuelle Erziehung der Kinder in den Kleinkinderschulen. Sie wurden geradezu überwältigt von Abstraktionen, die durch die physische Unbeweglichkeit und die mangelhafte Raumausstattung negativ verstärkt wurden.

Die Kinder wurden mit Begriffen und Unterrichtsinhalten vollgepfropft, deren Sinn sie nicht verstanden. Da viele Kinder zuhause Dialekt hörten, empfanden sie das Französisch der Leiterin als Fremdsprache. Sie mußten seitenweise den Katechismus auswendig lernen, sie hörten Definitionen über exotische Länder und Tiere, konnten aber meist nicht der Aufforderung Folge leisten, den rechten Arm zu heben, weil sie keinen Bezug zu ihrer eigenen Welt oder Vorstellungskraft hatten.

Es herrschte nach Kergomard ein ständiges Mißverständnis zwischen der Leiterin und den Kindern.

„Redet man mit ihnen über ihre Kleidung, ihr Essen, ihr Lieblingstier, ihr Lieblingsspielzeug? Wendet man sich an ihre kindliche Intelligenz, ihre kindlichen Gefühle? Gibt man ihnen Worte, um das auszudrücken, was sie sehen, was sie interessiert, was sie fürchten, was sie lieben?“ (Kergomard (7), rapport 1882, p. 10).

Dafür lernten Zweijährige lesen, die nicht sprechen konnten. Und selbst der Leseunterricht war abstrakt. Er wurde nach der *phonomimischen* Methode erteilt, indem die Leiterin zu jedem Buchstaben ein entsprechendes Zeichen machte, das sich die Kinder einprägten. Kergomard gab unzählige Beispiele, wie sie versucht hatte, den Kindern die Bedeutung mancher Begriffe zu entlocken. In keiner Kleinkinderschule hatte sie eine Antwort auf ihre Frage erhalten, was die Kinder mit ihrer rechten Hand machten; ganz ein-

fach deshalb, weil sie nicht wußten, was eine rechte Hand war (vgl. Kergomard (6), rapport 1881, p. 14 f.).

Der größte Teil des Unterrichts war auf die räumliche Ausstattung bezogen, d.h. auf die religiösen Symbole, mit denen die Räume ausgeschmückt waren, so daß auch die moralische Erziehung auf ein christliches Dogma zurückgeführt wurde. Die Kinder erhielten damit keine Chance, moralische Prinzipien „zu leben“. Kergomard beschrieb Versuche, die sie selbst in den Kleinkinderschulen durchgeführt hatte. Bei einer Bildbetrachtung konnte sie keines der Kinder überzeugen, daß der Vogel auf dem Bild nicht etwa der Heilige Geist, sondern eine Taube war (vgl. Kergomard (7), rapport 1882, p. 12).

Sie beschrieb die intellektuelle Erziehung in den Kleinkinderschulen wie folgt:

„Wenn sie mit 2 Jahren in das Räderwerk gesteckt, geknetet und zerrieben werden, versuchen sie gar nicht, sich selbst zu erkennen, und wenn sie etwas denken, so ist es zweifellos: ‚Wir sind in der *école maternelle*, um Sachen zu hören, die wir nicht verstehen.‘

Folglich strengt man sich an zu verstehen, wenn man zu Anfang interessiert war, selbst wenn die Schwierigkeiten steigen; aber wenn der Anfang schon unverständlich ist, was soll man machen, außer passiv zuzuhören?“ (Kergomard (7), rapport 1882, p. 10).

IV. ERGEBNIS UND AUSBLICK AUF KAPITEL D

I.

Ausgehend von der Idee einer neuen Erziehung, die das Kind als freies individuelles und eigenständiges Wesen begreift, entwickelt Pauline Kergomard eine Pädagogik, deren methodische Vorgehensweise hauptsächlich von dem Kind selber immer wieder neu geprägt wird, entsprechend seiner unterschiedlichen individuellen Lebensäußerungen, und bei der es gilt, sowohl die materiellen als auch die intellektuellen und moralischen Bedingungen so zu wählen, damit das Kind sich zu einem „gesunden, intelligenten und glücklichen Wesen“ entwickeln kann.

Diese Pädagogik mit ihrer Methode, die sich ständig durch die unterschiedlichen Verhaltensweisen eines Kindes modifiziert, kann niemals zu ei-

ner dogmatischen Lehre führen, sondern muß stets offen und veränderbar sein.

Kergomard hat ihre Sichtweise des Kindes als freies, individuelles und eigenständiges Wesen offenbar auf ihre methodologischen Erwägungen übertragen, wenn sie von einer offenen und sich an dem Kind orientierenden Vorgehensweise spricht, die sich nur dann der Ergebnisse der Wissenschaften bedient, wenn sie hier und jetzt hilfreich für die Entwicklung des zu erziehenden Kindes sind.

Von diesem Standpunkt aus kann man auch Kergomards Bezeichnung ihrer Methode als „französische Methode“ verstehen, um den Unterschied zu einer anderen dogmatischen Lehre zu demonstrieren - sie hat in diesem Zusammenhang des öfteren die „deutsche“ Fröbel-Methode erwähnt. Natürlich spielt dabei auch ihre politische Überzeugung eine Rolle, nämlich das französische Volk durch eine grundlegende, einheitliche und nationale Erziehung im Sinne des freiheitlichen, republikanischen Gedankengutes der Französischen Revolution zu einer nationalen Einheit zu formen.

Aus ihrer pädagogischen und politischen Einstellung heraus scheint das Gerüst der Methode Kergomards gegeben zu sein. Ihre inhaltliche Bestimmung gibt sie ihr dann, wenn sie von der „mütterlichen Methode“ spricht, denn für Kergomard ist sie keine aus philosophischen Überlegungen deduzierte Methode, sondern es handelt sich um eine „lebendige“ und „geläufige“ Methode, nämlich die einer „intelligenten und ergebenden Mutter“.

Kergomard hat hier offensichtlich den Idealtypus einer Mutter vor Augen, die aus Liebe zu ihrem Kind danach trachtet, die Bedürfnisse des Kindes so zufrieden zu stellen, wie es die physische, moralische und intellektuelle Entwicklung des Kindes verlangt. Diese Mutter kennt die Bedürfnisse ihres Kindes, weil sie es beobachtet. Erzieht sie mehrere Kinder, stellt sie Gemeinsamkeiten fest, weiß aber, daß jedes ihrer Kinder sich von dem anderen unterscheidet und daß sie bei jedem Kind ihre Vorgehensweise überdenken muß.

Kergomard weist der Leiterin der *école maternelle* die Rolle der Mutter zu, geht aber hier über die natürlichen erzieherischen Fähigkeiten der Mutter hinaus, indem sie bei der professionellen Erzieherin fundierte wissenschaftliche Kenntnisse in Kinderpsychologie, Physiologie und Gesundheitslehre fordert.

II.

Es kann nur spekuliert werden, wenn versucht wird, den Hintergrund der Überlegungen Kergomards bezüglich ihrer Pädagogik ausfindig zu machen, weil sie selbst nur am Rande und dann nur in Andeutungen über die Herkunft ihrer pädagogischen Vorstellungen gesprochen hat.

Sicher sind diese Vorstellungen mitgeprägt, aber vor allem ermutigt worden durch die zeitgenössischen Forschungen auf dem Gebiet der Psychologie, insbesondere der Psychologie des Kindes, der Physiologie und der Hygienemedizin und durch die zeitgenössische Kritik an dem alten Schul- und Erziehungssystem, wie sie durch die Liga für Unterricht und Erziehung offenkundig wurde.

Es ist zu vermuten, daß diese zeitgenössischen Strömungen letzten Endes nur bestätigenden und auslösenden Charakter hatten, damit Kergomard ihre schon bestandene Überzeugung offiziell verkündete. Es ist vielmehr anzunehmen, und hier wird die Spekulation mehr als vage, daß Kergomard von ihrem in jungen Jahren entstandenen politischen Standpunkt als Republikanerin, verbunden mit ihrer Ausbildung als Lehrerin und ihrer Erfahrung als zweifache Mutter, ihre politische Aufgabe in dem Amt der Generalinspektorin der *école maternelle* gefunden hatte, das sie mit ihrer pädagogischen Auffassung erfüllte.

Die aus ihrer Sicht des Kindes hervorgegangene pädagogische Überzeugung Kergomards wird immer wieder auf's Neue vertieft, wenn sie sich mit der alten Erziehung auseinandersetzt, wie sie in den Elternhäusern und vor allem in den öffentlichen Erziehungsinstitutionen praktiziert wird.

Berührt durch die zunehmende Kindernot, die sich oft in Kinderbettelei manifestiert und die auf die sozialen Mißstände im Staat und auf die verschiedenen Reaktionsweisen der Eltern auf diese Mißstände zurückzuführen sind, gründet Kergomard aus philanthropischen und sozialpolitischen Erwägungen heraus eine Gesellschaft zur Rettung der Kinder.

Kergomard geht heftig mit der alten Erziehungsweise ins Gericht und kritisiert die familiäre und institutionelle Pädagogik, vor allem die der Kinder im vorschulischen Alter, und fordert eine Kleinkinderschule, die sozial und erzieherisch zugleich ist.

Da sie weiß, daß sie keinen direkten Einfluß auf die Haltungen der Eltern ausüben kann, versucht sie die *école maternelle* nach ihrer Überzeugung zu organisieren, um zum einen den Eltern eine Anschauung einer richtigen Erziehung zu geben und zum anderen, den Kindern einen eigenen, ihnen allein

gehörenden Bereich eines „behaglichen und sonnigen Zufluchtsortes“ zu schaffen.

Die *école maternelle* soll als soziale Einrichtung der Kindernot abhelfen, sie soll aber insbesondere als erzieherische Einrichtung weiterer Kindernot vorbeugen, indem sie gesunde, glückliche und intelligente Kinder erzieht, die als Erwachsene anders zu handeln vermögen als ihre Eltern.

Kergomard sieht in ihrer Kritik in erster Linie das Kind, das bisher hilflos den Machenschaften des Erwachsenen ausgesetzt war und aufgrund seiner familiären Situation gezwungen ist, eine öffentliche Institution zu besuchen. Gezwungen deshalb, weil der Aufenthalt in einem Kinderasyl durch die völlig falsche Auffassung der Aufgabe dieser Institution eine Strafe für das Kind bedeutet und seine schon bedauernswerte Lage noch verschlimmert: „Es leuchtet ein, daß sie (*école maternelle*) so gut wie möglich in Beziehung stehen muß zu den Bedürfnissen des Kindes, denn das arme Kind darf nicht durch eine Verschlimmerung ein unnormales Leben führen.“

(Kergomard, 1 série, p. 35)

Aber nicht nur für das in Not geratene Kind im besonderen, sondern für jegliches Kind, das die *école maternelle* besuchen wird, sind dort die Bedingungen, die das Kind für seine physische, moralische und intellektuelle Entwicklung braucht, nicht gegeben.

Da Kergomard ein gesundes, glückliches und intelligentes Kind erziehen will, muß sie feststellen, daß die Kleinkinderschule das Kind nicht nur in ungesunde Konditionen für seine physische Entwicklung bringt, sondern durch die reizarme Umgebung und die mangelnde Sauberkeit das Kind auch moralisch abstumpfen läßt, und es eher Neidgefühle, Selbstverachtung und Apathie entwickelt als Sozialverhalten, Freude und Betriebsamkeit; Eigenschaften, die auch seiner Intelligenzentwicklung zugute kommen würden. Durch eine intellektuelle Dressur und durch die Abstraktion des Unterrichts wird in dem Kind jegliches intelligente Verhalten im Keim erstickt; und durch die einschläfernde Routine kann es sich selbst nicht aus dieser Dressur befreien.

Die „Disziplin-Dressur“ oder „Routine“, wie Kergomard die *Méthode der salle d'asile* bezeichnet, ist der Hauptangriffspunkt ihrer Kritik. Weil sie nicht für das eigentümliche Wesen Kind, sondern allein um der Institution willen — ausgehend von der „englischen Methode“ — entwickelt wurde, ist sie zur Routine erstarrt, die sich durch die Unkenntnis der Erzieher über das Kind immer mehr vergrößert. Aufgrund dieser Unkenntnis und aufgrund der völligen Negation des kindlichen Wesens ist diese *Méthode* für ein karita-

tives Kinderasyl entstanden, das hunderte von Kindern in einem riesigen Saal zu bewachen und entsprechend ruhig zu halten hatte.

Diese *Méthode* hat sich im Laufe der Zeit zu einem *circulus vitiosus* entwickelt, aus dem die Leiterinnen der Institution nur schwer ausbrechen können, weil ihnen entweder die rechte Einsicht in die neuen pädagogischen Vorstellungen Kergomards fehlt oder weil sie in ihrer geistigen Flexibilität aufgrund einer mangelhaften Ausbildung eingeschränkt sind.

Kergomard kritisiert das erzieherische Personal gleichermaßen wie die Behörden, die keine Anstrengungen unternehmen, die Bedingungen zu verbessern, teils aus Uneinsichtigkeit, teils weil ihre Zuständigkeit nicht exakt geregelt ist.

Die deutliche Anwesenheit der kirchlichen Interessen durch die übertrieben kirchenähnliche Ausstattung der Kleinkinderschulen hat den Unterricht in christlich-dogmatische Bahnen gelenkt, dem eine stark moralisierende Neigung anhaftet, der sich das erzieherische Personal nur schwer entziehen kann, weil es einfacher für die Leiterinnen ist, Vorgesdachtes weiterzuvermitteln und Tradiertes weiterzuführen, als immer wieder aufs Neue seine Haltung und Vorgehensweise zu reflektieren und zu korrigieren. Ebenso werden die weltlichen Kleinkinderschulen durch die Ordensschulen beeinflusst.

Der Geist der pädagogischen Vorstellungen Kergomards ist ein ganz anderer: Da er frei ist von jeglichem Dogma, offen für jede individuelle Besonderheit, die sich solange äußern kann, wie es der Gemeinschaft oder dem anderen nicht schadet, schließt er auch jede religiöse Erziehung aus.

Dieser Geist ist von dem erzieherischen Personal schwer zu begreifen, das die Routine gewohnt ist, und er ist schwer zu begreifen von den Behörden, die noch die alten Ressentiments gegenüber dem Kinderasyl hegen, das Kinder der sozial untersten Schichten aufgenommen und die finanziell nicht aufwendige Funktion des bloßen Bewachens gehabt hat und sonst keinen „Luxus“ für Kinder zu bieten brauchte.

Kergomard will keine wohlthätige Einrichtung, weil in ihrem republikanischen Gedankengut jegliche Wohlfahrt verpönt ist und unter der Würde eines jeden freien Wesens liegt, und weil es eigentlich die Aufgabe der Republik ist, die Nation in einen Status des Wohlergehens zu versetzen, der Wohlfahrtsbezeugungen durch den Staat, durch die Kirche oder durch Privatpersonen überflüssig macht. Kergomard will eine Einrichtung, die dem Kind und seiner Entwicklung dient.

Die Umbenennung der Kleinkinderschulen in *écoles maternelles* drückt den Kompromiß zwischen der sozialen Notwendigkeit aus, in Not geratene oder in Not zu geraten drohende Kinder aufzunehmen, ohne als „wohlthäti-

ge“ Einrichtung die Würde der Kinder zu verletzen, und der erzieherischen Absichten, in der Institution „Schule“ eine Erziehung für das Leben zu vollziehen und soziale Gegensätze auszugleichen.

Die *école maternelle* darf aber nicht eine Schule im herkömmlichen Sinne des Wortes sein, in die das Kind geht, um schulischen Unterricht zu haben, sondern die Kleinkinderschule soll nur das „intellektuelle Werkzeug“ vermitteln, nachdem sie die physische und moralische Entwicklung des Kindes unterstützt hat. Sie soll nicht das Gedächtnis des Kindes mit abstrakten Größen belasten, sondern die natürliche Fähigkeit des Kindes als denkendes Wesen fördern.

Bevor das Kind jedoch bereit ist, intellektuelle Leistungen zu vollbringen, muß seine physische Entwicklung so weit vorangeschritten sein, daß das Kind intellektuelle Interessen entwickeln kann. Die räumliche Ausstattung, die Einrichtung, das Mobiliar und das spärliche Material der Kleinkinderschulen verhindern jedoch, daß das Kind seinem Bedürfnis nach körperlicher Aktivität und nach einer sinnvollen Beschäftigung mit einem geeigneten Material nachgehen kann. Das Kind ist zur Untätigkeit verurteilt. Mit der physischen Unbeweglichkeit wächst die moralische und intellektuelle Starrheit.

Die Massenerziehung, insbesondere die Routine in den *gradins* läßt weder eine individuelle Prägung noch eine soziale Kontaktnahme zu.

Während ihrer ganzen Amtszeit, die 1879 begonnen hatte und bis 1917 dauerte, kämpfte Kergomard sowohl gegen die räumlichen, materiellen und hygienischen Unzulänglichkeiten der Kleinkinderschulen als auch gegen die „Disziplin-Dressur“ und gegen die Verschulung an, ebenso wie sie versucht hatte, das erzieherische Personal und die Behörden von der neuen Erziehung zu überzeugen. Kergomard faßt am Ende ihrer *Education maternelle dans l'école* ihre Bemühungen wie folgt zusammen:

„Und wenn man mich nach dem Fazit dieser vielen Seiten fragt, so werde ich sagen: das Kind hat einen Körper, den man behüten muß, eine Seele, die man respektieren muß, eine Intelligenz, die man entwickeln muß; indem wir unsere *école maternelle* in eine Vorbereitungsschule umwandeln, indem wir das Kind in ‚Schulstoff‘ üben, machen wir uns schuldig gegenüber seinem Körper, seiner Seele und seiner Intelligenz. Wenn wir uns versündigen, so tun wir das aus Unwissenheit, aus Unkenntnis des Kindes selbst, für das wir Sorge tragen, und gerade hier muß man von ‚Seel-Sorge‘ sprechen; alle unsere Anstrengungen müssen also auf psychologische Studien gerichtet sein. Es gibt gute Bücher; man muß sie lesen und danach handeln; aber vor allem gibt

es das Kind, das lebendige Buch; man muß es ergründen, und das bedeutet dann, es zu respektieren, es zu lieben.“ (Kergomard, 2 série, p. 364)

III.

Kergomard kritisiert die alte Erziehung, indem sie den Erziehungspraktiken ihr Ideal einer kindgemäßen Erziehung gegenüberstellt. Daher kann sie sich auch nie mit bloßen Verbesserungen zufrieden geben, sondern muß versuchen, ihr Ideal zu verwirklichen.

Kergomard hat ihre pädagogischen Vorstellungen ausführlich in ihren zahlreichen Schriften niedergelegt. Im folgenden Kapitel werden sie systematisch dargestellt, indem versucht wird, die Grundprinzipien ihrer Pädagogik zu erforschen.

D Die pädagogischen Gedanken Pauline Kergomards

Da im vorangegangenen Kapitel ausführlich auf die Kritik Kergomards an der „alten Erziehung“ eingegangen wurde, ist es an der Zeit, den Versuch zu unternehmen, ihre pädagogischen Gedanken bezüglich einer „neuen Erziehung“ darzustellen. Um einen Zugang zu der Pädagogik Kergomards zu finden, wurden ihre im Zusammenhang mit der kritischen Auseinandersetzung gemachten Forderungen an eine „vernünftige Erziehung“ aufgesucht und in dem folgenden Kapitel dargestellt.

Bei der Untersuchung der Pädagogik Kergomards muß man immer den Zweck dieser Pädagogik im Auge behalten, nämlich daß die Erziehung des Kindes eine Erziehung für die Zukunft des Kindes ist, „nicht eine spezielle Erziehung an jenem Ort und zu jener Stunde, keine Erziehung, bei der sich das Kind wie von einer Last befreien muß, wenn es die Schule verläßt, um nach Hause zu gehen, sondern eine Erziehung, die ihm für das Leben dient.“ (Kergomard, 1 série, p. 44)

Diese Erziehung hat ihrer Ansicht nach auch nichts gemein mit dem herkömmlichen Verständnis von einer Erziehung, die oft als das Zusammenspiel von äußeren Qualitäten entsprechend des „Kodes“ der Gesellschaft, in der sie praktiziert wird, gesehen wird. Keine Erziehung gehabt zu haben, bedeutet daher, im Bruch mit der Gesellschaft zu leben. (Vgl. Kergomard, 1 série, p. 31 f.)

Kergomard versteht vielmehr unter Erziehung eine „innere Erziehung“, die das Individuum zu einem *homme de bien* führen soll, der in der Lage ist, in der herrschenden Demokratie „seine Pflicht sich selbst und dem anderen gegenüber“ zu erfüllen und der „statt sich an die materiellen Genüsse des Lebens zu klammern“ ein „Ideal“ besitzt, das durch „Uneigennützigkeit und Liebe“ zur „Vollendung“ strebt (vgl. Kergomard, 2 série, p. 4).

Kergomard zweifelt, wenn sie den Begriff *Education* gebraucht, ob dieser der Idee gerecht wird, die sie in bezug auf die Kindererziehung hat; ebenso wenig überzeugt ist sie von dem Begriff *Pédagogie*. Beide Begriffe können an der wahren Idee vorbeigehen, indem sie sie eingrenzen.

„Die Pädagogik — man muß sich darüber absolut im Klaren sein — ist nicht ausschließlich die Wissenschaft des Professors; sie ist im wesentlichen die des Erziehers. Sie umfaßt die Bildung des Körpers wie die des Geistes; und die Bildung des Bewußtseins wie die des Geistes und des Körpers. Sie umfaßt ALL das, und weil wir immer wieder die Ausdehnung ihres Bereiches begrenzen, sind wir auf dem falschen Weg, und die Kinder in der *école maternelle* finden nicht die Schätze, die diese Institution in sich tragen muß.“ (Kergomard, 2 série, p. 162)

Kergomard sucht nach einem geeigneten Ausdruck, der transparent ist, der die „Idee sehen“ läßt und meint, ihn am ehesten in dem englischen Begriff *baby-culture* gefunden zu haben.

„... die Aufzucht des Kindes zeigt uns ohne etwaige Geringschätzung, wie mir scheint, daß das Kind zuerst eine Pflanze ist, das uns sein vegetatives Leben ans Herz legt, von dem sein intellektuelles und moralisches Leben absolut abhängt.“ (Kergomard, 2 série, p. 162 f.)

Doch bevor der Erzieher sich grundsätzlich mit der Erziehung eines Kindes beschäftigt, muß er sich zunächst im klaren darüber sein, was Kindsein oder Menschsein bedeutet.

„Man muß zunächst wissen, was ein Baby ist, dann, was ein Kind ist, dann, was ein Mensch ist.“ (Kergomard, 1 série, p. 30)

„... das menschliche Wesen, so vielfältig in seiner Erscheinung, ist ein Ganzes, dessen jeder Teil seiner Erziehung fordert ...“ (Kergomard, 1 série, p. 290)

I. DIE PHYSISCHE, MORALISCHE UND INTELLEKTUELLE ERZIEHUNG

Kergomards Forderung nach einer ganzheitlichen Erziehung des Kindes, die seiner physischen, moralischen und intellektuellen Entwicklung entspricht, wurde an anderer Stelle in der kritischen Auseinandersetzung Kergomards mit den Erziehungspraktiken der Kleinkinderschule ausführlich dargestellt.

Für Kergomard kann das Kind sich nur dann zu einem „gesunden, intelligenten und glücklichen Kind“ entwickeln, wenn es als eine physische und psychische Einheit gesehen wird und ihm die materiellen Voraussetzungen gemäß seinen Bedürfnissen bereitgestellt werden.

Erst wenn das Kind seine Körperfunktionen geübt und entwickelt hat, ist es bereit, im Umgang mit den anderen Kindern moralische Prinzipien aufzunehmen und seine intellektuelle Neugier zu befriedigen.

Der Erzieher muß daher die bio-physische Entwicklung des Kindes kennen, indem er jedes Kind beobachtet und muß ihm Raum und Material zur Beschäftigung anbieten.

Ist die körperliche Entwicklung genügend weit gediehen, beginnt das Kind selbst sein Bedürfnis nach intellektueller Tätigkeit zu äußern, indem es zunächst unaufhörlich Fragen stellt, neugierig ist, um dann selbst Dinge entdecken und erforschen zu wollen, bis es von sich aus lernen will.

„Denn es hat nicht nur seinen Körper, der handeln will: es hat auch seinen Geist. Seine Neugier erwacht: es will sehen, es will verstehen, es will wissen ... Aber das, was das Kind umgibt, genügt bald nicht mehr seiner intellektuellen Aktivität; seine Vorstellungskraft öffnet ihm bezaubernde Horizonte; es will sehen ... von weither ... Und die intellektuelle Aktivität führt es zum Studium, wie es die physische Aktivität zu manuellen Arbeiten führt.“ (Kergomard, 1 série, p. 71 f.)

Der Erzieher, der psychologisch geschult ist, und der die Kinder beobachtet hat, weiß, daß die ganz Kleinen der *école maternelle* dieses intellektuelle Bedürfnis noch nicht in diesem Umfang besitzen. Kergomard schlägt daher die Teilung der Kinder in Altersgruppen vor, und zwar in eine Abteilung der 5 bis 6jährigen.

Sie begründet die Aufteilung damit, daß die *école maternelle* keine Schule

ist, und die Institution nach dem Kind ausgerichtet werden soll und nicht umgekehrt (vgl. Kergomard, 1 série, p. 89 f.).

Gerade die ganz Kleinen müssen ihr Bedürfnis nach Aktivität ausleben können, und es ist für Kergomard absolut gegen ihre Entwicklung, wenn sie den Übungen der größeren Kinder den ganzen Tag über beiwohnen und sich ruhig und untätig verhalten müssen.

Indem das kleine Kind in der Abteilung der Kleinen sich physisch und moralisch entwickeln darf, wird es auf die mehr intellektuellen Übungen der Abteilung der Großen vorbereitet.

„... folglich ist es der Logik völlig entgegengesetzt, eine Nahrung aufzunehmen, die nicht verdaut werden kann; es ist der Logik völlig entgegengesetzt, einem Kind das Lesen beizubringen, das nicht sprechen kann. Die *école maternelle* ist keine Schule: sie ist eine Erziehungseinrichtung und keine Unterrichtsanstalt.“ (Kergomard, 1 série, p. 167)

Die physische Entwicklung des Kindes ist das Fundament für seine moralische und intellektuelle Entwicklung. „Die intellektuelle Entwicklung kommt danach, aber gemildert, auf ihre einfachste Form reduziert ...“ (Kergomard (15), 1889, p. 35)

Diese intellektuelle Erziehung darf jedoch nicht Gedächtnisübungen beinhalten, die die Intelligenz des Kindes einschläfern, sondern muß dem Kind das „intellektuelle Werkzeug“ vermitteln, das es befähigt, zu reflektieren, zu urteilen und weiterzuforschen.

Die Erziehung ist keine „spezielle Erziehung an jenem Ort und zu jener Stunde, nicht eine Erziehung, von der sich das Kind wie von einer Last befreien muß, wenn es die Schule verläßt, um heimzugehen“, sondern gerade die intellektuelle Erziehung soll das Kind auf das Leben und auf die Überlegenheit des Geistes vorbereiten.

II. RESPEKT VOR DER INDIVIDUALITÄT, PERSÖNLICHKEIT UND FREIHEIT DES KINDES

Kergomard kritisiert an der *Méthode* der Kleinkinderschule, daß sie Kinder hervorgebracht hat, die „weder Qualitäten noch hervorstechende Fehler“ besitzen. Die erzieherische Vorgehensweise hat das „Aufbrechen der In-

dividualität“ verhindert. Diese Kinder konnten aufgrund ihres „moralischen Schlafes“ mit Leichtigkeit in der Masse gelenkt werden.

Kergomard will, daß man die individuellen Äußerungen, die Persönlichkeit des Kindes respektiert, und daß man ihm alle Möglichkeiten bietet, seine ihm eigene Persönlichkeit zu entwickeln.

Aber Kergomards Forderungen gehen noch weiter: Sie will nicht nur die Individualität des Kindes, die es von den anderen unterscheidet, respektieren, sondern sie respektiert auch die Person, das Wesen Kind, das als handelnder und intelligenter Mensch moralische Verantwortung trägt und daher das Recht auf Achtung und das Recht auf persönliche Freiheit hat.

Es ist schwierig, hier eine Trennung zwischen „Individualität“ und „Persönlichkeit“, besser „Person“, zu vollziehen, weil Kergomard nicht explizit eine begriffliche Unterscheidung trifft, aber tatsächlich einmal grundsätzlich das Kind als Person respektiert wissen will, und ihm zum zweiten die Möglichkeit zu seiner individuellen Entfaltung aufgrund einer „vernünftigen Erziehung“ bieten will.

Der Respekt vor der Person des Kindes zeigt sich ganz formal, wenn Kergomard in ihrer Pädagogik vom einzelnen Kind ausgeht und die Erziehung in der Masse verurteilt. Für sie hat das Kind das Recht, die in ihm „schlummernden Keime“ zu entfalten, und zwar frei zu entfalten, nicht nach dem Willen der Erzieherin. Sie drückt ihren Respekt vor der Person des Kindes ganz deutlich in folgenden Worten aus: „Nehmen wir das Kind auf der Türschwelle der Schule, und wir wollen, daß es eintritt, nicht indem es durch die Hundetüre kriecht, sondern durch die weit geöffnete Pforte wie kleine Männer, wie kleine Frauen, mit einem Wort wie Menschen, die man von jetzt an erzieht mit einem Gefühl für ihre Würde.“ (Kergomard, 1 série, p. 43)

Dieses Gefühl für Würde muß auch auf das Kind übertragen werden. Es muß zunächst sich selbst respektieren, dann die anderen. Um Respekt vor sich selbst zu erlangen, muß das Kind körperlich gesund, reinlich und sauber gekleidet sein.

„... wie die Reinlichkeit eine Frage der Würde ist; wie es aus dem Respekt vor sich selbst und aus Respekt vor den anderen nötig ist, sauber zu sein; wie es nötig ist, dem Kind den Respekt vor sich selbst und den Respekt vor anderen beizubringen ...“ (Kergomard, 1 série, p. 19)

Kergomard gibt dem Kind die notwendige Freiheit zur Entfaltung, indem sie das Freispiel an die oberste Stelle des Erziehungsplanes setzt. Dadurch, daß das Kind sich im Spiel frei äußern kann, kann es die Erzieherin auch in seiner Besonderheit kennenlernen.

„Ich sehe selbst nicht, wo die Leiterin die Elemente der intellektuellen Erzie-

hung schöpfen kann außerhalb des freien Spiels. Welchen Einfluß hat sie tatsächlich auf ein Kind, von dem sie weder die Haltungen noch die Gedanken kennt? Damit diese Haltungen entstehen, braucht das Individuum da nicht seinen freien Bereich? Wenn das Kind da sitzt und nichts tut, wenn es eine Beschäftigung machen muß, die es nicht interessiert, von der es das Ziel nicht kennt, verkümmert es moralisch, und man kann es nicht kennenlernen.“ (Kergomard, 1 série, p. 52)

Freiheit ist nicht etwas, was man dem Kind anerkennen kann. Das „Gefühl für Freiheit“ ist genuin in dem Kind vorhanden; man kann es daher nur unterdrücken.

„Beschränkt auf meine eigenen Grenzen kann ich nur sagen: daß das Gefühl für Freiheit eines der schönsten Erbteile des Menschen ist ... Der Mensch zieht den Tod der Sklaverei vor. Die Liebe zur Freiheit hat Helden produziert, im Gegensatz dazu ist der Mißbrauch der Freiheit das Zeichen eines unheilbaren moralischen Absinkens. Der freie Mensch in seinem freien Land muß der Ruf der menschlichen Würde sein.

Die Erziehung setzt dieses Gefühl nicht erst in das Herz des Kindes: es ist bereits da. Sie kann es leider entziehen; und dann handelt es sich um eine kriminelle Erziehung; sie muß es entwickeln, indem sie es lenkt.“ (Kergomard, 1 série, p. 65)

Das Kind kann sich solange frei entfalten und bewegen, solange es den anderen nicht schadet. Hier lernt das Kind die Grenzen seiner Freiheit kennen. Sieht der Erzieher, daß das Verhalten des Kindes nicht gut für es selbst oder für andere ist, weist er es darauf hin. Kergomard hält es für notwendig, eine Definition von Freiheit zu geben: „Die Mutter — falls sie intelligent ist — läßt das Kind all das machen, was für es angenehm ist, unter der Bedingung, daß das, was für es angenehm ist, nicht schädlich für es oder andere ist; so muß es überdies während seines ganzen Lebens die Freiheit verstehen: als ein im Prinzip absolutes Recht, aber relativ zu der Umgebung, in der wir leben; ein Recht, das unaufhörlich eingeschränkt ist durch das Gefühl der Solidarität, die die Menschheit vereint ... In der Tat betrachtet man das Kind, sobald es in die Schule kommt, als freies Wesen, nicht nur in bezug auf seine Bewegungen, sondern auch auf seinen Geschmack, seine Urteilskraft, seine Gefühle; die Leiterin beschränke die Äußerungen seiner Freiheit nur, wenn sie dem Kind selbst oder seinen Kameraden schaden könnten ...“ (Kergomard, 1 série, p. 66 f.)

Kergomard schließt auch die intellektuelle Freiheit ein, indem das Kind keine fertigen Wahrheiten auswendig lernen darf, sondern selbsttätig denken kann.

Das Kind muß lernen, mit seiner Freiheit umzugehen; falsch verstandene Freiheit ist „ein Instrument, das sehr gefährlich in ungeschickten Händen“ ist. Um das Richtige oder das Gute tun zu können, muß es die Möglichkeit haben, das Falsche oder das Schlechte zu tun. Durch die Hilfe der Erzieherin wird es auf den rechten Weg geführt.

Die Erzieherin muß das Kind immer wieder beobachten und die spontanen, freien Äußerungen des Kindes studieren. Indem sie das Recht des Kindes auf seine Individualität anerkennt und weiß, daß das Kind aktiv sein muß, kann sie dann helfend einschreiten, wenn das Kind die Grenzen seiner Freiheit verläßt. Sie muß jedoch methodisch vorgehen; sie muß konsequent sein, indem sie nicht plötzlich etwas erlaubt, das sie vorher verboten hat. Indem sie das Wort „frei“ so oft wie möglich verwendet, erlebt das Kind die Freiheit: „Es steht dir frei, das zu tun ...“ (vgl. Kergomard, 1 série, p. 67 f.)

Die Erzieherin muß also das Kind als Person und freies Individuum respektieren; darüber hinaus muß sie aber die Individualität eines jeden Kindes anerkennen. Bislang hat man in der Kleinkinderschule das einzelne Kind als abstrakte Einheit in der Masse behandelt, indem die Erzieherinnen eine allgemeine Routine angewendet haben, mit der sie mechanisch auf die Massen einwirken. Das Kind darf nicht als „Nummer“ behandelt werden, sondern als ein einzigartiges Wesen. Damit das Kind seine Besonderheit entfalten kann, muß die Erzieherin seine Fähigkeiten stimulieren. Hier schließt sich der Kreis zu den materiellen Voraussetzungen einer optimalen Erziehung: Die Erzieherin muß dem Kind Beschäftigungen anbieten, die seinen Bedürfnissen gerecht werden. Die Erziehung zu „individualisieren“ heißt jedoch nicht, auf gemeinsame Beschäftigungen zu verzichten. Im Gegenteil: Gerade in der Gemeinsamkeit mit seinen Kameraden lernt das Kind die Grenzen seiner Freiheit, seiner Persönlichkeit, das Gute und das Schlechte kennen.

III. DISZIPLIN, INDIVIDUELLE UND SOZIALE VERANTWORTUNG

1. *Disziplin, Gehorsam, individuelle und soziale Verantwortung*

Die Freiheit des Kindes hat ihre Grenzen dort, wo es sich selbst oder den anderen schadet. Die Aufgabe des Erziehers ist es, dem Kind diese Grenzen begreiflich und einsichtig zu machen.

Wer in der Gemeinschaft lebt, besitzt nur eine relative Freiheit, bezogen auf die ihn umgebende Sozietät; ebenso ist nur der wirklich frei, der Herr über seine Leidenschaften ist. Frei sein bedeutet gleichzeitig glücklich sein.

Dieses Glück hat jedoch nichts mit Egoismus gemein (vgl. Kergomard, 1 série, p. 29).

„Ich wiederhole es, ein Kind, sogar das ganz kleine, muß lernen, daß seine Freiheit begrenzt ist durch die des anderen; und wenn man ihm angewöhnt, nicht das den anderen zu tun, was es selbst nicht will, pflanzt sich diese Idee in seinem Geist ein und fruchtet später.“ (Kergomard, 2 série, p. 7)

Die Erzieherin, die das Glück des Kindes im Auge hat, hat das Ziel, es zu einem *homme de bien* zu führen, der eben Glück und Freiheit durch eine innere Disziplin in sich vereint. „Der Erzieher nimmt sich das Glück des Individuums vor — ein Glück, das nichts mit Egoismus gemein hat — und das inelgedessen das Glück der Menschheit ist.“ (Kergomard, 1 série, p. 29)

Der *homme de bien* schließlich ist es, der das Glück der Menschheit gewährleistet. Er birgt folgende Qualitäten in sich: „Der *homme de bien* erfüllt seine Pflichten sich selbst und den anderen gegenüber; er respektiert sich und die anderen; er ist gerecht und gut. Sein Ideal erhebt sich und schwebt, statt sich an die materiellen Genüsse des Lebens zu klammern; es strebt zur Vollendung, es sucht sie zu erreichen durch Uneigennützigkeit und Liebe.“ (Kergomard, 2 série, p. 4)

Das erzieherische Milieu, in dem das Kind aufwächst, muß den Qualitäten des *homme de bien* entsprechen. Das Kind lernt durch Beispiele, und sein Verhalten ist die Folge des Verhaltens der Erzieherin.

Die Erzieherin muß daher gerecht sein, wenn das Kind gerecht werden soll; und das bedeutet, daß sie in ihren Erziehungsmaßnahmen immer konsequent und logisch sein muß, „denn das Kind, das Logik besitzt“, darf nicht verwirrt werden. „... Die Verwirrung ist unerfreulich, denn es hat die Übertragung gefehlt.“ (Kergomard, 2 série, p. 9)

Soll das Kind gütig werden — und das ist die am schwersten zu vermittelnde Qualität des *homme de bien* — muß es Herzlichkeit und Wärme kennenlernen, deshalb fordert Kergomard, daß Zärtlichkeit an oberster Stelle in der *école maternelle* stehen muß. Gütig sein, bedeutet eine individuelle und soziale Verantwortung tragen, d.h. das Kind muß sich selbst und den anderen respektieren und lieben. Diese Verantwortung setzt sich zusammen aus einem Gefühl, nämlich dem der Zuneigung, und aus der Vernunft, die aus den Erfahrungen entstanden ist, die das Kind im Zusammenleben mit den anderen erworben hat und die sein Interesse und das Interesse aller zum Inhalt hat.

„Diese Disziplin ... entspricht der Vernunft und dem Herzen, dem Interesse des einzelnen und dem Interesse aller ... Bestimmte feste Regeln führen die Kinder dahin.“ (Kergomard, 1 série, p. 48)

Die Einsicht des Kindes in diese Zusammenhänge kann nur dann entstehen, wenn es der Erzieherin vertraut und es sie respektiert. „... aber all diese Gefühle, die die Soziabilität und Kameradschaft ausmachen: die gute Laune, das Entgegenkommen, die Geduld, die, die von einer noch intimeren und edleren Natur sind, die Ernsthaftigkeit, die Güte, sind das Ergebnis einer moralischen Disziplin, die sehr feinfühlig zu handhaben ist und für die die Leiterinnen das Kind und sich selbst nicht genug studieren können.“ (Kergomard, 1 série, p. 74)

„Ich wünsche auch, daß sie begriffen, daß bestimmte Aufgaben der Kinder nur eine Folge von unseren sind, und daß von unseren Gefühlen und unseren Handlungen folglich ihre Gefühle und ihre Handlungen abhängen.“ (Kergomard, 1 série, p. 78)

Bevor das Kind zu der inneren Disziplin, der individuellen und sozialen Verantwortung gelangt, muß es ein Stadium der äußeren Disziplin durchlaufen, die von der Erzieherin organisiert ist; bevor es die „moralischen Einstellungen“ erwirbt, muß es die „materiellen Einstellungen“ erwerben. Da das kleine Kind naturgemäß noch nicht die Vernunft, die rechte Einsicht in die moralischen Prinzipien des *homme de bien* haben kann, muß es zunächst feste Regeln einhalten, indem es sich durch „Gehorsam“ den Forderungen der Vernunft unterwirft.

Dieser Gehorsam ist eben passiv, unbewußt und nicht gewollt; das Kind führt einfach Anordnungen aus. Schließlich aber erkennt das Kind, daß es zu seinem Wohl ist. Von nun an wird der Gehorsam aktiv, gewollt, und das Kind kann zur inneren Disziplin gelangen. „Indessen ist der Gehorsam, der von allen Qualitäten der am wenigsten erhabene auf der moralischen Leiter ist, denn er ist zunächst passiv, unbewußt, gewohnt, bevor er vernünftig, bewußt, gewollt wird, unabdingbar in der Erziehung.“ (Kergomard, 1 série, p. 61)

Das Kind muß sich also zunächst einer äußeren Disziplin unterwerfen und damit muß die Erziehung im Anfangsstadium „autoritär“ sein.

„Die Erziehung, man kann es nicht leugnen, muß zunächst autoritär sein. Hier ist das Wort autoritär nicht synonym mit trocken, ernst, unerbittlich. Es steht im Gegensatz zur vernünftigen Erziehung. Wenn das Kind zu jung ist, um das Warum eines Verbots oder einer Vorschrift zu verstehen, ist der Lehrer verpflichtet, sich mit dem ‚es muß‘ oder mit dem ‚es darf nicht‘ zu begnügen. Es gibt sogar eine Stufe darunter. Der Lehrer verhindert eine Sache oder läßt sie ausführen.“ (Kergomard, 1 série, p. 61)

Diese äußere Disziplin oder autoritäre Erziehung ist nicht zu vergleichen mit der „Disziplin-Dressur“ der *salles d'asile*. Denn hier wird nicht eine Mas-

se von Kindern gleichermaßen zu Ruhe und Ordnung dressiert, sondern hier hat die Disziplin die Zukunft des einzelnen Kindes im Auge, nämlich seinen Charakter zu bilden. „Die Disziplin muß dazu tendieren, Charaktere zu bilden, d.h. sie hat immer die Zukunft des Kindes im Auge, anstelle sich bei der gegenwärtigen Stunde aufzuhalten, um die Schwierigkeiten abzuschwächen.“ (Kergomard, 2 série, p. 241)

Die Disziplin bedeutet vor allem Führung und Verstärkung der individuellen und sozialen Verantwortung.

Die individuelle Verantwortung erlangt das Kind beispielsweise dadurch, daß es kleine Aufträge ausführt, wie etwa jeden Morgen seinen Essenskorb und seinen Mantel an seinen Platz zu verräumen.

Diese Gewöhnung an Ordnung muß konstant und nach freundlicher Aufforderung erfolgen, denn das Kind lernt zunächst nur durch wiederholte Übungen und wird nur durch Freundlichkeit motiviert. Die soziale Verantwortung erlangt das Kind, indem man ihm klar macht, daß es den anderen nicht das antun darf, was es selbst nicht haben will. Die Erzieherin muß überlegte Anordnungen treffen, die für das Kind einsichtig sind und es vor allem nicht einengen:

„Laßt das Kind all das machen, was es ohne Gefahr tun kann; entwickelt, anstelle es einzuschränken, das Feld der Aktivität; macht es so gut wie möglich geschäftig, pfiffig, anstelle ihm ständig in seinem Bereich die Hände zu fesseln.“ (Kergomard, 2 série, p. 214)

Kergomard stellt fest, daß das Zusammenleben vieler Kinder in einer Institution die Notwendigkeit mit sich bringt, Ordnung zu halten, die die Handlungen vereinfacht und die der großen Anzahl der Kinder gerecht wird. Das Kind muß daher eine Art kollektiven Gehorsams entwickeln, der richtig verstanden eine „Manifestation des Solidaritätsgeistes“ ist (vgl. Kergomard, 2 série, p. 236)

2. Strafen und Belohnungen

Kergomard setzt sich im Zusammenhang mit der „autoritären Erziehung“ sehr eingehend, aber vorsicht, mit dem System der „Strafe und Belohnung“ in der Erziehung auseinander; sie selbst hat die rechte Antwort auf dieses schwierige pädagogische Problem noch nicht gefunden. Es steht für sie fest, daß Kinder im vorschulischen Alter nicht im strengen Sinne des Wortes bestraft werden können (vgl. Kergomard, 1 série, p. 85).

Es ist erstaunlich, mit wieviel psychologischen — man ist versucht zu sagen: verhaltenspsychologischen — Kenntnissen Kergomard hier das Problem der Strafe erörtert.

Strafe kann für sie nur ein „strenger Blick“, der „Entzug einer Liebkosung“ sein, die unmittelbar auf den Fehler des Kindes erfolgen muß, damit sie für das Kind einsichtig und damit wirksam ist: Man kann auch nicht alle Kinder gleich bestrafen; das eine Kind braucht mehr Nachsicht als das andere (vgl. 1 série, p. 85 f.). Die Strafen müssen vernünftig sein, dem Alter des Kindes entsprechen und auf Besserung hinwirken (vgl. Kergomard, 2 série, p. 280). Es ist unsinnig, ein Kind mit Essensentzug zu strafen, wenn für das Kind nicht nachvollziehbar ist, in welchem Zusammenhang die Strafe mit seinem Vergehen steht. Wenn man ein Kind bestraft, soll man ihm auch zu erfahren geben, daß man ihm seinen Fehler verziehen hat.

Aber grundsätzlich ist Kergomard der Meinung, daß man versuchen soll, ein Kind ohne Strafe zu erziehen: „Bemühen Sie sich die Kinder zu erziehen, ohne sie zu bestrafen; aber falls Sie sie strafen, sei die Strafe, so harmlos sie sein möge, eine ernsthafte Strafe: das ist eine wesentliche Bedingung, um Ihre Autorität zu wahren.

Und dann respektieren Sie das Kind. Man respektiert es nicht, wenn man es an einer Art Komödie der Erziehung teilnehmen läßt.“ (Kergomard, 2 série, p. 281)

Es ist allemal besser, das Gute, das das Kind getan hat, hervorzuheben, zu belohnen, als das Schlechte zu bestrafen.

Kergomard versteht jedoch unter Belohnung keine materiellen Begünstigungen, sondern im idealen Fall „beruht die Belohnung in einem Gefühl des inneren Wohlempfindens, das der empfindet, der etwas für das Bessere getan hat. Diesem Gefühl den Köder eines materiellen Gegenstandes hinzuzufügen, erniedrigt es.“ (Kergomard, 1 série, p. 86)

Aber sie weiß auch, daß man sich „in einer Periode des Übergangs“ befindet, in der vorher die Kinder immer materiell belohnt wurden, und auch jetzt noch die Eltern aus Eitelkeit ihre Kinder materiell entschädigen wollen. Deshalb sind Konzessionen notwendig, aber nicht dergestalt, daß Preise für Wohlverhalten verliehen werden, sondern indem die *école maternelle* dem Kind eine ihm gemäße Umgebung und ein zufriedenstellendes Material zur Verfügung stellt, wird allein das Gelingen einer Übung ihm Belohnung genug sein (vgl. Kergomard, 1 série, p. 87).

Ein Kind, das jemandem eine Freude macht, tut dies, nicht weil es „Punkte“ oder ein „Ehrenkreuz“ erwartet, sondern, weil es den anderen gern hat.

„Was die inneren Anstrengungen betrifft, wünsche ich, daß sie durch in-

ne Freuden belohnt werden: das heißt, daß das gehorchende, sozialfähige, aufrichtige Kind dazu geführt wird zu verstehen, daß es gut ist, gehorsam, soziabel, empfindsam zu sein, weil man die gute Kameradschaft, die Zärtlichkeit, das Vertrauen erhält, und daß es viel verehrungswürdiger ist, Freude um sich zu säen, weil, ähnlich der Saat im Gleichnis, ein Korn 30, ein anderes 60 und das nächste 100 trägt.“ (Kergomard, 1 série, p. 87)

3. Zusammenarbeit und Koedukation

Die soziale Verantwortung des Kindes soll durch ein bestimmtes System der Zusammenarbeit der Kinder gefördert werden: Das Kind lernt zunächst, sich selbst zu dienen, indem die Erzieherin ihm täglich zeigt, wie es sich z.B. ausziehen muß, und das Kind übt es. Dann hilft es demjenigen, der jünger ist und schließlich übernimmt das große Kind einen festen Teil der täglichen Arbeit.

„Diese Einstellung, sich zunächst selbst zu dienen, dann jenen zu helfen, die zu jung sind, um sich zu helfen, und schließlich, für die Größten, einer nach dem anderen seinen Teil der Arbeit aller zu übernehmen, muß in der Klasse und im Speisesaal ermutigt werden.“ (Kergomard, 1 série, p. 45)

Durch Gemeinschaftsspiele wird die Annäherung der Kinder aneinander begünstigt. Das gemeinschaftliche Prinzip wird auch bei ungleichen häuslichen Verhältnissen gepflegt: Die reicheren Kinder geben z.B. an Weihnachten einen Teil ihrer Geschenke ab. Die größeren Kinder stellen Materialien für die Kleinen her usw. (Vgl. Kergomard, 1 série, p. 58)

Wesentlich entscheidender für die soziale Verantwortlichkeit ist die Frage der Koedukation. Die gemeinsame Erziehung von Kindern beiderlei Geschlechts ist für Kergomard selbstverständlich: In der Familie wachsen Brüder und Schwestern nebeneinander auf und gelangen zu einem Gleichgewicht ihrer Fähigkeiten.

„... die Jungen mäßigen ihre physischen Kräfte, deren Überfluß in Brutalität ausarten würde, sie werden ritterlich; die Mädchen, die vom Temperament her viel schüchterner, viel furchtsamer sind, härten sich ab, werden tapfer, geschickt für körperliche Übungen, während ihre Brüder Fingerfertigkeit erlangen. Der Junge lernt ohne Zweifel, den Schwächeren zu schüt-

zen; das Mädchen beginnt mit ihm ihre Lehrzeit als Beraterin, als Trösterin ...“ (Kergomard , 1 série, p. 37)

Eine getrennte Erziehung erweckt in dem Kind unnatürliche Einstellungen: Indem ständig erzählt wird, daß es nicht gut ist, mit dem anderen Geschlecht zu spielen, wird seine Neugier geweckt und es entstehen „in seinem Geist ungesunde Ideen“.

Die *école maternelle* muß den Kindern beiderlei Geschlechts lehren, harmonisch und verständnisvoll Seite an Seite zu leben. Oft leben die Kinder zusammen mit ihren Eltern, Großeltern und Geschwistern in einem Zimmer; übertriebene Scham, aber auch respektlose Erziehung gegenüber dem gegengeschlechtlichen Partner lassen die Familienmitglieder in vielen Fällen nebeneinander her leben, ohne daß sie sich wirklich kennen oder sie tolerieren sich nicht gegenseitig.

„... die *école maternelle* muß das Gegengift und daher eine gemischte Schule sein, die mit einem extremen Zartgefühl geführt wird.“ (Kergomard, 1 série, p. 39)

Der natürliche Umgang, die „brüderliche Freiheit“ zwischen den Geschlechtern soll gefördert werden, ebenso wie die Tatsache — und das war zur Zeit Kergomards sicher eine Neuheit — daß die Frau neben dem Mann gleichberechtigt ist.

„... eine männliche Seele und eine weibliche Seele sind zwei absolut identische Seelen. Das, was die eine erhöht, erhöht die andere. Das, was die eine erniedrigt, erniedrigt die andere.“ (Kergomard, 2 série, p. 203)

IV. ERZIEHUNG FÜR DAS LEBEN

Die Erziehung in den *écoles maternelles* soll, wie bereits erwähnt, eine Erziehung sein, die dem Kind „für das Leben dienen wird“ (vgl. Kergomard, 1 série, p. 44)

Der Kleinkinderschule muß daher ihr wahrhafter Charakter eines mütterlichen Asyls gegeben werden, wo sich das Kind „in Freiheit und in Freude entwickelt und, indem es freudig ein Metier als Kind ausführt, es auf normale Weise vorbereitet wird, sein Metier als Mensch auszuführen.“ (Kergomard (15), 1889, p. 10)

Die Idee der Erziehung für das Leben unterscheidet sich grundsätzlich von der erzieherischen Praxis der *Méthode* der *salle d'asile*, die hier und jetzt in der Masse der Kinder Disziplin und Ordnung herstellen wollte, und das nicht für die Kinder, sondern für die Institution¹.

1. Vgl. Kapitel C, I.

Schließt man Oberlin in die Geschichte der französischen Kleinkinderschule mit ein, so findet man bei ihm auch eine Vorbereitung für das Leben, indem er Kindern u.a. manuelle und intellektuelle Fertigkeiten vermittelt hatte, die lebenspraktischer Natur waren. Betrachtet man jedoch bei Kergomard den Anspruch einer Erziehung für das Leben, so erkennt man, daß die Kinder sich hier zwar auch manuelle und intellektuelle Fertigkeiten aneignen, die aber nicht zur direkten Umsetzung, zu einer Überlebenstechnik dienen, sondern das Kind soll in der *école maternelle* das Werkzeug vermittelt bekommen, mit dem es später sein Leben als Erwachsener meistern kann.

Das Kind soll sein „Metier als Kind“ ausführen, indem es ihm in einem entsprechenden „mütterlichen Asyl“ gestattet ist, seine physischen, moralischen und intellektuellen Fähigkeiten frei und gemeinsam mit anderen Kindern zu gestalten, und zwar so, daß es ihm Freude bereitet.

Das Kind soll als lebendiges, denkendes und selbständiges Wesen von dem Erzieher respektiert werden und sich nach den eigenen inneren Interessen natürlich entwickeln, die nur durch die Interessen der anderen Kinder begrenzt werden.

„Das Kind selbst muß den Unterricht provozieren; es darf sich auf keinen Fall unterordnen.“ (Kergomard, 1 série, p. 67)

Die Erzieherin ist nur Helfer bei dieser Entfaltung; sie beobachtet und studiert das Kind und übernimmt die materielle Organisation für das erzieherische Milieu.

Diese materielle Organisation richtet sich nach der der idealen Familie, wo die „intelligente und ergebene Mutter“ all das bereit stellt, was das Kind zu seiner Entwicklung braucht.

In der Kleinkinderschule, wo eine große Anzahl von Kindern zusammenkommt, bedarf es einer bestimmten äußeren Ordnung, die sich aus den verschiedenen Bedürfnissen der Kinder ergibt, aber auch durch die Absicht, die Fähigkeiten, die in dem Kind ruhen, zu entwickeln.

Kergomard hat daher ein „Programm“ entwickelt — man kann es vielleicht ein didaktisches Modell nennen — das sowohl die Freiheit des Kindes als auch seine physischen, moralischen und intellektuellen Bedürfnisse berücksichtigt. Es ist aber nicht ein „freies Programm“, in dem jedes Kind sich uneingeschränkt individuell bewegen kann, sondern das „Programm der Freiheit ist gemäßigt durch das Gefühl der Soziabilität und der Solidarität.“ (Kergomard, *L'Education enfantine*, 1er juin 1919, zit.n. Derkenne, 1938, p. 62).

Dieses Programm geht von der physischen Entwicklung des Kindes aus: „Das ist ganz einfach logisch, denn ohne die physische Entwicklung des Kindes wären die anderen unnützlich.“ (Kergomard, 1 série, p. 42)

„Vom Physischen zum Moralischen“ kommt man zur intellektuellen Erziehung, deren Unterrichtsprogramm mehr für die Abteilung der Großen gedacht ist.

1. *Physische Erziehung und Spiel*

„Die physische Entwicklung des Kindes bedarf der Luft, des Lichtes, der Bewegung, der Nahrung, der Sauberkeit.“ (Kergomard, 1 série, p. 14)

Aus dieser Feststellung ergibt sich das Programm und die materielle Organisation zur physischen Erziehung des Kindes.

Die *école maternelle* muß die Gesundheit und das Wohlergehen des Kindes im Auge haben, daher sind die Leiterinnen gehalten, jedes einzelne Kind täglich ob seiner Reinlichkeit und Gesundheit zu inspizieren und gegebenenfalls Gegenmaßnahmen zu treffen. Die ausführliche Vorgehensweise der Erzieher wurde an anderer Stelle erwähnt.

„Um gesund zu ein, braucht das Kind Luft — ein absolut dringendes Bedürfnis — es braucht Licht, Wärme, Bewegung; es braucht außerdem so gut wie möglich Schutz vor Epidemien...“ (Kergomard, 2 série, p. 95)

Der größte Teil des Tages muß sich im Freien abspielen, wobei die Kinder ständig aktiv sein sollen. Nur dann, wenn sie müde werden, soll die Leiterin sie beschäftigen, indem sie ihnen beispielsweise Bilder zeigt (vgl. Kergomard, 1 série, p. 14 ff.).

Die schulische Kantine sorgt für die richtige Ernährung der Kinder. Kergomard macht dazu eigens Vorschläge für einen Speiseplan (vgl. Kergomard, 1 série, p. 16 f.).

Das Mobilar muß der Körpergröße und den kindlichen Bedürfnissen angepaßt sein. Die Stühle und Tische müssen beweglich sein und den Kindern erlauben, an diesen Tischen zusammen zu spielen, zu arbeiten und zu sprechen und sich freibewegen zu können. „Es sind Tische notwendig, ganz niedrige Tische, die man zwischen zwei Kameraden stellt, und wo man noch vis-à-vis Kameraden hat; diese guten Tische, die das Gespräch erlauben, wo die gemeinsamen Beschäftigungen diese strahlenden Funken des Geistes der

Kinder emporschießen lassen, diese köstlichen guten Worte, die, heute aus unseren Schulen verbannt, nur in den Zeitungen zu finden sind.

Um diese beweglichen Tische herum bedarf es kleiner Sessel, die auch beweglich sind; es muß so ein, daß das Mobiliar die Schule vergessen macht und an die Familie erinnert; es ist notwendig aufzuhören, die Freiheit zu fesseln, ohne die keine Erziehung möglich ist.“ (Kergomard (15), 1889, p. 26 f.)

Neben diesem Mobiliar bedarf es eines reichhaltigen Materials, das hauptsächlich Spielmaterial sein soll. „Denn nach der Kantine, nach der Garderobe ist das Spielzeug das Unerläßliche, verfolgen Sie genau die Abstufung: Die Nahrung und die Wärme, dann die Würde, dann die Freude.“ (Kergomard, 1 série, p. 57)

Die Kinder sind nämlich nur dann aktiv, wenn sie mit einem Material, das sie interessiert, beschäftigt sind, und man braucht keine „Disziplin-Dressur“, um eine künstliche Ordnung aufrecht zu erhalten. „... daß das beschäftigte Kind sich selbst bewacht, und daß es möglich wird, eine große Anzahl von Kindern zu bewachen, wenn sie beschäftigt und interessiert sind.“ (Kergomard, 1 série, p. 93)

Das Material muß den Kindern ständig zur Verfügung stehen. Es ist kein besonderes, ausgedachtes Material, sondern es handelt sich um gewöhnliches Spielzeug, um Haushaltsgeräte oder andere Gegenstände aus dem täglichen Leben; es kann auch der Stuhl sein, der als Pferd zweckentfremdet wird.

„Das Spielzeug, die Haushaltsgegenstände, das ist das schulische Material der Familienmutter. So muß sich auch das schulische Material der Kleinen in der *école maternelle* zusammensetzen ... Und das ist tatsächlich ein erzieherisches Material, weil jeder der Gegenstände, die es zusammensetzen, der physischen und intellektuellen Entwicklung des Kindes dient, das es zu seiner Verfügung hat.“ (Kergomard, 1 série, 97)

Neben dem Erziehungsmaterial gibt es noch ein Unterrichtsmaterial wie u.a. Erzählungen, Bilder, Sand, bewegliche Buchstaben, wobei das Erziehungsmaterial auch herangezogen werden kann. Das Kind lernt die Dinge, mit denen es spielt, benennen, unterscheiden, einzuordnen. Es weiß, daß der Ball „eine Kugel“ ist. Es spricht einen Satz, wenn es sagt: „Die Kugel ist rund.“ Später beim Sachunterricht weiß es, daß die Kugel rollen kann. (Vgl. Kergomard, 1 série, p. 98 f.)

Der Unterricht muß demnach sich auf das beziehen, was das Kind kennt und darf nicht abstrakt, sondern muß situationsorientiert sein. Die Forderungen Kergomards an eine entsprechende materielle Organisation der *écoles maternelles* haben ihren Niederschlag in den Erlässen, Reglements und Rundschreiben ab 1887 gefunden. Sie sind dort ausführlich mit detaillierten

Angaben aufzufinden. Die Kritik Kergomards an der Nichtausführung dieser Vorschriften wurde im vorhergehenden Kapitel beschrieben.

Was die physische Erziehung der Kinder betrifft, so legt Kergomard ebenso großen Wert wie auf die äußeren Bedingungen auf die Entwicklung von „materiellen Einstellungen“ bei Kindern, wenn es um die Körperpflege geht. Hier beginnt der erzieherische Teil der physischen Entwicklung.

Die Kinder müssen lernen, sich an den Waschbecken zu waschen, ihre Tische sauber zu halten; sie müssen sich die üblichen Eßgewohnheiten aneignen, müssen die Toiletten benutzen usw.

Kergomard verwendet lange Kapitel darauf, den Leiterinnen bis ins Detail diese physische Erziehung zu erläutern, um ihnen deren Wichtigkeit zu verdeutlichen. Sie gibt zu, daß gerade dieser Teil sehr zeitaufwendig ist, denn schließlich muß sich die Leiterin um jedes einzelne Kind kümmern, aber diese Zeit ist „gewonnene Zeit“, wenn sie für die Erziehung verwendet wird, die als Grundlage für die moralische Erziehung gilt.

„Das Kind muß sauber in die *école maternelle* kommen, weil das eine Notwendigkeit der physischen Hygiene ist und weil es eine Notwendigkeit der moralischen Hygiene ist.“ (Kergomard, 1 série, p. 18)

Eine ganz natürliche Art der kindlichen Aktivität ist das Spiel. Kergomard setzt es an die oberste Stelle des Programms: „Das Kind bewegt und beschäftigt sich. Es beschäftigt sich, indem es spielt. Das Spiel ist die Arbeit des Kindes. Alle Erzieher, die dieser Bezeichnung würdig sind, bestätigen es. Es ist das Ruhmeszeichen von Fröbel.“ (Kergomard, 1 série, p. 97)

An anderer Stelle sagt sie: „...in unseren Einrichtungen für die Bildung des Kindes werden wir, um logisch zu sein, die physischen Übungen an die Spitze unseres Programms stellen; wir werden mit den Spielen beginnen.“ (Kergomard, 2 série, p. 164)

Kergomard versteht unter Spiel nicht eine von dem Erzieher gelenkte Tätigkeit, sondern sie versteht darunter das freie Spiel, das besonders den Kleinen möglich sein muß und das eine spontane Äußerung des Kindes darstellt.

Dieses Freispiel ermöglicht dem Erzieher, das Kind zu beobachten und zu studieren. Der Erzieher gewinnt daraus Erkenntnisse und kann das erzieherische Milieu gegebenenfalls verändern, oder das einzelne Kind entsprechend seiner hervorgetretenen Fähigkeiten fördern.

„Zu gleicher Zeit wird die Psychologie des Kindes Fortschritte machen, denn die Erholung — wenn sie wirklich frei ist — ist der einzige Moment, wo sich das Kind so zeigt, wie es ist. Nicht nur, daß es sich in seinen Spielen enthüllt, sondern es gibt auch denen, die zu beobachten wissen, höchst interessante Hinweise über das Milieu, in dem es lebt, Hinweise, aus denen die

Leiterinnen Profit schlagen können, um die schlechten Eindrücke zu mildern, die es außerhalb der Schule erhielt und um die Wirkung der schlechten Beispiele auszugleichen, die gegeben wurden.“ (Kergomard, 2 série, p. 171)

Im gemeinsamen Spiel mit seinen Kameraden beginnt für das Kind die „Lehrzeit für das Leben“. Es lernt kämpfen, gewinnen und verlieren, und es lernt vor allem sich sozial zu verhalten. „Im Spiel dagegen und vor allem im gemeinsamen Spiel wird das Kind in die Gesellschaft von seinesgleichen gestoßen und es verrichtet hier die Lehrzeit des Lebens. Die kleinen Leidenschaften erwachen, die kleinen Kanten stoßen sich ab, die Gründe für die Zwietracht entstehen. Wir können in dem Kleinen auf dem Hof der Schulen das studieren, was die Philosophen im Großen in der Geschichte der Völker studiert haben.“

„Im Spiel dagegen ist es notwendig, seinen Teil an Initiative und seinen Teil an Fügsamkeit, seinen Teil an Aktivität, seinen Teil an Aufmerksamkeit und Nachdenken, seinen Teil an Sorge für den Erfolg, seinen Teil an moralischer Kraft in der Enttäuschung, seinen Teil an guter Laune, seinen Teil an Verzicht zu tragen. Das Spiel ist die Arbeit des Kindes, das ist sein Metier, das ist sein Leben. Das Kind, das in der *école maternelle* spielt, macht sich mit dem sozialen Leben vertraut, und da wagt man zu sagen, daß es nichts lernt, wenn es spielt?“ (Kergomard, 1 série, p. 52 und p. 54)

Kergomard unterscheidet zwischen Spielen, die „draußen“ im Hof gespielt werden und Spielen, die „drinnen“ im *Préau* und im Zimmer stattfinden.

Für beide Spiele muß Spielzeug vorhanden sein, und zwar kein teureres, gekauftes Spielzeug, sondern für den Hof „Arbeitsgeräte“ wie Schaufeln, Eimer, Karren, Sand, und für drinnen das, „was Kinder lieben“, wie Würfel, Sandbüchsen, Knöpfe, Stäbchen, Papier, das man falten und zerreißen kann, Schiefertafeln, auf denen man kritzeln kann usf.

„...sie lieben Dinge, die sie frei bearbeiten können.“ (Kergomard, 1 série, p. 51)

Kergomard ist der Meinung, daß Kinder selbst aus einer leeren Sardinenbüchse ein Spielzeug machen können und ein Stückchen Stoff ihre Phantasie mehr anregt, als eine fertig gekaufte Puppe. Sie hält es für absolut überflüssig, die Kinder beispielsweise mit den Stäbchen gezielt zu beschäftigen und ihnen dabei zu erklären, daß es sich um parallele Linien, um rechtwinklige Oberflächen oder um Kanten handele. Wichtig ist, daß die Kinder die Stäbchen in die Hände bekommen, um daraus „Säulen zu errichten, Häuser, Brücken zu konstruieren, Eisenbahnschienen zu legen“ (Kergomard, 1 série, p. 119).

Auch hier muß zwischen den Spielen der Kleinen und denen der größeren Kinder unterschieden werden, insofern gibt es schon eine Methode bezüglich des Spiels.

Nach Kergomard Überzeugung spielen die kleine Kinder zunächst allein mit einem Spielzeug, dann zusammen mit demselben Spielzeug und später zusammen mit schwieriger zu handhabendem Spielzeug. Eines Tages beginnt das Kind mit dem „Einkaufsspiel“, wo es gezwungen ist, mit anderen Kindern zu kommunizieren. Hier sollte die Erzieherin die Unterhaltung fördern (Vgl. Kergomard, 2 série, p. 169).

Die weiter entwickelten größeren Kinder spielen u. a. allegorische Spiele, Rollenspiele.

Die Auswahl der Themen ist groß. Diese Art der Spiele verlangt sehr viel „pädagogischen Takt“ bei der Erzieherin (vgl. Kergomard, 2 série, p. 170).

„...denn es ist bei den Spielen wie mit allen erzieherischen Vorgehensweisen: sie müssen den physischen und moralischen Kräften der Kinder angepaßt sein, an die man sich wendet.“ (Kergomard, 2 série, p. 171)

2. Moralische Erziehung und Sinnesschulung

Das Kind darf keinen abstrakten Moralunterricht erhalten. Das Kind lernt die moralischen Prinzipien in Freiheit und im Zusammenleben mit seinen Kameraden in dem erzieherischen Milieu, das ihm Wärme und Respekt entgegenbringt und in dem es Vertrauen entwickeln kann.

Das Kind hat beispielsweise seine Liebe zur Arbeit entwickelt, indem es zunächst „durch einen Instinkt gearbeitet hat“; dann hat es gearbeitet, um sich nicht zu langweilen. Inzwischen ist das Kind so weit, die Worte des Erziehers zu begreifen, daß das „was an Großem, Schönem und Gutem auf der Erde gemacht worden ist, das Resultat von Arbeit mit den Händen und Arbeit mit den Gedanken war, und das Kind, das zunächst die Arbeit liebt, weil sie *nützlich* ist, kommt dazu, sie zu lieben, weil sie *gut* ist.“ (Kergomard, 1 série, p. 73, Hervorhebung im Original)

In dem Zusammenleben mit den Kameraden entwickelt das Kind Sozialibilität und Kameradschaft, gute Laune, Entgegenkommen, Geduld, Ernsthaftigkeit und Güte (vgl. Kergomard, 1 série, p. 73).

Das Ziel dieser moralischen Entwicklung, das die Erzieherin verfolgen soll, formuliert Kergomard so:

„Sie wollen — sie müssen wollen — immer indem sie die physischen

Kräfte des Kindes entwickeln, seinen Geist für die Kenntnis des Wahren öffnen, sein Herz für die Liebe und die Praxis des Guten formen, es stark und gut machen ... zugleich gut und schön, denn die Schönheit ist die Erleuchtung auf dem Angesicht der rechten Ideen und der edlen Gefühle; sie werden sozusagen gemessen haben, bis zu welchem Grad des moralischen Thermometers sich die guten oder schlechten Gefühle erheben oder absenken, woher die guten und die schlechten Gewohnheiten kommen. Sie werden begriffen haben, daß, weil die Gefräßigkeit direkte Wirkungen auf die Gesundheit hat, die Mäßigkeit eher die physische Hygiene erhöht; daß, weil die Faulheit die Entwicklung des Individuums lähmt und dadurch die der Masse, die Liebe zur Arbeit zugleich eine individuelle Aufgabe und eine soziale Pflicht ist; daß die Lüge, weil sie uns die Achtung vor uns selbst und die Achtung der anderen verlieren läßt, eine Erniedrigung ist, während die Aufrichtigkeit allein das Individuum zu der moralischen Höhe erhebt, nach der wir alle streben müssen.“ (Kergomard, 1 série, p. 74)

Die Kinder in der *école maternelle* müssen zu einer „öffentlichen Meinung“ kommen, die zusammen mit dem „Gewissen“ den Wert ihrer Absichten, Gefühle und Handlungen abschätzt.

Die Erzieherin muß sich darüber im klaren sein, daß ihr Beispiel und ihre moralische Haltung sich auf das Kind überträgt, und es wichtig ist, daß sie ihre eigenen moralischen Grundsätze kennt, bevor sie sich endgültig der Erziehung der Kinder widmet.

Da das Gute und das Schöne so nahe beisammen liegen, muß der ästhetische Blick des Kindes geschult werden.

Als erstes muß die *école maternelle* visuelle Reize und Sauberkeit bieten, und das Kind muß von den schönen Dingen umgeben sein; dazu gehören Pflanzen und Blumen. Die Kinder werden aufgefordert, sie zu pflegen und sich an ihrer Schönheit zu erfreuen.

Als zweites soll Musik das Ohr des Kindes schulen, ebenso wie die harmonische Stimme der Erzieherin.

„...was das Gehör und den Geruchsinn betrifft, berühren ihre Bildung und ihre Entwicklung die Psychologie nur durch die Ästhetik; denn die ästhetische Erziehung ist eine feinfühligere, subtile, immaterielle Sache, möchte ich beinahe sagen, und verdient ein ganz besonderes Studium. Die Liebe zum Schönen ist tatsächlich eng verbunden mit dem moralischen Gefühl, so daß man in keiner Periode der Erziehung sich einbilden darf, sie getrennt zu formen.“ (Kergomard, 2 série, p. 34 f.)

Überhaupt ist Kergomard der Meinung, daß das moralische Empfinden

und hauptsächlich der Verstand des Menschen über seine Sinne geübt werden.

Sie mißt daher der Sinnesschulung eine ebenso große Bedeutung zu, wie es auch Rousseau tat².

Die Sinnesschulung ist in dem Zeitraum wichtig, in dem die intellektuelle Fähigkeit des Kindes noch nicht entwickelt ist. Kergomard ist der Überzeugung, daß die Sinne anfangs die „einzige Intelligenz“ des Kindes sind. Die manuellen Übungen sollen die Sinne üben. „...wie eben die manuellen Übungen zum Ziel haben, nicht Taschentücher zu säumen und Strümpfe zu stricken, sondern die Erziehung des Blickes und der Finger, die Erziehung des Geschmacks durchzuführen, und das Kind zunehmend von der Kopie zur Erfindung zu leiten.“ (Kergomard, 1 série, p. 121)

Kergomard empfiehlt für die Kinder beiderlei Geschlechts manuelle Übungen wie falten, weben, steppen, flechten, auffädeln, schneiden usw. Sie fügt umfangreiche Beispiele für die Leiterinnen an.

Neben den manuellen Übungen fügt sie eigens noch Sinnesübungen hinzu, die gezielt die verschiedenen Sinne ansprechen. Mit verbundenen Augen befühlen die Kinder Gegenstände, die von Getreide über verschiedene Pulver (Sand, Salz, Zucker) zu Holztieren reichen.

Die Kinder unterscheiden Geräusche, indem z. B. ein Geldstück oder ein Stein fallen gelassen wird; sie unterscheiden Worte in einem Satz, Silben und die verschiedenen Artikulationen. Mit dem Blick unterscheiden sie Farben, Größen, Längen bei ihrem Spielzeug. Diese Erfahrung wird dann später auf ihre Mitschüler übertragen: sie unterscheiden sie in Größe, Haarfarbe und anderen Merkmalen.

Die Sinnesübungen beziehen sich allmählich auf die gesamte Umgebung.

Kergomard bezieht neben den Gegenständen aus der Umgebung auch die anderen Kinder in die Übungen mit ein, um so die Sozialfähigkeit und die Beobachtungsgabe der Kinder in bezug auf andere zu schärfen. In keiner Übung läßt sie die soziale Erziehung vermissen.

Die Beobachtungsgabe der Kinder wird außerdem noch durch den Sachunterricht gefördert, der sich an der ständig sich ändernden Situation des Kindes orientiert; d. h. der nicht abstrakt ist, sondern der sich auf die aktuelle Situation bezieht.

Wichtig ist, daß das Kind den Gegenstand sehen, fühlen, schmecken und mit ihm hantieren kann.

2. Vgl. Jean-Jacques Rousseau „Emile“, 1762

„...der Sachunterricht ... ist der beispielhafte Unterricht, weil er eng mit der Aneignung der Sprache und der Bildung der Sinne verbunden ist. Das Kind hat den Sachunterricht von der Wiege an. Dank der Neugier seiner Augen, die begierig sind zu fühlen, seinem Gaumen, der begierig ist zu schmecken, folgen die Lektionen aufeinander, vervielfachen sich, verbinden sich untereinander und verschmelzen miteinander.“ (Kergomard, 1 série, p. 254 f.)

Für den Sachunterricht gibt es eine absolute Regel: „...das Kind muß die *Sache* von allen Seiten sehen, von allen ihren Aspekten, unten und oben, außen und innen, es muß sie im Licht und im Schatten sehen, mit den Augen, aber auch mit den Fingern -, denn es ist nicht nur das gut, was es berührt; - es muß sie riechen, wenn sie einen Duft hat, sie hören, wenn sie einen Ton hat, sie schmecken, wenn sie Geschmack hat.“ (Kergomard, 1 série, p. 255, Hervorhebung im Original).

Wenn das Kind anfängt, Fragen über das Ding zu stellen, muß die Lehrerin absolut klar, konkret und sprachlich korrekt antworten (Kergomard, 1 série, p. 262).

3. Intellektuelle Erziehung und intellektuelle Interessen des Kindes

„In der Abteilung der Kleinen habe ich laut gesagt, daß es sich ausschließlich darum handelt, Hygiene, Erziehung, Glück zu vermitteln. In der Abteilung der Großen handelt es sich auch darum, Hygiene, Erziehung, Glück zu vermitteln.

Aber weshalb dann teilen? Deshalb, weil die intellektuelle Bildung etwas mehr Platz als erzieherisches Element in der Abteilung der Großen einnimmt.“ (Kergomard, 1 série, p. 169)

„Ich werde nicht aufhören zu sagen: die Kinder, selbst die Größten, gehen nicht in die *école maternelle*, indem sie in Gesundheit heranreifen, indem sie ihre moralischen Fähigkeiten entwickeln, ein wenig Unterricht erhaschen, ist das ein glücklicher Umstand; aber wir können nicht länger akzeptieren, daß die Nebensache den Platz der Hauptsache einnimmt.“ (Kergomard, 1 série, p. 201)

Die intellektuelle Erziehung des Kindes kann erfahrungsgemäß erst ab einem bestimmten Alter beginnen; grundsätzlich dann, wenn die physische Entwicklung des Kindes die Intelligenzentwicklung zuläßt, ebenso wie ein Kind erst dann lesen lernen kann, wenn es sprechen kann.

Die intellektuelle Erziehung kann nicht in Form von Unterricht erfolgen, der zum einen abstrakt und zum anderen fremdbestimmt ist. Das Kind selbst äußert intellektuelle Interessen, die es befriedigen will. Es beginnt „Warum?“ zu fragen. Seine Interessen beziehen sich keineswegs auf abstrakte Unterrichtsgegenstände, sondern auf Dinge, die es umgeben und daher seine Neugier wecken.

Die intellektuelle Erziehung darf daher von seiten des Lehrers nur eine Hilfe sein, die keine Gedächtnisübungen beinhalten darf, um bestimmte Kenntnisse anzutrainieren, sondern die dem Kind Raum für seine „intelligente Aktivität“ läßt.

Diese erzieherische Vorgehensweise nennt Kergomard die *méthode en vie*.

„Die Rolle des Lehrers ist nur eine Rolle der Hilfe. Sie muß zunächst die spontanen Äußerungen der entstehenden Intelligenz studieren, um ihr auf dem Weg zu folgen, auf dem sie eintreten wird, dann, wenn die Intelligenz einmal auf dem Weg ist, sie unterstützen, sie vorsichtig geraderichten, indem man stets die verborgene Persönlichkeit respektiert, die das Recht hat, sich zu vollziehen und zu entwickeln.“ (Kergomard, 1 série, p. 171)

Der größte Fehler, den ein Erzieher begehen kann, ist für das Kind zu denken. Er muß im Gegenteil die Intelligenz des Kindes respektieren und wissen, daß das Kind ein Wesen ist, das denkt. „Das Kind ist ein denkendes Wesen, es ist ein schwerer Fehler, für es zu denken, denn für es zu denken, kommt dem gleich, es am Denken zu hindern.“ (Kergomard, 1 série, p. 173)

Kergomard ist der Meinung, daß ein fünfjähriges Kind, das ausreichend entwickelt ist, fähig ist, bestimmte Dinge zu lernen. Da es Gegenstände bezeichnen kann und ihre Funktion kennt, kann es zu diesem Zeitpunkt lesen lernen. Es kann die Gegenstände zählen, in Form, Größe, Farbe usw. unterscheiden. Es kennt z. B. bereits den Unterschied zwischen einer Ebene und einem Gebirge. Es ist neugierig zu erfahren, daß das Brot, das es ißt, aus Getreide gemacht wurde usw. (vgl. Kergomard, 1 série, p. 201 f.).

Das Programm der *école maternelle* trägt diesen intellektuellen Interessen des Kindes Rechnung.

„Das Programm der *écoles maternelles* antwortet auf diese Bedürfnisse des Kindes, und dank dieses Programmes wird man all seine Haltungen entwickeln.“ (Kergomard, 1 série, p. 202)

Dieses Programm muß mit dem größten „Zartgefühl“ und in Rücksicht auf die kindliche Natur durchgeführt werden. Die Leiterinnen der *école maternelle* sind daher angehalten, immer auf die Interessen und Möglichkeiten des Kindes einzugehen. „Sie werden sich entschieden haben, ihren technischen Unterricht auf die gebräuchlichsten Dinge zu beschränken und darauf

zu warten, bis das Kind nach Unterrichtung verlangt, anstelle sie autoritär anzuordnen; sie werden vor allem an die Stelle der Lektion ... die *Lektion* setzen, an die Stelle des herkömmlichen, künstlichen Vortrags die interessante, abwechslungsreiche, lebendige Unterhaltung setzen; sie werden sich schließlich, um sie zu erklären und eine präzise Unterweisung zu gestalten, des aktuellen Wortes eines unserer wichtigsten Pädagogen, M. Félix Pécaut, erinnern: ‚Das Kind bis 6 Jahre ist kein schulisches Material.‘ ‚Schulisches Material‘ — tatsächlich nicht; deshalb wollen wir nicht zu den eigentlichen Lektionen anhalten. Entwicklungsfähiges Material — ja, und weil wir ihnen helfen wollen, sich zu entwickeln, nehmen wir uns das Werkes der Leiterinnen an.“ (Kergomard, 1 série, p. 203, Hervorhebung im Original).

Die einzelnen Beschäftigungseinheiten sollen zeitlich begrenzt sein auf etwa 20 Minuten. Dazwischen soll sich das Kind immer wieder bewegen und das tun können, worauf es Lust hat. Es soll vermieden werden, daß die Kinder innerhalb kurzer Zeit sich auf eine Vielfalt von Gegenständen konzentrieren müssen, da sie dabei zu schnell ermüden und ihr Interesse erlischt. Es soll dem Kind Zeit zum Überlegen gewährt werden.

Kergomard weist darauf hin, daß in den Schweizer Kindergärten ein einziges Wochenthema die Beschäftigungseinheiten der ganzen Woche ergibt. Auch diese Regelung hält sie für wenig sinnvoll, weil das Interesse des Kindes an einer einzigen Sache nicht eine ganze Woche lang anhalten wird.

Das Kind soll daher selbst den Rhythmus bestimmen. (Vgl. Kergomard, 1 série pp. 286 ff.)

Das Programm schließlich umfaßt folgende Gegenstände, die Kergomard als kindgemäß erachtet: Lesen, Singen, Zeichnen, Schreiben, Rechnen und Geographie, wobei die intellektuelle Erziehung mit der Vermittlung der Muttersprache beginnt.

a) *Spracherziehung*

Das Erlernen der Muttersprache steht in engem Zusammenhang mit der Entwicklung der Sinne. Es handelt sich dabei nicht um Sprachunterricht, sondern das Kind lernt das Sprechen, weil es ihm einmal ein Bedürfnis ist und weil es zum zweiten ganz natürlich ist, daß es im freien Umgang mit den Dingen um es herum diese benennen lernt.

Bevor es sprechen lernt, muß es aber denken können; und bevor es denken lernt, muß es leben dürfen.

„Damit das Kind spricht, muß es denken; damit es denkt, muß es leben; wenn wir nun von dem Lebenlassen des Kindes sprechen, so gibt es nur eine

Möglichkeit, diesen Ausdruck zu verstehen; wir wollen sagen: es glücklich machen.“ (Kergomard, 1 série, p. 143)

Das Gehör versetzt das Kind in die Lage, zu sprechen; ebenso die anderen Sinne.

„...denn der Gedanke kommt dadurch zustande, daß man ihn sieht, wie man ihn hört; er kommt zustande, indem man ihn berührt, indem man ihn riecht, indem man ihn schmeckt; er kommt vor allem zustande durch das, was man genießt und das, was man leidet; er kommt zustande durch Weinen und durch Lachen ... Um zu denken, muß man leben.“ (Kergomard, 1 série, p. 139)

Das Kind, das seinen Ball liebt, kann ihn bald benennen. Es stellt fest, daß er rollt und daß andere runde Gegenstände dieselbe Eigenschaft haben. Es kann diese Wahrheit zunächst nicht formulieren, aber es weiß sie. Allmählich kann es dem Ball seine Qualitäten und seine Funktionen zuordnen.

Kergomard führt das Bedürfnis des Kindes, zu sprechen und seine Umwelt bezeichnen zu können, darauf zurück, daß „es sich in Beziehung zu denjenigen setzen will, die es umgeben, denn es ist ein sozialfähiges Wesen.“ (Kergomard, 1 série, p. 142)

Es sind aber nicht nur die Sinne, die das Bedürfnis des Kindes wecken, zu sprechen; es ist auch das Gefühl, das in dem Kind lebt. Das Kind will sowohl angenehme als auch unangenehme Erlebnisse mitteilen. Es muß daher die Möglichkeit haben, Freude und Leid auszudrücken.

Bei der Sprecherziehung handelt es sich also um keine besondere didaktische Methode, das Kind sprechen zu lehren, sondern es geht darum, „die Kinder in solche Bedingungen zu bringen, damit sie ihr Metier als Kind zu verrichten vermögen und glücklich seien.“ (Kergomard, 1 série, p. 140)

Kergomard spricht in diesem Zusammenhang von der *méthode de bonheur*.

Diese *méthode de bonheur* ist für die Sprachentwicklung des Kindes eine unbedingte Voraussetzung. Da aber der Sprachschatz des Kindes nicht durch seine Umgebung begrenzt bleiben darf, muß es noch eine andere Methode geben, die von der Leiterin angewendet wird.

Die einfachste Methode ist, den Kindern Bilder zu zeigen. Kergomard weiß, daß Kinder Bilderbücher lieben und erzählen wollen, was sie gesehen haben.

Die größeren Kinder geben vollständige Bildbetrachtungen wieder, sogar aus dem Gedächtnis, weil sich das Bild tief eingepreßt hat. (Vgl. Kergomard, 1 série, p. 143)

Die Bilder sollen in den Lebensbereich der Kinder passen: „...damit das

Kind ein Bild sieht, muß es für es faßbar sein.“ (Kergomard, 1 série, p. 145)

Die Kinder sollen Bilder sammeln, auch Werbefotos, die es überall gibt, und sie für ein Album zurechtschneiden. „Diese kleine Arbeit, die vor unseren Augen gemacht wird, wäre eine ausgezeichnete Übung für die Finger, den Geschmack, die Intelligenz.“ (Kergomard, 1 série, p. 147)

Für die kollektiven Bildbetrachtungen soll es große Bilder geben, die an der Wand befestigt werden können.

Eine andere Methode ist es, den Kleinen Fragen zu stellen. Kergomard weist sofort auf die Gefahr hin, daß diese Vorgehensweise zur Routine werden kann, indem die Leiterin ständig dieselben Fragen stellt und indem die Kinder nur einsilbig antworten brauchen oder die Antwort durch eine Formel vorgegeben ist. „...aber mit Kindern sprechen wie Bücher oder wie Zeitungen, sie in einer festgelegten Form sprechen zu lassen, heißt ihre Spontaneität töten.“ (Kergomard, 1 série, p. 155)

Die Kinder sollen dagegen über bekannte Dinge wie über Pflanzen, Berufe usw. befragt werden, und sie sollen in Sätzen antworten. Sind die Kinder müde, soll man die Beschäftigung beenden.

Ältere Kinder werden zu Gedächtnisübungen herangezogen, indem sie kleine Gedichte auswendig lernen sollen. Am geeignetsten findet Kergomard Fabeln, von denen es für Kinder allerdings nur sehr wenige gibt. Man könne sie sehr gut aufbereiten, indem sie zunächst in Prosa erzählt und dann vielleicht sogar gespielt werden. (Vgl. Kergomard, 1 série, p. 158 ff.)

Ein weiteres Kapitel in der Sprachentwicklung des Kindes, aber auch in der Entwicklung seiner Gefühlswelt, seiner Intelligenz und seiner moralischen Einstellungen sind die Erzählungen. Kergomard lehnt es ab, daß die Kinder durch Geschichten mit Geschichte vollgepfropft werden oder daß sie pausenlos mit moralisierenden Erzählungen verschüchtert werden, die sie deshalb nicht rational erfassen können, weil sie zu abstrakt sind. (Vgl. Kergomard, 1 série, p. 78 f.).

Kergomard selbst hat eine Reihe von Kinder- und Jugendbüchern verfaßt, die zum Teil für Vorschulkinder, aber auch für Schulkinder gedacht waren. Die folgende Auswahl soll die Themenbereiche der Bücher Kergomards charakterisieren.

EXKURS: 1881 erschien in der Reihe *Bibliothèque de la Jeunesse Française* unter dem Leitthema *Education morale et civique* das Buch *L'Amiral Coligny*. Dieses Buch soll eine Biographie des heldenhaften Admirals Coligny darstellen, der bereits im 16. Jahrhundert die Gedanken der Französischen Revolution und damit die Gedanken der III. Republik vorwegnahm, indem er stets versucht hat, die Rechte des Menschen zu beschützen. Er proklamiert den Sieg der menschlichen Vernunft, die Notwendigkeit einer allgemeinen Schulbildung und erörterte die

Entwicklung der individuellen Intelligenz ebenso wie die Bedingungen für den moralischen Fortschritt der Gesellschaft.

Im Geleitwort zu diesem Buch schrieb Pauline Kergomard an einen Jungen namens Emil Madier de Montjau.

„Coligny hat zweifelsohne während seiner Kindheit sein Metier als Kind ausgeübt:

Er hat das Spiel, die Bewegung, den Lärm geliebt. Aber er war gewissenhaft, Sklave seiner Pflicht. Verrichte auch dein Metier als spielendes, aber gewissenhaftes Kind, du wirst dich so auf das Sein als Mann vorbereiten, entsprechend den Herzen deiner tapferen Eltern.

Das ist der Wunsch deiner alten Freundin

Pauline Kergomard“.

In derselben Reihe, im gleichen Jahr 1881, erschien das Buch *Nouvelles Enfantines*, das Kergomard dem Mädchen Germaine G. Monod-Herzen widmete und das die Heldentaten von Kindern beschrieb, die „all das Glück verstanden haben, das sie anderen und sich selbst geben können, indem sie brave Kinder werden: arbeitsam, ergeben, ernsthaft, gewissenhaft. Sie haben Anstrengungen unternommen, es zu werden und es ist ihnen gelungen...“

Beide Bücher haben einen stark moralisierenden Charakter. Da aber die Geschichten in realistische, von den Kindern erfahrbare und nachvollziehbare Bilder gefaßt sind, gehen sie weg von der von Kergomard kritisierten Abstraktion und provozieren eine Identifikation des Kindes mit dem Helden der Geschichte. In *L'Amiral Coligny* wird die politische Absicht ganz deutlich, die Kinder zu Bürgern zu erziehen, die die Ideale der Republik realisieren, während in den *Nouvelles enfantines* einzelne moralische Werte und Prinzipien wie Arbeitshaltung, Zuverlässigkeit, Gewissenhaftigkeit, Brüderlichkeit, Bescheidenheit, Hilfsbereitschaft, Vaterlandsliebe usw. behandelt werden. So schildert z. B. die erste Geschichte den tapferen Lebensweg eines dreizehnjährigen Mädchens, das nach dem Tod ihrer Eltern für sich und ihren vierjährigen Bruder sorgen muß. Um ihn bei sich behalten und um damit die letzte Bitte der Mutter erfüllen zu können, geht sie zu einer Floristin in die Lehre und schickt ihren Bruder täglich in die *salle d'asile*. Nach anfänglichen Schwierigkeiten, die in der sehr lässigen Arbeitshaltung des Mädchens lagen, wächst sie zu einer fleißigen, ehrenwerten und charmanten jungen Frau heran, die ihren Bruder vorzüglich erzogen hat, so daß er eine gute Schulbildung erhalten konnte.

Jede dieser Kindernovellen konfrontiert das Kind mit der oft unschönen Realität und stellt hohe Anforderungen an die Disziplin und an die moralischen Einstellungen des Kindes, so daß Kergomards Bild von einem glücklichen, fröhlichen Kindsein in einer schönen Umgebung vor dem Auge des Lesers sich auflöst, und er das Buch mit einem eher bedrückenden Gefühl schließt, weil er einmal von den zum Teil düsteren Schilderungen befangen ist, und durch den Tenor der Erzählungen an den streng erhobenen moralischen Zeigefinger des autoritären Schulmeisters denken muß, und weil er im Zweifel darüber ist, ob diese Geschichten für Kinder geeignet sind, die eine „glückliche Kindheit“ erleben sollen.

Ein weiteres Buch *Les Biens de la Terre*, das 1882 in Paris erschienen ist, beinhaltet eine Sammlung von Kindererzählungen, die die Erlebnisse zweier Kinder, Paul und Alice, schildern, deren Mutter sie täglich in ein wunderschönes Haus bringt, das von einer reichen, kinderlieben Dame, die selbst ein trauriges Schicksal hinter sich hat, als Erziehungsstätte für Kinder armer Eltern eingerichtet wurde. Das Haus, die Einstellung der Dame gegenüber den ihr anvertrauten Kindern, ihre „Erziehungsmethode“ ähneln auf verblüffende Weise Kergomards Vorstellungen von einer idealen *école maternelle*. Die Erzählungen enthalten lehrreiche Themen über die Schätze der Erde.

In dem Buch *Histoire de France des petits enfants*, das 1883 in Paris veröffentlicht wurde, soll,

vermutlich Schulkindern, schrittweise die Geschichte Frankreichs und die Stellung des Landes in der Welt gezeigt werden. Dieses Schulbuch hat zum Ziel, in den Kindern die Liebe zu ihrem Vaterland zu wecken, indem sie die wichtigsten geschichtlichen Ereignisse des Landes kennenlernen. Kergomard beginnt das Buch mit den Worten: „Um Frankreich zu lieben, muß man es kennen“ und beendet es so: „...wenn ihr es liebt, liebt ihr auch das, was großmütig, edel und schön ist; ihr werdet fleißig, tapfer, ehrenwert sein, ihr werdet gerecht, ihr werdet gut sein.“

1890 schließlich erschien ein Bilderbuch unter dem Titel *Cinquante images expliqués; album pour les enfants*, dessen 50 Bilder vor allem Szenen aus dem täglichen Leben der Kinder darstellen und die zur Nacherzählung anregen.

1895 gab Kergomard dieses Bilderbuch als Lehrbuch für die Erzieher unter dem Titel *Cinquante images expliqués* heraus. Es enthält Anweisungen für jedes Bild zu einer Bildbetrachtung und diskutiert mögliche Reaktionen und Nacherzählungen für Kinder. Kergomard unterscheidet bei den Ausführungen zwischen der Abteilung der Kleinen von 2 bis 4 Jahren und der Abteilung der Großen von 4 bis 6 Jahren.

Fast alle Erörterungen schließen mit einem Fragenkatalog, der den Erzieherinnen als Hilfe bei der Befragung der Kinder dient und mit Hinweisen auf besonders sorgfältige Beobachtungen, die die Erzieherinnen machen sollen.

1905 erschien die 2. Ausgabe des Buches *Lectures et Morceaux Choisis à l'Usage des Classes Infantines et Élémentaires*, das sich hauptsächlich an Kinder von 5 bis 10 Jahren wendet. Es enthält Gedichte und Fabeln von Florian, La Fontaine, Mme de Pressenseé, Jean Aicard und Marice Bouchor.

Die Stücke sind nach 4 Themenbereichen geordnet: Der erste Teil hat die Natur und die Tiere zum Thema, der zweite Teil die familiären Bindungen, der dritte Teil die sozialen Tugenden und Laster und der letzte Teil die persönlichen Qualitäten und Fehler. Den einzelnen Fabeln hat Kergomard eine Inhaltsangabe in Prosa vorangestellt, die die Erzieher auch den kleineren Kindern vorlesen können. Die Fabeln, die von den älteren Kindern selbst gelesen und auswendig gelernt werden können, sind mit Anmerkungen Kergomards zur näheren Erläuterung versehen.

Die Auswahl der Kinder- und Jugendbücher Kergomards, die hier getroffen wurde, zeigt, daß die Autorin stets bestrebt war, jedes Buch zu einem Lehrbuch zu erheben, das vor allem moralische Werte — die des idealen republikanischen Franzosen — vermitteln soll, aber auch den Erziehern Anregungen zu Beschäftigungen mit den Kindern gibt.

b) *Gesangsunterricht*

Der Gesang ist ein wichtiges Unterrichtsmittel in der *école maternelle*. Er vermittelt den Kindern nicht nur das Gefühl für das Schöne und für Harmonie, sondern ist auch „eine hygienische Übung, die das Spiel der Lungen und der Atmung reguliert“. Außerdem ist der Gesang für Kergomard „eines der besten Hilfsmittel der Disziplin“ und verinnerlicht die meisten Lektionen in der Erinnerung der Kinder. Der Gesang ist ebenso „eine ausgezeichnete Übung für die Aussprache“. (Vgl. Kergomard, 1 série, p. 231)

„Aber sie müssen vor allem singen, weil der Gesang eine der natürlichsten und bestimmt eine der liebenswürdigsten Ausdrucksweisen der besten intimen Gefühle ist; weil die Musik den Gefühlen der Zärtlichkeit, der Güte, der Dankbarkeit, der Freude, des Patriotismus den erhabensten und enthusiastischsten Klang verleiht.

Sie müssen singen, weil die Musik den Schwachen Mut gibt und die Starke vervollkommnet; weil sie eine ideale Sprache ist, die das schönere macht, was schön ist und besser, was gut ist.“ (Vgl. Kergomard, 1 série, p. 232)

Im Vergleich zu anderen Ländern wie Belgien, Schweiz, England und Deutschland stellt Kergomard fest, daß in Frankreich und besonders in den französischen Schulen fast gar nicht gesungen wird. Dabei ist der Gesang ein Teil der Sprache, der sogar dazu dient, daß das Sprechenlernen erleichtert wird, da die Worte des Liedes genau ausgesprochen werden müssen.

Da es — wie bei allen anderen Übungen — erst einer Vorbereitung bedarf, bevor das Kind singen kann, muß es zunächst Musik hören (vgl. Kergomard, 1 série, p. 228). Kergomard empfiehlt daher, daß die Leiterinnen der *école maternelle* ein Musikinstrument während ihrer Ausbildung erlernen müssen, wie z.B. ein Student einer deutschen Lehrerbildungsstätte Geige spielen muß. (Vgl. Kergomard, 1 série, p. 229)

Der Gesangsunterricht darf jedoch nicht zu einem Unterricht ausarten, wo die Kinder aufrecht stehend Lieder einstudiert bekommen, sondern er will ihnen die Liebe zur Musik vermitteln, so daß die Kinder singen „wie ein Vogel singt.“ (Vgl. Kergomard, 1 série, p. 232)

c) Leseunterricht

Es gibt für Kergomard zwei Voraussetzungen, die unbedingt vorhanden sein müssen, wenn Kinder lesen lernen sollen: Die erste ist, daß sie sprechen können und die zweite ist, daß sie das Wort, das sie lesen, kennen und begreifen.

Ein Kind mit 5 Jahren kann diese Voraussetzungen erfüllen, daher kann man in der Abteilung der Großen mit dem Leseunterricht beginnen, aber nur wenn man den Unterricht als erzieherisches Element betrachtet. (Vgl. Kergomard, 1 série, p. 204 f.)

Kergomard macht folgende Aussage zum Prinzip: „Die Kinder, die die *école maternelle* besuchen, müssen so spät wie möglich mit dem Lesen betraut werden, damit sie so bald wie möglich lesen können.“ (Vgl. Kergomard, 1 série, p. 206)

Der Leseunterricht darf sich nicht von der übrigen Erziehung in der *école maternelle* unterscheiden. Bislang werden immer die gängigen Leselernmethoden angewendet, die in der „lebendigen Methode“ der *école maternelle* sich mehr oder weniger als künstlich heraushoben.

Sie kritisiert sowohl die Methode, die die Silben, d.h. das Erkennen der Buchstaben, als Grundlage hat als auch ihre Erweiterung, die phonomimische Methode.

Diese Methoden zwingen nämlich das Kind, über das Gedächtnis zu lernen und mechanisch zu lesen. Sie kritisiert wie folgt: „...aber „lesen“, was heißt das unter dem Strich für es (das Kind)? Das bedeutet, durch das Sprechen Zeichen und Kombinationen von Zeichen zu übersetzen; das heißt nicht, die Gedanken des anderen zu ergreifen und sie seinem eigenen Inneren hinzuzufügen, seinem eigenen Gedankenschatz“ (Kergomard, 1 série, p. 208)

Kergomard hingegen schlägt eine andere Methode vor, die „vernünftige Methode“, die die „Sprache als Basis“ hat (vgl. Kergomard, 1 série, p. 208f.). Diese Methode kann dem intellektuellen Niveau der Kinder angepaßt werden, denn sie resultiert aus ihrem Wortschatz.

„...wenn jede Leiterin sich selbst ihren Plan, ihre abgestuften Übungen macht, die immer in Beziehung zu dem intellektuellen und moralischen Niveau ihrer Schüler, auch im Zusammenhang mit ihrem Geschmack, ihren Gewohnheiten, mit ihrem Milieu stehen! Die Methode würde damit so lebendig und so mitreißend!“ (Kergomard, 1 série, p. 209)

Kergomard entwickelt Stück für Stück eine Lese-Lern-Methode, die man mit der Ganzheitsmethode vergleiche könnte und die zu ihrer Zeit vermutlich neu war. Ganz sicher schon deshalb neu, weil sie nicht einfach eine Technik darstellt, sondern eine logische Folge aus den bisherigen pädagogischen Gedanken Kergomards ist.

Die Vorbereitung für den Leseunterricht wird schon im Sachunterricht getroffen, wenn man den Kindern die exakte Bezeichnung der Gegenstände gibt, die sie umgeben.

Nach den einzelnen Worten folgen Sätze, dann verbundene Sätze. „Das Zimmer, die Decke, die Treppe, der Schreibtisch.“

„Das Zimmer ist groß. Die Decke ist weiß. Die Treppe ist aus Holz. Der Schreibtisch ist lackiert.“

„Das Zimmer ist sauber, aber die Decke ist schwarz. Die Treppe der Estrade ist aus Holz, die des Hauses ist aus Stein.“ (Vgl. Kergomard, 1 série, p. 210)

Der nächste Schritt zum Leseunterricht ist die mündliche Analyse der Worte und Sätze. Ohne den geschriebenen Buchstaben je gesehen zu haben,

werden die Kinder aufgefordert, die Buchstaben der Worte zu prononizieren: „m-ein... B-ett... ist w-arm.“

„... ohne je einen Buchstaben gesehen zu haben, zerlegt das Kind, buchstabiert das Kind all die Worte, die es auf der Zunge hat.“ (Vgl. Kergomard, 1 série, p. 211)

Der Erzieher kann jetzt die betonten Buchstaben des Satzes aufmalen. Kergomard spricht von dem Portrait des m. Das Kind prägt sich das Portrait ein und macht sich auf die Suche nach anderen Bildern, die das m enthalten. „All das, was man aussprechen kann (oder beinahe) hat ebenfalls sein Portrait. Und von nun an wird es überall, wo es diese Portraits wiederfindet, diese Zeichen, die man Buchstaben nennt und die wahrhaftig für ihn Portraits der Erkenntnis sind, benennen, und es wird bald für es ein Fest sein, sie zu zeichnen: zu schreiben.“ (Vgl. Kergomard, 1 série, p. 211)

Und damit kommt Kergomard zu dem eigentlichen Lesen. Sie benötigt dazu für jedes Kind bewegliche Buchstaben, die das gesamte Alphabet umfassen, die zusammengesetzten Laute, Umlaute und die dritte Person Singular Präsens von sein, dann die verschiedenen Artikel und Pronomen. Dann braucht sie einen Karton, worauf die eben beschriebenen Buchstaben, Zusammensetzungen und Worte aufgedruckt sind wie ein Lottospiel mit Buchstaben. Als letztes benötigt sie Setztafeln oder Rahmen für jedes Kind, auf denen es Worte zusammensetzen kann.

Die Leiterin beginnt z.B. eine Leseübung, indem sie den am häufigsten vorkommenden Vornamen mündlich „zerlegen“ läßt. „Ma-ri-e... M-a-r-i-e.“ Sie zeigt den Buchstaben M und läßt die Kinder ihn aus den beweglichen Buchstaben herausuchen und auf den Rahmen stecken. Sie sucht dann nach anderen Vornamen, die ebenfalls mit M beginnen. Dann läßt sie den ganzen Vornamen zusammensetzen. Mit dem alphabetischen Lottospiel können Buchstaben gezogen werden, die die Kinder benennen, bzw. für die sie entsprechende bewegliche Buchstaben ziehen.

Nach den einzelnen Worten läßt die Leiterin einfache Sätze zusammensetzen. Die verschiedenen Themen der Übungen sollen immer ein Sachgebiet berühren. Pflanzen, Tiere usw., eben Dinge, die das Kind kennt.

Kergomard ist überzeugt, daß das Kind auf diese Weise bald flüssig lesen kann. Zu diesem Zeitpunkt soll das Kind Bücher in die Hand bekommen, die von der Leiterin sorgfältig ausgewählt worden sind.

d) *Zeichen- und Schreibunterricht*

„Eine der vernünftigsten Vorgehensweisen ist das gleichzeitige Lesen und Schreiben.“ (Vgl. Kergomard, 1 série, p. 214)

Doch bevor das Kind schreiben kann, braucht es eine Vorbereitung, die vergleichbar ist mit den mündlichen Übungen für das Lesenlernen. Gemäß des Grundsatzes, daß die Kinder vom konkreten, anschaulichen zum abstrakten geführt werden sollen und aufgrund der beim Schreiben erforderlichen Handbewegungen, ist es für Kergomard selbstverständlich, daß das Kind vorher zeichnen muß.

„Es ist überdies absolut logisch, daß das Kind zeichnet, bevor es schreibt. Das Zeichnen ist konkret; ein Haus repräsentiert wirklich ein Haus; die Schrift ist im Gegensatz dazu abstrakt...“ (Vgl. Kergomard, 1 série, p. 119)

Das Zeichnen stärkt überdies die Beobachtungsgabe des Kindes und dient daher allgemein seiner Intelligenzentwicklung wie der Sinnesschulung. Das Kind betrachtet den Gegenstand mit den Augen und den Fingern und kann ihn mit den Augen und den Fingern auf die Tafel reproduzieren.

Der „Unterricht durch die Augen“ ist ein Hilfsmittel für die verbalen Erklärungen der Lehrer. Kergomard ist überzeugt, daß das Kind, sobald es den Gegenstand gesehen hat, das Gesehene auch begriffen hat (vgl. Kergomard, 1 série, p. 238).

Mit Hilfe einer Zeichnung kann das Kind eine Geschichte nacherzählen oder es kann seine Zeichnung erklären. Das Zeichnen unterstützt somit die Spracherziehung.

Es ist verständlich, daß anfangs nur das Kind selbst seine Stücke bestimmen kann, die für einen Fremden nur ein Gekritzeln darstellen. Es ist aber wichtig, daß die Leiterinnen die Zeichnung des Kindes ernst nehmen und als erzieherisches Element betrachten. (Vgl. Kergomard, 1 série, p. 240)

Kergomard läßt das freie Zeichnen gleichermaßen gelten wie das Nachzeichnen von Bildern, die die Leiterin an die Tafel zeichnet. Bevorzugt werden Zeichnungen mit Hilfe von Linealen. Diese geometrischen Zeichnungen sollen jedoch nicht abstrakt bleiben, sondern der Vorstellungskraft des Kindes entsprechen: zwei waagrechte Parallelen stellen beispielsweise Eisenbahnschienen dar. „Das ist sehr wichtig! die Kinder machen Geometrie, und zwar gute, ohne es wahrzunehmen und indem sie sich amüsieren...“ (Kergomard, 1 série, p. 241)

Mit Hilfe dieser Lineale können die Kinder während des Leseunterrichts auch Buchstaben nachmalen, die die Leiterin auf die Wandtafel gezeichnet hat.

„Die Leiterin zeichnet auf der Tafel den einfachsten Buchstaben. Dieser Buchstabe ist das i. Die Kinder reproduzieren ihn auf der Schiefertafel zunächst mit Hilfe eines Stäbchens oder eines Lineals und dann mit Kreide; indem sie ihn reproduzieren, lernen sie seinen Namen: ‚das ist ein i‘. Um diesen Ton i in ihr Gedächtnis zu prägen, läßt man sie Wörter suchen, worin er auch zu finden ist: Emile, ville, bille, cerise, Paris.“ (Vgl. Kergomard, 1 série, p. 214)

Da die Kinder nicht nur einzelne Buchstaben zeichnen wollen, sondern ihr Interesse vielmehr dahin geht, etwas zu produzieren, läßt man sie einfache Worte zusammensetzen wie „MIMI“ (Miezekatze) oder „PAPA“. Ihre Schrift braucht nicht perfekt zu sein; sie vervollständigt sich durch entsprechende Übung.

Die Mal- und Schreibübungen können auch im Freien in dem Sandkasten durchgeführt werden.

e) *Rechenunterricht*

Die Kinder lieben es, die Gegenstände, die sie umgeben, zu zählen. Daher soll das mündliche Rechnen mit den Kindern geübt werden. Kergomard verurteilt die Rechenmaschine, auf der man zwar addieren oder subtrahieren kann, die aber wieder viel zu abstrakt für die Vorstellungskraft des Kindes ist. Fragt man es nach dem 4. Knopf an seiner Jacke, kann es keine Antwort geben.

Das Kind soll daher im täglichen Leben zählen lernen mit Geld, Murmeln, bei den gymnastischen Übungen usw.

Die größeren Kinder können mündlich und schriftlich zählen und können addieren und subtrahieren bis 100. Sie lernen, was ein Halbes, ein Drittel und ein Viertel ist, indem z.B. ein Apfel entsprechend geteilt wird.

Sie können die vier Rechenarten lernen und die Maßeinheiten.

„Das Zahlensystem bedeutet die Bildung von Zahlen, und wenn die Kinder dies begriffen hätten, käme der Wert von selbst... Das Kind wird Zahlen mit Hilfe von Kieselsteinen, Erbsen und Nüssen bilden...“ (Vgl. Kergomard, 1 série, p. 268)

Kergomard weist in diesem Zusammenhang auf das Rechensystem mit Kieselsteinen hin, das der stellvertretende Direktor der *école Alsacienne*, Herr Braeunig, entwickelt hat. Mit Hilfe dieses Systems kann man sowohl Zahlen darstellen, wie auch Rechenoperationen durchführen. Die Kinder können die Zahlen nach ihrem eigenen Geschmack ordnen. Die Rechenope-

rationen können auch mit dem Zehner- und Hundertersystem durchgeführt werden.

Beispiel:

$$\begin{array}{r} \text{O O} \\ \text{O O} \end{array} + \begin{array}{r} \text{O} \\ \text{O O} \end{array} = \begin{array}{r} \text{O O} \\ \text{O O} \\ \text{O} \\ \text{O O} \end{array}$$

Die Kinder lernen durch Szenen des täglichen Lebens rechnen, vergleichen, messen. Indem sie Einkauf spielen, rechnen sie mit Geld, vergleichen, zählen und wiegen sie die Ware und sie lernen die einzelnen Benennungen unterscheiden. (Vgl. Kergomard, 1 série, p. 168 ff.)

f) *Geographieunterricht*

Da der Geographieunterricht bislang in den französischen Schulen stark vernachlässigt wurde, gehört er nach Meinung Kergomards unbedingt auf den Stundenplan der *école maternelle*.

An einer Stelle weist Kergomard auf das Desaster des Deutsch-Französischen Krieges von 1870/71 hin, das u.a. deshalb entstanden ist, weil keiner der Franzosen über die Geographie Frankreichs so recht Bescheid wußte:

„Unsere Feinde kannten unser Land tatsächlich besser, wie wir es selbst kannten, und man hat gesagt: ‚Die Franzosen sind keine geborenen Geographen‘... Heute wissen unsere siebenjährigen Kinder mehr über die Geographie als die Abiturienten unter ihren Vätern...“ (Vgl. Kergomard, 1 série, p. 227)

Wie bei allen Unterrichtsgegenständen ist sie auch hier überzeugt, daß die Kinder den Unterrichtsstoff erst kennenlernen müssen, bevor sie mit ihm umzugehen wissen. Entsprechend können die Kinder ihr Vaterland erst lieben, wenn sie es kennen. Es ist daher nicht verwunderlich, daß der Geographieunterricht als Mittel zur Erziehung zum Patriotismus schon in der Kleinkinderschule beginnen soll.

Auch hier bleibt Kergomard dem Grundsatz ihrer Pädagogik treu, daß die Kinder den Unterrichtsstoff nicht kennen, sondern leben sollen. Sie müssen das Schöne aktiv entdecken und ihre Vorstellungskraft schweifen lassen können. Sie gestalten den Unterrichtsgegenstand selbst; indem sie ihn betrachten, formen, begreifen sie ihn.

Der Geographieunterricht muß einen Inhalt haben, der für die Kinder interessant ist: er muß vor allem die Flora und Fauna eines Landes zum Gegenstand haben, die charakteristisch für es sind.

„Es ist das Land der Blumen, das Land der Früchte, das Land der Tiere, was die Kinder interessiert; es ist nicht die Stadt, wo ein Präfekt, ein Unterpräfekt oder ein Friedensrichter wohnt.“ (Vgl. Kergomard, 1 série, p. 273)

Um den Geographieunterricht so anschaulich wie möglich zu gestalten, schlägt Kergomard ein Verfahren vor, das sie in einem Kindergarten der deutschsprachigen Schweiz kennengelernt hat. In einem Sandkasten formen die Kinder zusammen mit der Leiterin eine Landschaft: Gebirge, Täler, Flüsse, Städte, Dörfer usw. Es ist selbstverständlich, daß der Unterricht bei dem Heimatort der Kinder beginnt.

„Abschließend füge ich an, daß es von höchster Notwendigkeit ist: 1. daß die Kinder zunächst das Land, wo sie leben, gesehen haben, ihre Stadt oder ihr Dorf; die Bäume und Blumen ihrer privaten und öffentlichen Gärten; 2. daß sie sich orientieren lernen.

Nichts ist einfacher. Jeden Morgen wird man sie zu Beginn der Übungen fragen: ‚Auf welcher Seite steht die Sonne?‘

Jeden Abend wird man ihnen zum Abschluß dieselbe Frage stellen: Sind diese Richtungen gut begriffen worden, werden Norden und Süden leicht bestimmt. Jedes Mal, wenn das Kind von einem Land oder von einer Stadt spricht, muß es wissen, nach welcher Richtung es sich wenden muß, um dahin zu gelangen.“ (Vgl. Kergomard, 1 série, p. 278)

V. ERGEBNIS

Pauline Kergomard hat ihre pädagogischen Gedanken einmal gegen die herkömmliche Erziehungsmethode, besonders gegen die *Méthode* der alten *salles d'asile* formuliert, die sie als „Disziplin-Dressur“ verurteilt hat, und ließ sich zum zweiten inspirieren von Pädagogen wie Rousseau, Pestalozzi und Fröbel³, sowie von den Pädagogen um die Französische Revolution bis

3. Kergomard hat sich offenbar von den Grundzügen der pädagogischen Gedanken Rousseaus inspirieren lassen, wenn es um die natürliche und freie Entwicklung des Kindes innerhalb des häuslichen Milieus geht, die vom Erzieher nur indirekt geführt werden darf; sie respektiert mit ihm die Eigentümlichkeit der kindlichen Welt und erkennt die Notwendigkeit der Erziehung an. Sie übernimmt das empirisch-pragmatische Studium des Kindes, das Rousseau fordert, das Phänomen der Sinnesschulung und die Forderung nach individueller Entfaltung des Kindes. Sie rückt aber in die Nähe Pestalozzis, wenn sie das Kind sowohl als individuelles als auch soziales Wesen betrachtet, dessen persönliche Freiheit durch die des anderen begrenzt ist oder wenn

hin zu den zeitgenössischen Pädagogen, die ihre Auffassungen zur Kindererziehung u.a. über die Liga für Unterricht und Erziehung publik gemacht hatten.

Die Kritik an der alten Erziehung und der Aufbau einer neuen Pädagogik resultieren nicht zuletzt aus der Überzeugung Kergomards, daß eine kindgemäße Erziehung von den Bedürfnissen und der Persönlichkeit des Kindes ausgehen muß und eine Erziehung in der Masse, wie sie bisher in den *salles d'asile* praktiziert wurde, nur eine Dressur sein konnte, die zur physischen und geistigen Unbeweglichkeit des Kindes führt. Aufgrund ihrer politischen Überzeugung als Republikanerin gab sie ihrer Pädagogik einen durch und durch nationalen Charakter und betonte neben der Erziehung des Kindes zur Individualität die Erziehung zur Soziabilität, wobei sie einen Idealtypus, den *homme de bien*, als ihr Erziehungsziel angibt, der alle erforderlichen Qualitäten besitzt, um seine Rechte und Pflichten als Mensch gegenüber sich und den anderen erfüllen zu können.

Als Anhängerin Buissons und Ferrys und damit als Anhängerin der positivistischen Idee wandte sich Kergomard vor allem den experimentellen Wissenschaften zu und erhob die Psychologie zur Grundlagenwissenschaft der Pädagogik. Ebenso verfolgte sie die Ergebnisse anderer Forschungszweige wie z.B. der Hygienemedizin und nahm deren Erkenntnisse mit in ihre Überlegungen auf. Spekulative Wissenschaften haben in ihrer Pädagogik keinen Raum; für Kergomard war allein die Wahrheit, was das Kind selber offenbart und was es dem Erwachsenen immer wieder aufs Neue zur Beobachtung anbot. „Ich weiß ganz gut, daß die Philosophen behaupten, der Geist des Kindes ginge vom Einfachen zum Komplizierten; aber bevor mir nicht einer dieser Kleinen seine Vorgehensweise erklärt hat, zögere ich, habe ich Skrupel.“ (Vgl. Kergomard, 1 série, p. 145 f.)

Wenn sie aber trotzdem den Leiterinnen der *écoles maternelles* empfahl, von dem Bekannten auszugehen, und sämtliche Erziehungsinhalte kindgerecht und anschaulich aufzubereiten, um später zum Unbekannten zu gelangen, hat sie das nicht deshalb getan, weil sie inzwischen von den Aussagen

sie von der Liebe der Leiterin zu den Kindern spricht oder wenn sie Lernen in Verbindung bringt mit den „täglichen Anschauungen und Erfahrungen“ des Kindes, das sich in dem erzieherischen Milieu bewegen und betätigen kann. Fröbel ordnet sie nur ein „Ruhmeszeichen“ zu, nämlich daß er das kindliche Spiel an die oberste Stelle der Erziehung setzt.

Man kann die Hintergründe des pädagogischen Denkens Kergomards noch weiter verfolgen; man stößt dann unweigerlich auf Oberlin und erkennt, daß ihre grundlegenden pädagogischen Ansichten sich gleichen. Es soll aber hier nur auf mögliche gedankliche Quellen hingewiesen werden.

der spekulativen Pädagogik überzeugt war, sondern weil das Kind durch sein Verhalten dieses methodische Vorgehen provoziert hatte, das solange gelten mußte, bis es das Kind durch ein anderes Verhalten korrigierte. Daher ist Kergomards pädagogisches Denken kein dogmatisches Denken, sondern ihre Pädagogik ist stets offen für den Fortschritt und stets bereit, sich zu vervollständigen oder zu verändern.

Kergomard wollte sich an der Psychologie des Kindes orientieren und hat eine Pädagogik entwickelt, die ausschließlich vom Primat des Kindes ausgeht. Sie hat eine „aktive Erziehung“, eine *Méthode en vie* gewollt, bei der das Kind selbst den Weg seiner Entwicklung vorgibt und bei der der Erzieher die Rolle des Helfers übernimmt. Sie konnte sich weder für den Begriff *Pédagogie* noch *Education* so recht entscheiden, weil ihrer Meinung nach beide Begriffe ein falsches Verständnis von der Kindererziehung in sich bergen können, die der neuen Idee nicht gerecht wird. Sie hat daher einen Begriff gesucht, der „die Idee sehen läßt“ und meint ihn in der englischen Bezeichnung *baby culture* gefunden zu haben, für die sie keine entsprechende Übertragung ins Französische gefunden hat. Daher hat sie weiterhin sowohl „Pädagogik“ als auch „Erziehung“ verwendet, ohne eine Unterscheidung zwischen beiden Begriffen zu treffen.

Der Begriff *culture* scheint ihrer Idee nahezukommen, wenn man ihn mit den Grundzügen ihrer Pädagogik vergleicht, die einmal die mütterliche Pflege und zum zweiten die ganzheitliche Bildung des Kindes beabsichtigt. Auf der einen Seite will sie dem Kind das Gefühl der Liebe und Geborgenheit vermitteln, das eine „intelligente und ergebene Mutter“ ihrem Kind entgegenbringt und auf der anderen Seite will sie, daß das Kind die Gesamtheit seiner Fähigkeiten entwickeln kann.

Der Erzieher muß wissen, daß das Kind als „menschliches Wesen...ein Ganzes ist...dessen jeder Teil seine Erziehung fordert...“

Neben seinen psychologischen Kenntnissen benötigt der Erzieher daher noch Kenntnisse über die Biophysik des Kindes und muß sich über seine eigenen moralischen Prinzipien im klaren sein. Er muß dem Kind ein erzieherisches Milieu bieten können, das der physischen, moralischen und intellektuellen Entwicklung des Kindes gerecht wird und muß im Auge behalten, daß die Erziehung, die dem Kind in diesem erzieherischen Milieu zuteil wird, eine Erziehung für die Zukunft des Kindes sein soll, das als *homme de bien* sein Leben als Erwachsener meistern muß.

II.

Wenn man sich die pädagogischen Gedanken Kergomards noch einmal in ihrer Gesamtheit betrachtet, so erkennt man folgende Prinzipien, von denen sie ausgegangen ist:

Kergomard will eine Erziehung, die das Kind als individuelles, intellektuelles und soziales Wesen auf sein künftiges Leben vorbereitet, die Erziehung muß daher sowohl die Persönlichkeit und den Geist als auch die Soziabilität des Kindes fördern. Der Erwachsene muß folglich die Person des Kindes und dessen Recht auf freie Entfaltung respektieren und ihm dazu verhelfen, eine äußere und innere Disziplin zu finden, die es ihm erlaubt, als *homme de bien* in Freiheit und Glück zu leben. Der freie Bereich, der jedem Kind zusteht, wird allein durch den des anderen Kindes begrenzt.

Es bedarf daher einer persönlichen und kollektiven Disziplin, deren Organisation weitestgehend den Kindern überlassen werden soll, indem frühzeitig die Zusammenarbeit zwischen den älteren und jüngeren, den stärkeren und schwächeren Kindern angestrebt wird, und somit bei dem einzelnen Kind die individuelle und soziale Verantwortung entstehen kann.

Als soziales Wesen muß das Kind lernen, seine Individualität in den Dienst der Kollektivität zu stellen.

Die Forderung nach Koedukation von Mädchen und Jungen soll erleben lassen, daß beide Geschlechter dieselben Rechte und Pflichten gegenüber sich und den anderen besitzen.

Der zukünftige Bürger soll durch die betont nationale Erziehung seiner Pflichten gegenüber seinem Vaterland und gegenüber der Menschheit erfüllen, aber auch seine eigene Würde als Mensch respektieren lernen.

Die Erziehung muß von den Interessen und Bedürfnissen, die das Kind selbst offenbart, ausgehen. Sie muß dem Kind Gelegenheit geben, seine Interessen und Bedürfnisse in verschiedenen Aktivitäten wie z.B. in manuellen, ästhetischen, sozialen oder intellektuellen Betätigungen zu erkennen und zu entwickeln. Daher muß dem Kind ein ihm gerechtes Milieu zur Verfügung stehen.

Der Erwachsene muß sowohl die Psychologie des Kindes studieren als auch Kenntnisse über die Biophysik besitzen, da nur eine ganzheitliche Erziehung des Kindes, eine physische, moralische und intellektuelle Erziehung, dem Kind gerecht wird.

Da die gesamte Entwicklung des Kindes von seiner physischen Reife und Gesundheit abhängt, muß eine Trennung in Altersstufen erfolgen, die eine Erziehung gemäß seiner Fähigkeiten garantiert.

Diese Prinzipien, die in den pädagogischen Gedanken Kergomards zu finden sind, nehmen Erziehungsgrundsätze vorweg, die später in der *Education Nouvelle* in Frankreich oder beispielsweise in der Reformpädagogik in Deutschland Eingang gefunden haben.⁴

Es wäre Aufgabe einer neuen Forschungsarbeit, diese Zusammenhänge aufzudecken.

4. Vgl. Prinzipien der Einheit der Internationalen Liga der Education Nouvelle, aufgestellt am 6. 8. 1921 in Calais.

E ZUSAMMENFASSUNG

Unsere Absicht war es, zum einen den Institutionalisierungsprozeß der französischen Kleinkinderschule nachzuzeichnen und durchschaubar zu machen, und zum anderen die pädagogischen Gedanken Kergomards zur Kleinkindererziehung darzustellen.

Die Entwicklung der französischen Kleinkinderschule war in ihrer Organisation, Struktur und Methode von verschiedenen Faktoren wie besonderen historischen Ereignissen, politischen, ökonomischen und sozialen Verhältnissen und von bestimmten Geisteshaltungen abhängig und wurde immer wieder aufs neue durch die Initiative einzelner Personen geprägt.

Es hat sich gezeigt, daß die erzieherische Methode der Institution von dem speziellen Auftrag abhängig war, den man ihr im Laufe der Zeit auferlegte, und daß die erzieherische Vorgehensweise zunächst mehr der Institution selber diente als den Kindern, die sie besuchten.

Es war der Verdienst Pauline Kergomards, eine Pädagogik entwickelt zu haben, die das Primat des Kindes unterstrich und ihr erzieherisches Vorgehen ganz in den Dienst des Kindes stellte.

Mme Kergomard propagierte nicht nur die Idee einer neuen Erziehung, sondern setzte auch ihre Verwirklichung während ihrer Amtszeit als Generalinspekteurin der *écoles maternelles* durch, und zwar in der pädagogischen Form, die die Kleinkinderschule heute noch dem Grunde nach besitzt.

Mit der Darstellung der Pädagogik Kergomards wollten wir einen Beitrag zur Einordnung ihrer pädagogischen Gedanken leisten, indem wir u.a. die Bedeutung Kergomards für die reformpädagogische Bewegung der *Education nouvelle* andeuteten.

Es war überdies unser Wunsch, das von Kergomard entwickelte Konzept

einer Kleinkindererziehung, das unseres Wissens in der deutschen Literatur nahezu unbekannt ist, in den deutschsprachigen Raum einzuführen.

Am Schluß der Arbeit wollen wir nun noch einmal auf die in der Einleitung genannten Annahmen eingehen und das Ergebnis festhalten, indem die wesentlichen Aspekte kurz aufgezeigt werden.

Im Verlauf der Arbeit wurde immer deutlicher, daß die Entwicklung der Kleinkinderschule von den im folgenden genannten Faktoren und Personen getragen wurde:

Betrachtet man die „Strickschulen“ des Pfarrers Oberlin als einen wegen ihrer besonderen Entstehungsumstände von den französischen Kleinkinderschulen isoliert zu untersuchenden Gegenstand, so kann man für die *salles d'asile* sagen, daß sie in einer Zeit notwendig wurden, als sich Frankreich in einer ökonomischen und sozialen Misere befand, der von seiten des Staates aufgrund der politischen Unsicherheit nicht adäquat begegnet werden konnte. Es waren die Auswirkungen der Französischen Revolution von 1789, die nicht nur wirtschaftliche und soziale Mißstände mit sich brachten, sondern auch zu einer moralischen Desorientierung und zur Entstehung von neuen gesellschaftlichen Klassen führten. Besonders in den Städten gab es tausende verwaarloster oder zu verwaarlosten drohender Kinder, um die sich der Staat, der um Stabilität nach innen wie nach außen zu ringen hatte, nicht kümmern konnte.

Die Einrichtung der Kinderasyle hätte nicht stattgefunden, wenn sie nicht Mme de Pastoret und ihr Damenkomitee sowie Denys Cochin durch ihren beharrlichen persönlichen Einsatz ins Leben gerufen und die Durchsetzung der Institution in die Wege geleitet hätten. Es waren humanitäre Überlegungen, die sie dazu bewogen haben, Kinderasyle zu eröffnen, um in Not geratene Kinder zu bewahren und zu behüten. Diese Bewahranstalt hatte zunächst keinen speziellen erzieherischen Auftrag, verlangte aber bald nach einer Methode, die es erlaubte, hunderte von kleinen Kindern in einem Saal im Zaum zu halten und den reibungslosen Ablauf der Institution zu gewährleisten:

„Was für eine Rolle spielte es, daß es ihnen (den Kindern) gut ging? Wichtig war zunächst, daß es ihnen weniger schlecht ging.“ (Kergomard, 1 série, p. 7) Mit diesen Worten beschrieb Kergomard die Motive der Pioniere der *salles d'asile*.

Man kann daher festhalten, daß die Entwicklung der *salles d'asile* aus einer sozialen Notlage entstanden und durch den persönlichen Einsatz von Privatpersonen vorangetrieben worden ist. Es waren allein sozial-karitative Gesichtspunkte und keine pädagogischen Überlegungen, die sie entstehen

ließen, was sich etwa dadurch zeigt, daß erst dann eine Methode eingeführt wurde, als die reale Situation der Kinderasyle eine solche erforderlich machte.

Während die Pioniere der *salles d'asile* nach einer geeigneten Methode suchten, hatte der Pfarrer Johann Friedrich Oberlin bereits die Idee einer institutionellen Kleinkindererziehung verwirklicht.

Zwei interessante Phänomene trafen zusammen, die unserer Ansicht nach das Erziehungswerk Oberlins bestimmten: Einmal veranlaßte die besondere und eigenartige soziale und wirtschaftliche Notlage der Bewohner von *Ban de la Roche*¹ Oberlin zu einer umfassenden Hilfsmaßnahme zum zweiten war es das Selbstverständnis des aufgeklärten Pfarrers, der nicht nur eine vielseitige Ausbildung hinter sich hatte, sondern auch interessiert an dem aufklärerischen und wissenschaftlichen Gedankengut seines Jahrhunderts war und der die Erziehung des Menschen vor seine Aufgabe als Seelsorger stellte. Oberlin entwickelte ein umfassendes Erziehungssystem für die Mitglieder seiner Pfarrgemeinde, um sie durch eine grundlegende Erziehung zu der selbsttätigen Lösung ihrer sozialen und wirtschaftlichen Probleme zu führen. Die „Strickschulen“ müssen als Teil dieses Systems und als logischer Beginn einer lebenslangen Erziehung und Bildung des Menschen begriffen werden.

Die pädagogischen Maßnahmen Oberlins waren geprägt durch die philosophischen und pädagogischen Anschauungen seiner Zeit. Oberlin studierte das aufklärerische Gedankengut und das der Revolution und bekannte sich zu den dort vertretenen Menschenrechten und gegen die absolute Herrschaft; er las Rousseau, widmete sich den Schriften Pestalozzis und hielt Verbindung mit Basedow. Er überprüfte deren pädagogische Gedanken im Hinblick auf ihre praktische Umsetzung und entwickelte aufgrund seiner Erfahrung eine Pädagogik, deren Grundzüge denen Kergomards glichen, die mehr als 100 Jahre später ihr neues pädagogisches Konzept durchzusetzen versuchte.

Das Erziehungswerk Oberlins wurde Zeit seines Lebens im Ausland mit Interesse verfolgt, obwohl er seine pädagogische Gedanken nie in einer Schrift veröffentlichte. Es ist zu vermuten, daß Owen auf seiner Studienreise durch Europa, bei der er einige erzieherische Einrichtungen besuchte, auch die „Strickschulen“ Oberlins kennengelernt hat und sie bei dem Aufbau *infant schools* als Grundlage nahm, deren erzieherische Vorgehensweise von Buchanan und Wilderspin erweitert wurde und die als „englische Methode“

1. Siehe Kapitel B, I.

in die französische *salles d'asile* eingeführt wurden. Obwohl das Erziehungswerk Oberlins den Pionieren der *salles d'asile* bekannt war, orientierten sie sich auf ihre Suche nach einer geeigneten Methode an den in England vorhandenen Kleinkinderschulen und nahmen das *Infant-school-system*, zum Vorbild.

Die Bedeutung Oberlins für die Entwicklung der französischen Kleinkinderschule kann man wie folgt zusammenfassen:

Oberlin war der erste, der die Idee einer institutionalisierten Kleinkindererziehung verwirklichte und eine Kleinkinderschule einrichtete, die als Teil eines umfassenden Erziehungssystem begriffen werden muß. Die pädagogische Gestaltung der „Strickschulen“ war für die Pioniere der *salles d'asile* nicht von Interesse, da sie nach einer Methode suchten, die den Erfolg ihrer Bewahranstalten garantierte. Gemeinsamkeiten mit den pädagogischen Gedanken Oberlins tauchen erst wieder bei Kergomard auf.

Einen weiteren Impuls erhielt die französische Kleinkinderschule, als Cochin den erzieherischen Wert der Institution erkannte und ihr neben ihrem karitativen Charakter einen erzieherischen Auftrag gab, der die Erziehung zum „guten Bürger“ beinhaltet. In einem Handbuch formulierte Cochin auf dem Hintergrund der „englischen Methode die *Méthode* der *salles d'asile*, die einmal der Kleinkinderschule ihren schulischen Charakter verlieh und die bis zum Amtsantritt Kergomards angewendet und von ihr als „Disziplin-Dressur“ attackiert wurde.

Da es sich bei der *Méthode* um die bloße Imitation des erzieherischen und organisatorischen Vorgehens der *infant schools* handelte, die Buchanan und Wilderspin in ihren Kleinkinderschulen mit Erfolg angewendet haben, war sie in den *salles d'asile* bald zur Technik reduziert, die sich darauf verstand, Ruhe und Ordnung herzustellen. Der Grund lag wohl darin, daß ihr als Grundlage jegliche pädagogische Idee fehlte, aus der sich eine Methode hätte ableiten lassen können.

Mit Hilfe des Juristen Cochin gelang es, die *salles d'asile* innerhalb von 14 Jahren fast über ganz Frankreich zu verbreiten. Um diese Ausbreitung der Institution zu ermöglichen, übertrug Cochin sie allmählich der öffentlichen Verantwortung, so daß der Staat ab 1835 sowohl die finanzielle Unterstützung der Anstalten bereitstellen mußte, aber auch die Macht übertragen bekam, die Organisation und Struktur anzuordnen und zu reglementieren.

Der Übergang der *salles d'asile* von einer privaten Initiative zu einer öffentlichen Institution war von vorneherein nur eine Frage der Zeit gewesen, da das private Damenkomitee weder die Mittel noch den Weitblick besaß, die

salles d'asile über ganz Frankreich zu verbreiten, wie es die soziale und wirtschaftliche Lage insbesondere der großen Städte verlangte.

Die Übernahme der *salles d'asile* in den Zuständigkeitsbereich des Staates geschah in einer politisch konservativen Periode, in der das Primarschulwesen eine politische Funktion zugewiesen bekam. In dem Schulgesetz Guizot 1833 wurde ein Kompromiß zwischen den Forderungen der Bürger nach allgemeiner Schulbildung und den Interessen des Staates vollzogen, mit Hilfe der Kirche in den Schulen Bürger heranzubilden, die sich mit der konservativen Haltung des Staates identifizierten. Für die Primarschule wurde eine Aufsichtsbehörde geschaffen, unter deren Kontrolle man die Kleinkinderschule stellte.

Der schulische Charakter der Kleinkinderschule verfestigte sich immer mehr; ebenso wie ein komplizierter Verwaltungsaufwand, der die Betreuung und die Überwachung der *salles d'asile* zur Aufgabe hatte, sie immer fester in die staatliche Verwaltungsmaschinerie einbettete.

Am 24. April 1838 wurde eine erste allgemeine Vorschrift über die Führung und die Pflege, die Räumlichkeit und die Einrichtung und über das Übungsprogramm der *salles d'asile* herausgegeben, die mit wenigen Veränderungen bis 1881 richtungsweisend blieb. Diese Regelung legalisierte die *Méthode* der *salles d'asile* und die damit verbundene räumliche Aufteilung, Ausstattung und Einrichtung.

Nach der Revolution von 1848 machte sich die allmählich beginnende Industrialisierung bemerkbar. In den großen Städten wurden die *salles d'asile* als willkommene Institution von den Familien wahrgenommen, bei denen die Mütter außer Haus arbeiten mußten und ihre Kinder in den Bewahranstalten versorgt wußten. Die *salles d'asile* wurden sowohl von den Eltern als auch von den Behörden als Schulen begriffen, in denen die Kinder unter Aufsicht lernen sollten.

Durch einen Erlaß wurden die Anstalten zu Einrichtungen des Öffentlichen Unterrichts bestimmt und die Bezeichnung „barmherzige Einrichtung“ als unpassend gestrichen. Die *salles d'asile* und ihre Methode waren damit noch enger mit den Primarschulen verbunden.

Auch Mme de Pape-Carpantier unterstützte die Tendenz einer *Union scolaire* und damit die Integration der Kleinkinderschule in den Primarschulbereich. Mme de Pape-Carpantier ist ein weiterer Beweis dafür, daß die Kleinkinderschule durch das Engagement einzelner Personen neue Anstöße erhielt und somit ihre weitere Existenz gesichert wurde.

Das Verdienst Mme Pape-Carpantiers als Leiterin verschiedener *salles d'asile* war, daß das Spiel, das Spielzeug und die manuellen Übungen in die

Institution eingeführt wurden, und die *Méthode* und den Lehrplan jedoch nicht veränderten, sondern vielmehr ergänzten. Ihr größtes Verdienst war jedoch die Tätigkeit als Leiterin der *école normale maternelle*, in der das erzieherische Personal der öffentlichen *salles d'asile* seit 1848 ausgebildet wurde.

Dieser neue Abschnitt in der Ausbildung des Personals ist sicher als Ausdruck des gestiegenen Ansehens und der Bedeutung der Anstalt zu interpretieren.

Unter der Regierung Napoléons III. wurde den *salles d'asile* eine sozialpolitische Bedeutung zugeordnet. Napoléon baute die staatliche Wohlfahrt aus, um die arbeitende Bevölkerung zu beruhigen und die Gefahr erneuter sozialistischer Unruhen zu bannen. In einem Erlaß von 1855 bedachte er die *salles d'asile*: Um ihren Fortbestand zu sichern, stellte er sie unter die Protektion der Kaiserin Eugénie und ernannte ein *Comité central de patronage*, das sich aus Damen des Adels und hohen kirchlichen Würdenträgern zusammensetzte. Diese Zusammensetzung spiegelte die politische Situation dieser Zeit wider: Die *salles d'asile* mußte einen Teil der sozialpolitischen Aufgaben des Staates erfüllen, nämlich die Kinder der arbeitenden Klasse zu versorgen, zumal sich Frankreich jetzt auf dem Höhepunkt der Industrialisierung befand, und gleichzeitig sowohl den Adel als auch die Kirche mit den staatlichen Interessen versöhnen, indem sie beiden Einfluß gewährte. An den *salles d'asile* selbst wurden nur einige Veränderungen vorgenommen; die Methode wurde dadurch nicht berührt, nur der Lehrplan wurde komplizierter.

Nach dem Deutsch-Französischen Krieg (1870-1871) verlangsamte sich die Entwicklung der *salles d'asile*. Frankreich mußte seine unsichere außenpolitische Situation in Griff bekommen, während Maßnahmen in der Innenpolitik stagnierten.

Mit der Entstehung der III. Republik erfuhr die französische Kleinkinderschule einen entscheidenden Wandel im Hinblick auf ihre Rolle im Erziehungswesen wie auch auf ihre pädagogische Ausgestaltung. Hatte man die Einrichtung bislang mehr unter politischen Gesichtspunkten gesehen, so waren es jetzt vor allem pädagogische Erkenntnisse, die die Kleinkinderschule prägten. Die Regierungsvertreter der III. Republik wollten von Grund auf die Regierung, die Gesetzgebung und die Institutionen demokratisieren und dem Volk die Grundzüge der Menschenrechte bewußt machen. Sie knüpften an den Ideen der Französischen Revolution von 1789 an und versuchten, deren Forderung tatsächlich zu vollziehen. Genau wie 1789 spielte auch bei dieser Regierungsbildung die Idee einer antiklerikalen Politik die entscheidende Rolle. Wo vorher die Aufklärer die Richtung der Gedanken bestimmten, waren es jetzt die Positivisten. Zunächst wurde die Primarschule refor-

miert. Sie sollte obligatorisch und kostenlos sein; ihr charakteristischstes Merkmal war ihre säkularisierte Struktur. Die Kleinkinderschule wurde ein fester — nicht verpflichtender — Bestandteil des französischen Schulwesens, indem erklärt wurde, daß die Primärerziehung zunächst in den *écoles maternelles* oder in den *classes enfantines* und dann in den Primarschulen erteilt werden solle. Die Kleinkinderschule erhielt als einzigen offiziellen Namen *école maternelle*. In einem Erlaß von 1887 erhielt die Institution die gesetzliche Grundlage, die sie im Prinzip heute noch hat. Sie wurde bestimmt „als Einrichtung, wo Kinder beiderlei Geschlechts gemeinsam die Fürsorge erhalten, die ihrer körperlichen, moralischen und intellektuellen Entwicklung entspricht“.

Die pädagogische Umgestaltung der Kleinkinderschule wurde von dem Minister für Öffentliche Erziehung Jules Ferry und dem Präsidenten des Primarschulwesens Ferdinand Buisson unterstützt, indem beide ein Exposé ausarbeiteten, das die Aufgabe der *école maternelle* umriß und sie als Einrichtung bezeichnete, die nicht als Schule im üblichen Sinne begriffen werden könne, sondern als Übergang von der Familie zur Schule.

Es war jedoch der Verdienst der Generalinspektorin Pauline Kergomard, daß sich die Institution von Grund auf änderte. Es gelang ihr während ihrer Amtszeit, ihr neues pädagogisches Konzept einer Kleinkinderschule durchzusetzen. Von nun an stand das Kind, seine Würde und seine Rechte, seine Vorstellungen und seine Interessen im Mittelpunkt der pädagogischen Methode. Die demokratische Einstellung gegenüber dem Kind kam der politischen Auffassung der III. Republik entgegen, so daß die Pädagogik Kergomards von seiten der Regierung unterstützt wurde.

1921 schließlich wurde das Unterrichtsprogramm der *école maternelle* noch geringfügig verändert, d.h. im wesentlichen den zeitlichen Verhältnissen angepaßt.

Wenn wir uns nun dem Werk Kergomards zuwenden, so können im Rahmen dieser Zusammenfassung sicher nicht noch einmal die pädagogischen Gedanken der Generalinspektorin umfassend dargestellt werden, sondern es soll lediglich in kurzen Sätzen die Bedeutung Kergomards für die *école maternelle* und für die Kleinkindererziehung überhaupt dargestellt werden.

Kergomard hat ihre pädagogischen Gedanken zunächst gegen die herkömmliche Erziehungsmethode auf dem Hintergrund der Idee einer neuen Erziehung formuliert, die das Kind als freies individuelles und eigenständiges Wesen begreift und hat eine Pädagogik aufgebaut, deren methodische Vorgehensweise hauptsächlich vom Kind selber, entsprechend seiner unterschiedlichen individuellen Lebensäußerungen, immer wieder neu geprägt wird,

und bei der es gilt, die materiellen, intellektuellen und moralischen Rahmenbedingungen für das Kind so zu wählen, daß es sich zu einem „gesunden, intelligenten und glücklichen Wesen“ entwickeln kann.

Diese Pädagogik mit ihrer Methode, die ständig durch die unterschiedlichen Verhaltensweisen eines jeden Kindes modifiziert wird, kann niemals zu einer dogmatischen Lehre führen, sondern muß stets offen und veränderbar sein. Aufgrund ihrer politischen Überzeugung als Republikanerin gab Kergomard ihrer Pädagogik einen durch und durch nationalen Charakter. Als Anhängerin der positivistischen Idee wandte sie sich vor allem den experimentellen Wissenschaften zu und erhob die Psychologie zur Grundlagenwissenschaft der Pädagogik. Die Grundprinzipien ihres pädagogischen Denkens wurden im vorangegangenen Kapitel ausführlich dargestellt.

Neben ihrem prägenden Einfluß für die französische Kleinkinderschule kommt Kergomard aber noch eine weit größere Bedeutung zu — und es ist unverständlich, daß sie bisher stets im Schatten großer Namen verborgen blieb — nämlich die der Wegbereiterin für die Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts, wie sie etwa in der *Nouvelle Education* ihren Ausgang fand. Vergleicht man ihre pädagogischen Gedanken mit den Werken prominenter Vertreter dieser Bewegung — siehe dazu in der Anmerkung 2 abgedruckten

2. Prinzipien der Einheit, angenommen durch die „Internationale Liga für die Education Nouvelle“ - Kongreß von Calais vom 6. 8. 1921, zitiert nach A. Ferrière, *Ecole active*, II., p. 366

„1. Das wesentliche Ziel der ganzen Erziehung ist, das Kind darauf vorzubereiten, im Leben die Überlegenheit des Geistes zu wollen und zu verwirklichen; sie muß folglich, wie auch andererseits der Gesichtspunkt, von dem aus der Erzieher sich versteht, darauf zielen, bei dem Kind die geistige Energie zu pflegen und zu vermehren.

2. Sie muß die Individualität des Kindes respektieren. Diese Individualität kann sich nur entwickeln durch eine fortdauernde Disziplin zur Befreiung der geistigen Fähigkeiten, die in ihm sind.

3. Das Studium und allgemein die Ausbildung im Leben müssen den Interessen des Kindes freien Lauf geben, das bedeutet: diejenigen, die sich spontan in ihm regen und die ihren Ausdruck in den verschiedenen Aktivitäten in manueller, intellektueller, ästhetischer, sozialer u.a. Ordnung finden.

4. Jedes Alter hat seinen eigenen Charakter. Es muß somit die personelle Disziplin und die kollektive Disziplin durch die Kinder selbst organisiert werden in Zusammenarbeit mit ihren Lehrern; sie müssen danach streben, das Gefühl der individuellen und sozialen Verantwortung zu stärken.

5. Der egoistische Wettbewerb muß aus der Erziehung verschwinden und muß einer Koope-

„Prinzipien der Einheit“ vom 6.9.1921 —, so wird man feststellen, daß Ker-gomard bereits mehr als 30 Jahre früher diese Gedanken vorgedacht und vor allem in die Praxis umgesetzt hat.

ration Platz machen, die dem Kind lehrt, seine Individualität in den Dienst der Kollektivität zu stellen.

6. Die Koedukation, die durch die Liga gefordert wurde - eine Koedukation, die zugleich gemeinschaftliche Ausbildung und Erziehung bedeutet - schließt die vorgeschriebene gleiche Behandlung der zwei Geschlechter aus, aber impliziert eine Zusammenarbeit, die jedem Geschlecht erlaubt, auf den anderen seinen heilsamen Einfluß frei auszuüben.

7. Die Neue Erziehung bereitet bei dem Kind nicht nur den zukünftigen Bürger vor, der fähig ist, seine Pflichten gegenüber seinen Verwandten, seiner Nation und der Menschheit in seiner Ganzheit zu erfüllen, sondern auch das menschliche Wesen, das sich seiner Würde als Mensch bewußt ist.“

ANHANG

Organisation, Struktur und Methode der *salles d'asile* und der *écoles maternelles*

1. Personal

1828 wurde ein Lehrgang für das Erziehungspersonal in den *salles d'asile* unter der Leitung von Mme Millet gegründet. In diesem Lehrgang wurde ausschließlich die von Mme Millet studierte englische Methode vermittelt. Dem Lehrgang war eine Modelleinrichtung der *salle d'asile* angeschlossen, bei dem die Methode von den Teilnehmern erprobt werden konnte.

Es ist jedoch zu vermuten, daß die wenigsten Erzieher in den *salles d'asile* einen Befähigungsnachweis hatten, wahrscheinlich gab es mehr unausgebildete Ordenslehrer als weltliche Erzieher mit einem gültigen Zertifikat (vgl. Kergomard (15) 1889, p. 36).

Das Personal wurde ausschließlich von dem Damenkomitee benannt und eingestellt.

In der Verordnung vom 22. Dezember 1837 wurde die Auswahl des Personals durch ein Komitee vorgenommen, das aus Familienmüttern bestand. Weiter wurde in dieser königlichen Verordnung bestimmt, die auszugswise bei Kergomard (15) zu finden ist: „Jeder Kandidat für das Amt des Aufsehers oder der Aufseherin des Asyls muß neben den Nachweisen über sein Alter folgende Unterlagen vorweisen:

1. Einen Befähigungsnachweis.

Der Befähigungsnachweis wird entsprechend dem Gesetz vom 28. Juni 1833 nach den Prüfungen erteilt, die vor den Prüfungskommissionen abgehalten werden, die im folgenden näher erläutert werden:

Die Prüfungskommissionen werden aus den Inspektorinnen gewählt, von denen im folgenden gesprochen wird: Es muß eine Prüfungsoberkommission für die *salles d'asile* eingerichtet werden, die beauftragt wird, für das gesamte Königreich Programme für die Befähigungsprüfung auszuarbeiten, für die Unterhaltung der *salles d'asile*, für die Betreuung, die dort gegeben wird und für die Übungen, die stattfinden werden. Diese Programme sind Unserem königlichen Rat des öffentlichen Unterrichts vorzulegen und müssen durch Unseren Minister für Öffentlichen Unterricht genehmigt werden ... Die Oberkommission wird gleichfalls unter der Aufsicht Unseres Mi-

nisters alle Vorschriften vorbereiten können, die geeignet zur Ausarbeitung der Institution der *salles d'asile* sind, geeignet, die Gleichförmigkeit der Methode zu garantieren und geeignet, die Leiterinnen zur Verfügung zu stellen für die Ersteinrichtung der *salles d'asile*, die durch Privatpersonen oder durch die Kommunen gegründet werden.“ (Zitiert nach Kergomard (15), p. 37)

Im Jahr darauf, am 24. April 1838, wurde eine ausführliche Verordnung herausgegeben, für die die Oberkommission verantwortlich war. Diese Verordnung blieb mit wenigen Veränderungen bis 1881 richtungsweisend. Für die Ausbildung der Erzieherinnen erstellte sie folgende Regelung: „Diese Prüfung für den Befähigungsnachweis setzt sich wie folgt zusammen: 1. aus einer praktischen Prüfung; 2. aus einer Prüfung des Fachwissens. Die praktische Prüfung setzt sich zusammen aus einer unbestimmten Anzahl von Prüfungen, die in den *salles d'asile* stattfinden werden, die durch die Prüfungskommission bestimmt wurden, in Gegenwart von wenigstens drei Personen, Mitgliedern oder Delegierten der Prüfungskommissionen. Die Prüfung des Fachwissens findet in Anwesenheit von wenigstens fünf Mitgliedern der Prüfungskommission statt, die festgesetzt werden, nachdem der Bericht der delegierten Personen für die praktische Prüfung gehört sein wird; sie wird sich auf die Unterrichtsgegenstände beziehen, die in den *salles d'asile* vermittelt werden (Religionsunterricht, Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen, Nadelarbeiten).“ (Zitiert nach Kergomard (15) 1889, p. 38)

In derselben Verordnung wurde das Amt der Generaldelegierten für die Inspektion geschaffen, die beauftragt war, sämtliche *salles d'asile* im Königreich zu besuchen.

Der Erlaß vom 21. März 1855 veränderte die Zusammensetzung der Prüfungskommission: „Der Inspektor der Akademie, Präsident; ein Pfarrer der gleichen Konfession wie der Prüfling, ein Mitglied des öffentlichen oder freien Unterrichts; zwei Damen aus der Schirmherrschaft der Asyle, ein Inspektor des Primarunterrichts, der die Funktion des Sekretärs hat. Diese Kommission wurde benannt durch den Minister auf Vorschlag des Präfekten. Die Prüfung setzt sich aus zwei verschiedenen Teilen zusammen: 1. einer Prüfung des Fachwissens; 2. einer praktischen Prüfung. Die Prüfung des Fachwissens enthält: die Biblische Geschichte, den Katechismus, Lesen, Schreiben, Orthographie, die gebräuchlichsten Begriffe des Rechnens und des Dezimalsystems, Umrißzeichnung, die Grundkenntnisse in Geographie, Singen, Handarbeiten. Die praktische Prüfung findet in einem *salle d'asile* statt. Die Bewerberinnen sind gehalten, die Übungen dieses *salles* während einer Woche durchzuführen.“ (Zitiert nach Kergomard (15) 1889, p. 38 f.)

In diesem Erlaß steht die Prüfung für Fachwissen an erster Stelle und die

Unterrichtsgegenstände sind spezieller geworden. Neben der Orthographie werden noch Zeichnen, Geographie und manuelle Arbeiten angefügt.

1881 wurde die Prüfungskommission wieder neu bestimmt. Die Pfarrer und die Damen aus der Schirmherrschaft sind nicht mehr dabei, dafür sind zahlreiche Mitglieder des öffentlichen oder freien Unterrichts und die Inspektorin des Departements in der Kommission.

Die Prüfung setzt sich wieder aus zwei Teilen zusammen: Aus der Prüfung für Fachwissen, die jetzt aus schriftlichen und mündlichen Prüfungen besteht und einer praktischen Prüfung.

Die schriftliche Prüfung beinhaltet: „1. Ein Diktat im Hinblick auf die Rechtschreibung von ungefähr 20 Zeilen, das einem einfachen und leichten Text entnommen wurde; 2. Die begründete Auflösung von zwei arithmetischen Fragen, die sich auf die Anwendung des Rechnens und des Dezimalsystems erstrecken; 3. Ein einfacher Aufsatz (Brief, Erzählung, Bericht); 4. Eine Umrißzeichnung auf der Schiefertafel mit einem gebräuchlichen Gegenstand. Die Anwärterinnen müssen außerdem eine Nadelarbeit ausführen.“ (Kergomard (15) 1889, p. 39 f.)

Die mündlichen Prüfungen setzen sich zusammen aus: „1. Prinzipien der moralischen Erziehung; 2. Lesen, Texterläuterung und Fragen der Grammatik; 3. Geographie: Allgemeinwissen, Geographie Frankreichs; 4. Geschichte Frankreichs (große Männer und große Taten); 5. Grundkenntnisse in Naturgeschichte und Hygiene, die bei dem Sachunterricht anwendbar sind; 6. Singen (eine Übung mit einem einfachen Lied).“ (Zitiert nach Kergomard (15) 1889, p. 39)

Die praktische Prüfung findet wieder in einer *école maternelle* statt, wo die Anwärterinnen schon 2 Tage vor der Prüfung assistieren dürfen. Die Prüfung besteht aus einer gewöhnlichen Unterrichtsstunde. Die Kandidatin bekommt zwei Stunden Vorbereitungszeit.

Der Erlaß vom 27. Juli 1882 regelte erneut den Ausbildungsgang der Erzieher und der Leiterinnen der *écoles maternelles*. Die Ausbildungskurse werden an die der Grundschullehrer angeschlossen (Artikel 1). Jedes Jahr wird die Zahl der Schüler durch den Minister festgelegt (Artikel 2). Der Unterricht ist kostenlos und extern. Die Schüler werden sich in Familien oder Institutionen einquartieren. Sie können durch den Staat, die Departements oder die Kommunen unterstützt werden (Artikel 3). Der Lehrgang dauert ein Schuljahr (Artikel 4).

Für die Leiterinnen und stellvertretenden Leiterinnen der öffentlichen *écoles maternelles* und für die Grundschullehrer, die bereits im Amt sind, besteht die Möglichkeit, an dem Ausbildungskurs teilzunehmen. Der Kurs hat

folgenden Unterrichtsplan: „1. Einen Lehrgang über Allgemeinbildung auf der Grundlage der Unterrichtsgegenstände des ersten Kursjahres der *école normale d'institutrices*; 2. Einen pädagogischen Lehrgang: allgemeine Prinzipien der Erziehung, Studium der Methoden und Vorgehensweisen des Unterrichts, besonders zur Anwendung bei der Erziehung der ersten Kindheit; 3. Praktische Übungen in der *école maternelle*, die der *école normale* angeschlossen ist.“ (Zitiert nach Kergomard (15) 1889, p. 42)

Im selben Jahr wurde die *Ecole Pape-Carpantier* zu einer *école normale supérieure* umgewandelt, die die Leiterinnen und Lehrer für die Lehrgänge der *écoles normales* ausbildete. Diese wurden in den verschiedenen Akademien eingerichtet.

Der Schulbesuch war kostenlos. Die Anwärter mußten folgende Aufnahmebedingungen erfüllen: Sie mußten wenigstens 20 Jahre, höchstens 30 Jahre alt sein; sie mußten einen pädagogischen Befähigungsnachweis haben und sie mußten sich 10 Jahre lang für die öffentliche Erziehung verpflichten. Nach einer zentral von Paris gestellten schriftlichen Aufnahmeprüfung hatten die Schüler ein Jahr lang folgende Fächer, in denen sie bei Austritt eine Prüfung ablegen mußten: einen Lehrgang in Psychologie und Moral, in Geschichte der pädagogischen Lehren, in der Erarbeitung der Unterrichtsgegenstände, praktische Übungen und einer Lehrgang in der Gesetzgebung und Administration der *écoles maternelles*.

Die Zusammenstellung des Lehrplans zeigt, daß man sich bemühte, den Auszubildenden ein möglichst umfassendes Wissen zu vermitteln. Die Einführung des Faches Psychologie und die Auseinandersetzung mit den pädagogischen Lehren läßt vermuten, daß die Ausbilder angeregt werden sollten, über die *Méthode* zu reflektieren, um sie gegebenenfalls zu modifizieren oder zu verändern.

Auf jeden Fall hat die Ausbildung des erzieherischen Personals im Laufe der Zeit Fortschritte gemacht und ist über die bloße Vermittlung der *Méthode* hinausgegangen.

Jedoch läßt die Übereinstimmung des Ausbildungsganges des Personals der *écoles maternelles* mit dem der Elementarschule erkennen, daß die *école maternelle* nicht als eigenständige Einrichtung der ersten Kindheit betrachtet wurde, sondern daß man sie mit schulischen Kategorien maß.

Mit dem Gesetz vom 30. Oktober 1886 sind die Leiterinnen der öffentlichen *écoles maternelles* den Grundschullehrerinnen gleichgestellt worden. In dem Erlaß vom 18. Januar 1887 wird geregelt, ab welchem Alter und mit welcher Befähigung die Leiterin einer *école maternelle* an einer Grundschule

unterrichten darf. Die völlige Angleichung in der Entlohnung, Stellung und Altersversorgung erfolgte 1921.

Um eine auch inhaltlich vollständige übereinstimmende Ausbildung des Erziehungspersonals der *écoles maternelles* und der Grundschule zu verhindern, d.h. um die *écoles maternelles* als Einrichtung der ersten Kindheit von der Grundschule zu unterscheiden, arbeitete die Generalinspektorin Pauline Kergomard auch an einer Reform des Ausbildungsganges. Sie bemühte sich vor allem, den Erzieherinnen die Bedeutung der frühkindlichen Erziehung und die Besonderheit des Kindes deutlich zu machen. Nachdem sie 1886 als erste Frau in den *conseil supérieur* des Kultusministeriums gewählt wurde, konnte sie sowohl auf die Ausbildung als auch auf das Programm der *école maternelle* Einfluß nehmen. Es gelang ihr, das Erziehungspersonal von der Bedeutung ihrer pädagogischen Ideen zu überzeugen.

2. Ausstattung, Einrichtung und Material

Mit dem Erlaß vom 24. April 1838 wurden folgende Bestimmungen über die baulichen und räumlichen Anforderungen getroffen: Im Artikel 1 des Erlasses steht, daß die Säle der Asyle sich im Erdgeschoß eines Gebäudes befinden müssen. Die Böden müssen entweder mit Steinplatten versehen oder asphaltiert oder mit Salpetersplitter bedeckt sein. Die Säle müssen von zwei Seiten durch Fenster erhellt werden, die zwei Meter vom Boden entfernt sein und bewegliche Flügel haben müssen.

In Artikel 2 ist die Form der Säle als ein Rechteck oder ein Quadrat von mindestens 4 Meter Breite auf 10 Meter Länge für 100 Kinder und von mindestens 8 Meter Breite und 16-20 Meter Länge für 200 bis 250 Kinder bestimmt. (Vgl. Kergomard (15) 1889, p. 18; diess., 1910, p. 14)

Die Aufteilung der Säle machte es dem Erzieher unmöglich, die einzelnen Kinder zu beobachten oder gar individuelle Übungen durchzuführen. Um eine Übersicht über alle Kinder haben zu können, blieb für die Erzieher nur übrig, sie in eine übersichtliche Sitzordnung zu bringen, ebenso wie es die englischen *infant schools* vormachten.

Für die Inneneinrichtung erging daher folgender Beschluß: An der Längsseite des Saales mußten mehrere Reihen von stufig angeordneten Sitzbänken angebracht werden. Wenigstens 5, höchstens 10 mußten so aufgestellt werden, daß alle Kinder zur gleichen Zeit Platz nehmen konnten. Um das Einordnen und Bewegen der Kinder und das Umhergehen ihrer Helfer zu erleichtern, gab es einen Mittelgang und einen Außengang.

Die Kinder mußten sich in diesen Sitzreihen (*gradins*) und in den Gängen gleichzeitig und gleichförmig auf- und abbewegen, damit der Lehrer den Überblick über die Klasse wahren konnte.

Im restlichen Saal waren Bänke aufgestellt, die fest im Boden verankert waren. In der Mitte des Saales gab es einen freien Raum für militärische Übungen.

So weit wie möglich sollte es noch einen anderen Übungsraum geben, der speziell für die Ruhephasen gedacht und im Winter zu beheizen war. In diesem Raum sollten Bretter für die Körbe der Kinder angebracht werden, außerdem sollte es bewegliche Bänke, Näpfe und andere notwendige Utensilien geben.

Die Kinder aßen und schrieben auf ihren Knien, weil keine Tische vorhanden waren.

Materialien gab es so gut wie keine. Einige Gegenstände waren an den Wänden festgemacht und waren somit weit aus dem Blickfeld und der Reichweite der Kinder. Es handelte sich um Rechenmaschinen, eine schwarze Tafel, Lektionstafeln und Küchenutensilien. Es wurde ausdrücklich betont, daß sonst keine Materialien erforderlich waren und die vorhandenen schon als Luxus zu betrachten seien. (Vgl. Salvandy, 1847, zitiert in Kergomard (15). 1889. p. 20).

Der Erlaß vom 21. März 1855 ordnete an, daß die Fußböden mit Holz verschalt werden sollen, um die Füße der Kinder vor Erfrierungen zu schützen. In dem Übungssaal der im Bau befindlichen Einrichtungen sollte der Außengang wegfallen. Mit dieser Regelung wurde die „Zeremonie in den *gradins*“ für die Kinder schwieriger, weil ihr Bewegungsraum dadurch eingeengt wurde.

Dafür stieg die Fürsorge für die Körbe der Kinder. Es wurden nummerierte Plätze für die Körbe eingeführt. Die Kinder aßen allerdings weiter auf den Knien.

1881 schließlich wurden die Räumlichkeiten der *écoles maternelles* erweitert, sofern es sich um neue Einrichtungen handelte: Eine Diele diente jetzt als Wartezimmer für die Eltern. Außerdem sollten ein oder zwei Übungsräume vorhanden sein, ein offener oder geschlossener überdachter Schulhof, eine Küche, um die Nahrung der Kinder zuzubereiten oder aufzuwärmen, ein Auslauf zur Erholung mit kleinem Garten, eine Toilette und ein Pissoir für die Kinder, eine Wohnung für die Leiterin und, falls Platz war, eine Wohnung für die Stellvertreterin.

Diese Regelung war unbestreitbar ein Fortschritt, obwohl die Kinder sich immer noch zu Unmengen in den Sälen drängten.

1882 schließlich vervollständigte sich das Mobiliar und das Material. Es wurden die notwendigen Tische und die beweglichen Bänke für die Ruhepausen eingeführt. Die Kleider konnten auf Haken verräumt werden. Rings um die Wand des Schulhofes wurden Oberlichter angebracht. Zwei oder drei Feldbetten wurden aufgestellt und die festverankerten Bänke bekamen Rückenlehnen.

Das gesamte Mobiliar wurde jedoch nur in einzelnen *écoles maternelles* verwendet. Oft wurde auf die Tische verzichtet, da die Kommunen nicht einsahen, daß man den Kindern einen solchen Luxus bieten müsse. Besonders auf dem Lande war es schwer, die Bürgermeister zu überzeugen, daß die Kinder des *peuple* einen solchen Komfort brauchten (vgl. Kergomard (15) 1889, p. 22; diess. (23), 1910, p. 19).

In diesen Jahren kamen neben den baulichen und räumlichen Vorschriften noch hygienische und gesundheitliche Richtlinien dazu. So heißt es, daß die *écoles maternelles* zentral und in einer gesunden Luft gelegen sein müssen. Sie sollten leicht zu erreichen sein, aber fernab aller lärmenden und gefährlichen Gebäude und wenigstens 100 m vom Kirchhof sich befinden.

Der Boden mußte, falls er feucht war, durch eine Drainage entwässert werden. Für jedes Kind mußte eine Gesamtfläche von 8 m² vorhanden sein. Das Gebäude durfte jedoch nicht über die Größe von 400 m² hinausgehen.

Die Beschaffenheit der Gebäude mußte dem Klima der Gegend angepaßt sein, wobei die hygienischen Bedingungen, die Lage, die Lichtöffnungen und vor allem die Entfernung zu den Nachbargebäuden zu berücksichtigen waren. War die *école maternelle* innerhalb des Geländes einer Grundschule, sollte sie nicht zwischen der Mädchenschule und Jungenschule gelegen sein.

Die Räume, die von den Kindern benutzt wurden, mußten im Erdgeschoß liegen; das Erdgeschoß wurde durch drei Treppenstufen von je 15 cm über dem Außenniveau aufgestockt.

Falls es zwei Übungsräume gab, mußten diese nicht aneinandergrenzen, aber sie mußten direkt oder durch Gänge von mindestens 1,50 m Breite zum Hof hin offen sein. Die Fläche der Übungsräume wurde so berechnet, daß jedes Kind mindestens 80 cm Raum hatte bei einer Raumhöhe von 4 m.

Neben einer genauen Beschreibung des Fußbodens, der Decke, der Wandverkleidung wurde sehr viel Wert auf ausreichende Lichtverhältnisse gelegt, indem ganz genau der Einbau der Fenster vorgeschrieben wurde. Für die Frischluftzufuhr sorgten Öffnungen. Der Rauchabzug des Ofens, der den Saal wärmte, war in seinen Ausmaßen genau vorgeschrieben.

Neu war die Installation von Waschbecken. Die Anordnung der Toiletten

mußte so getroffen werden, daß die schlechte Luft nicht in die Gebäude drang.

Ebenso präzise wird die Beschaffenheit des Wandelganges und des Gartens beschrieben. (Vgl. Erlaß von 1882, veröffentlicht in Kergomard (15) 1889, p. 12 ff.; dies. (23), 1910, p. 19 ff.)

Trotz der erheblichen Veränderungen im Hinblick auf die baulichen, räumlichen und hygienischen Vorschriften blieben die *gradins* erhalten. Die 2- bis 6jährigen mußten immer noch stundenlang auf den Bänken sitzenbleiben.

Das Material wurde durch eine Klatsche (*claquoir*) und eine Pfeife erweitert, mit denen die Kommandos für das Auf- und Absteigen von den Sitzreihen gegeben wurden. Außerdem gab es mehrere schwarze Tafeln, eine Lesesystem auf Tafeln, Bilder, eine Verslehre, eine Rechenmaschine, einen Globus und eine Wandkarte von Frankreich, eine Auswahl von Hölzchen und Stäbchen, Latten, Würfeln, Spielzeug, Schiefertafeln und eine Stimmgabel.

Die räumliche Aufteilung und die Ausstattung der *écoles maternelles* von 1881/82 ließen keinen Zweifel darüber, daß es sich hier um Schulen handelte und die verantwortlichen Staatsbeauftragten ihre Richtlinien nach schulischen Kategorien verfaßten.

Erst 1887 unter Pauline Kergomard kam es zu einer entscheidenden Veränderung.

Die gesetzlichen Regelungen, die im folgenden beschrieben werden sind einer Broschüre entnommen, die Pauline Kergomard 1905 herausgegeben und kommentiert hat und in der die ab 1887 bis 1905 verabschiedeten Gesetze zu den *écoles maternelles* zusammengestellt sind. Diese Broschüre mit dem Titel „Les écoles maternelles, décrets, règlements et circulaires en vigueur“ war als Hilfe für das erzieherische Personal gedacht, das nach einem Rundschreiben vom 22. Februar 1905 verpflichtet war, die Gesetze, Reglementierungen und Rundschreiben für die *écoles maternelles* zu kennen, um sie ihren Kollegen oder den Familien weitervermitteln zu können. Die von Kergomard angefügten Kommentare, die mitverwendet werden, dienten dazu, das erzieherische Personal zum einen daran zu erinnern, daß die Gesetze nicht unveränderlich sind und daß sie sich entsprechend der natürlichen Entwicklung des Geistes und des Bewußtseins ebenso wie durch die Erkenntnisse der Wissenschaften modifizieren. Zum zweiten sollten sie die Rechte und Pflichten all derjenigen geltend machen, die sich mit der Kindheit auseinandersetzen und die die gemachten Fortschritte als Triebfeder für neue Fortschritte ansehen, denn die Schulen sollten mit dem unaufhörlichen Fortschritt harmonieren (vgl. Kergomard (22) 1905, p. VI).

Der Erlaß vom 18. Januar 1887 sieht dieselben Standortbedingungen vor wie der Erlaß von 1881/82. Darüber hinaus fordert Kergomard folgende neue Raumaufteilung:

„1. Eine Diele als Wartezimmer für die Eltern; 2. Ein Sprechzimmer für die Leiterin; 3. Ein oder mehrere nicht aneinandergrenzende Übungsräume; 4. Ein Ruhesaal; 5. Ein Speisesaal; 6. Ein Waschsaal mit Waschbecken, Bädern und tragbaren Handtuchhaltern, damit die feuchte Wäsche in den Hof getragen werden kann; 7. Ein Schlafsaal mit Betten, die mit Moleskin überzogen sind. Die Zwischenwand dieses Zimmers muß verglast sein, damit das Personal den Schlaf der Kinder überwachen kann; 8. Eine Kleiderablage mit beweglichen Gestellen, damit sie zum Auslüften in den Hof getragen werden können; 9. Ein Quarantänerraum mit Bett für den Fall einer verdächtigen Krankheit. Dieses Zimmer muß mit einer Hausapotheke ausgestattet sein.“ (Kergomard (22) 1905, p. 7 ff.)

Kergomard fügt hinzu, daß die Innenwände der Übungssäle mit heller Farbe gestrichen werden sollen und daß die Fenster unbedingt mit Vorhängen versehen werden müssen (vgl. Kergomard, 1905, p. 10). Außerdem sollen die hochgelegenen Fenster durch einen stabilen, verglasten und vergitterten Rahmen nach unten verlängert werden, da die hohen Fenster den Schulen eine triste Atmosphäre verleihen (dies., p. 11). Für die Beheizung der Schulen empfiehlt Kergomard eine Bodenheizung, die eine einfache Bedienung zuläßt und die die Schuhe der Kinder trocknet. Zudem wurde diese Art Heizung von Spezialisten und Hygienefachärzten für gut empfunden (dies., p. 11).

Die ersten wesentlichen Veränderungen zeigen sich bei der Installation der Toiletten (Art. 18-24). Hier werden nicht nur die neuesten Erkenntnisse der Gesundheitslehre, sondern auch die Forderung nach kindgerechter Einrichtung mitberücksichtigt.

Die Toiletten, die sich auf dem Hof befinden, sind so gebaut, daß die schlechte Luft nicht in die Gebäude dringt. Für je 15 Kinder steht eine Toilettenzelle zur Verfügung, die 55 cm breit und 80 cm tief ist. Die Klossettschüssel und die Brille müssen eine der Größe der Kinder entsprechende Höhe und Breite haben. Die Wände und Böden müssen mit einem wasserdichten Material versehen sein (vgl. Kergomard (22) 1905, p. 13 f.).

Kergomard fügt hinzu, daß die Holzbrillen Ansteckungsherde sind und deshalb durch Schüsseln aus Steingut ersetzt werden sollen, die den hygienischen Anforderungen entsprechen.

Die größte Veränderung findet man jedoch bei der Einrichtung und bei der Materialausstattung (Art. 28-37). Das Mobiliar ist auf die Größe und die

Bedürfnisse der Kinder abgestimmt und das Material besteht vor allem aus Spielzeug, Übungsmaterialien für den Sachunterricht und aus didaktischem Material für den Lese-, Schreib- und Rechenunterricht. In dem Erlaß wird von Unterrichts- und Erziehungsmaterial gesprochen.

Die Tische und Stühle haben zwei verschiedene Größen und sind beweglich. Für die Kinder von 2 bis 5 Jahren sind die Tische 42 cm und die Stühle 22 cm hoch; für die Kinder von 5 bis 7 Jahren haben die Tische und Stühle eine Höhe von 45 cm bzw. 25 cm.

Die Tische sollten oval sein und eine Gruppe von 8 Kindern aufnehmen können, wobei für jedes Kind 45 cm Platz vorhanden sein muß.

Für den Unterricht gibt es Schultische und -bänke, an denen zwei Kinder Platz haben. Die Größe entspricht den oben beschriebenen Tischen und Stühlen. Die Bänke haben eine Rückenlehne.

Die Tische und Stühle müssen so angeordnet sein, daß genügend Bewegungsspielraum für die Kinder bleibt. Die *gradins* sind verschwunden.

Der Lehrerin steht ein Schreibtisch zur Verfügung. In Augenhöhe der Kinder werden Wandtafeln angebracht. Das Unterrichts- und Erziehungsmaterial wird in einem Schrank verschlossen.

Der überdachte Hof und der Speisesaal werden mit genügend Tischen und Stühlen ausgestattet. Für den Notfall müssen Kleider und Unterwäsche zum Wechseln vorhanden sein, die von den Damen der Patronage gesammelt wurden. Im Hof muß es einen Brunnen mit Trinkwasser geben. (Vgl. Kergomard (22) 1905, p. 15 f.)

„Das Unterrichts- und Erziehungsmaterial umfaßt:

1. Eine Kollektion mit Spielzeug für den geschlossenen Hof (z.B. Tiere aus Holz oder Gummi, Puppen mit Flickern, Zinn- oder Holzsoldaten, Hausrat, Baukästen und Holzkisten usw.) und für den Spielhof (z.B. Eimer, Schaufeln, Schubkarren, Hüpfseile, Karren, Bälle usw.);
2. Sand für die geographischen Übungen und die Konstruktionen, sei es im überdachten Hof oder im Schulhof;
3. Eine Auswahl von Hölzern, Stäbchen, Latten und Kuben usw.;
4. Eine Auswahl von Bildern;
5. Das notwendige Material für die manuellen Übungen;
6. Schiefertafeln, die auf der einen Seite kariert und auf der anderen Seite glatt sind;
7. Eine Auswahl gebräuchlicher Gegenstände;
8. Bewegliche Buchstaben;
9. Einen Globus und eine Wandkarte von Frankreich;
10. Eine Stimmgabel;
11. Eine Pfeife.“ (Vgl. Kergomard (22) 1905, p. 17 f.)

Das *claqueoir* der *salles d'asile* fehlt, obwohl die Pfeife noch vorhanden ist. Die Aufstellung zeigt, daß an die erste Stelle das Spiel gerückt ist und die Un-

terrichtsgegenstände auf die kindlichen Belange ausgerichtet sind (z.B. das bewegliche Alphabet).

Um zu garantieren, daß jede *école maternelle* sich nach diesem Erlaß richtete, wurde am 19. Januar 1980 angefügt, daß es neben einer Schülerliste, die täglich überprüft werden mußte, eine Inventarliste über das Mobiliar, das Material, die Arznei und die Bücher der Bibliothek geben mußte (vgl. Kergomard (22) 1905, p. 18 f.; Art. 5 und 6).

Die Anwesenheitsliste der Kinder mußte deshalb sorgfältig geführt werden, um überschaubar zu machen, welche Kinder erkrankt sind und um welche Krankheit es sich handelt. Diese Regelungen entsprachen den Gesundheitsvorschriften und mußten unbedingt befolgt werden.

Überhaupt führten die Erkenntnisse der biologischen und medizinischen Forschung auf dem Gebiet der Bakteriologie und die Entdeckung der Erreger von Krankheiten wie Tuberkulose, Diphtherie usw., die bislang zu der hohen Kindersterblichkeit beigetragen hatten, zu ausführlichen Hygienevorschriften in den *écoles maternelles*.

1888 und 1889 wurden daher ein entsprechender Artikel (Art. 3) und Verwaltungsvorschriften erlassen.

Bevor das Kind in die *école maternelle* aufgenommen wurde, brauchte es ein ärztliches Attest, das bescheinigte, daß es keine ansteckenden Krankheiten hatte und geimpft war. Da dieses Attest jedoch nichts über die Konstitution des Kindes aussagte, sondern nur auf den Schutz der Mitschüler ausgerichtet war, war es unzureichend, weil es den Forderungen nach der *école de soins* nicht gerecht wurde (vgl. Kergomard (22) 1905, p. 44 f.).

Einmal in der Woche mußte ein Arzt die *école maternelle* besuchen. War ein Kind krank, durfte es die Schule erst wieder besuchen, wenn ein Arzt die völlige Gesundung bescheinigte. Die Leiterin war verpflichtet, der Ursache der Erkrankung nachzugehen (vgl. Kergomard (22) 1905, p. 45).

Eine detaillierte Aufstellung von hygienischen Schutzmaßnahmen wurde in den folgenden Jahren herausgegeben.

So mußte jede *école maternelle* über sauberes Trinkwasser verfügen, das durch chemische Institute untersucht wurde. Während der Pausen und nach dem Schluß mußte das gesamte Gebäude ausreichend gelüftet werden. Die Kinder mußten täglich auf ihre Sauberkeit und ihren Gesundheitszustand überprüft werden; das gleiche galt für die mitgebrachten Nahrungsmittel. Bei den kleinen Kindern von 2 bis 4 Jahren mußte die Zusammenstellung der Nahrung und die Verdauung besonders überwacht werden. Es gab besondere Vorschriften über die Reinigung und Desinfektion des Gebäudes und der Einrichtung. Schließlich wurden Maßnahmen bei ansteckenden

Krankheiten, ergänzt durch eine Beschreibung dieser Krankheiten, vorge-schrieben. (Vgl. Kergomard (22) 1905, pp. 45-59)

3. Methode und Unterrichtspläne

Die Methode und die Unterrichtspläne sind im Zusammenhang mit der Aus-bildung des Personals und der Einrichtung und Ausstattung der *écoles mater-nelles* zu sehen.

In einem karg möblierten Saal, in dem sich so gut wie kein Material be-fand, wurden von der Entstehung der *salles d'asile* bis 1882, als die Zahl der Schüler limitiert wurde, hunderte von Kindern aufgenommen, die nach der englischen Methode unterrichtet wurden. Die räumliche Aufteilung verbun-den mit der Anhäufung von Kindern verurteilte die 2 bis 7jährigen unbeweg-lich in den *gradins* zu sitzen, bis sie sich nach der Pfeife oder dem *claquoir* rühren durften. Die räumliche Situation und die Anordnungen der Erzieher zwangen die Kinder zur physischen Unbeweglichkeit.

Verfolgt man die Methode und die Unterrichtspläne, kann man vermuten, daß die Kinder auch zu einer intellektuellen Unbeweglichkeit erzogen wurden.

Der Lehrplan von 1837 enthält die Grundlagen des Religionsunterrichts und die Grundbegriffe des Schreibens, Lesens und des mündlichen Rech-nens. Ergänzt wurde dieser Unterricht durch lehrreiche und moralische Lieder, Nadelarbeiten und handwerkliche Arbeiten (vgl. Herbinière-Lebert, p. 581; Kergomard (15) 1889, p. 27; dies. (23) 1910, p. 24).

Im Lehrplan vom 24. April 1838 wird hinzugefügt, daß es drei Arten von Übungen gibt, „die die physische, moralische und intellektuelle Beweglich-keit der Kinder zum Gegenstand haben.“ (Kergomard (15) 1889, p. 27; dies. (23) 1910, p. 24)

Die physische Bewegung wurde durch die Zeremonie in den *gradins* ge-währleistet, wo die Kinder sich unterhaken mußten, um eine Kette zu bilden und auf Kommando auf- und abzustiegen. Die Kette hatte den Sinn, daß die größeren Kinder die Kleineren unterfassen konnten, falls diese zu schwach oder zu müde waren, die Übungen mitzumachen. Gleichzeitig konnten die Kinder auf diese Art keine unkontrollierten Bewegungen machen.

Die moralischen Übungen hielten die Kinder dazu an, „Gefühle der Got-tesfurcht, der Dankbarkeit und des Respekts gegenüber ihren Eltern, gegen-über den ihnen Überlegenen“ zu entwickeln und „sie sanft, höflich und ehr-erbietig im Umgang mit ihren Kameraden und mit anderen Menschen allge-

mein zu machen.“ Die intellektuellen Übungen sind durch den Unterrichtsplan festgelegt. (Vgl. Kergomard (15) 1889, p. 27 f.)

Schon damals erkannte Mme Millet die grundlegenden Fehler der *salles d'asile*, nämlich die intellektuelle Überforderung der Kinder. Sie lastete diese Fehler jedoch nicht der Methode an, sondern den Lehrern. Kergomard hat die Kritik Millets in „L'école maternelle de 1837 à 1910“ festgehalten. Sie wird hier auszugsweise wiedergegeben: „Man findet in den *salles d'asile* ... daß die Kinder, die am intelligentesten sind, mehr angespornt werden als die anderen und daß sich auf diese die Betreuung, die Anstrengungen und das Interesse der Lehrer konzentriert. Warum? Deshalb, weil sie damit Erfolg erzielen, den sie sich zur Ehre anrechnen.

Aber wie kommt man zu solchen Erfolgen und was bringen sie für die Seele, das Herz und die Gesundheit der Kinder? Zunächst einmal gehen die angewendeten Mittel, um sie zu erzielen, im allgemeinen wenig konform mit einer klug geleiteten Erziehung, denn es handelt sich immer um Eigenliebe und Stolz, die hinter der Bezeichnung des Wettstreits versteckt werden, die als Anreiz dienen. Man kann sagen, daß in den *salles d'asile* ... die Kinder, die am intelligentesten sind, mehr angespornt werden als die anderen und daß sich auf diese die Betreuung, die Anstrengungen und das Interesse der Lehrer konzentriert. Warum? Deshalb, weil sie damit Erfolg erzielen, den sie sich zur Ehre anrechnen. Aber wie kommt man zu solchen Erfolgen und was bringen sie für die Seele, das Herz und die Gesundheit der Kinder? Zunächst einmal gehen die angewendeten Mittel, um sie zu erzielen, im allgemeinen wenig konform mit einer klug geleiteten Erziehung, denn es handelt sich immer um Eigenliebe und Stolz, die hinter der Bezeichnung des Wettstreits versteckt werden, die als Anreiz dienen. Man kann in den *salles d'asile* gut erkennen, daß die Aufmerksamkeit und die Betreuung sich auf alle erstrecken müssen, und daß alle mit gleichem Maß an Gerechtigkeit und Interesse behandelt werden müssen, es ist offensichtlich, daß wenige Lehrer und Lehrerinnen sich dem Vorwurf entziehen können, daß sie die intelligentesten Kinder vorziehen und stets dann in Szene setzen, wenn Fremde kommen ... So entstehen die Traurigkeit, die Entmutigung und der Neid, die unheilvollsten Veranlagungen für sich und die anderen. Auch zahlreiche Krankheiten werden bei den kleinen Kindern durch die erzwungene Arbeit ihres Verstandes hervorgerufen und durch die Erregung ihres Geistes, ihrer Vorstellungskraft und ihrer Eindrücke, die in ihnen erzeugt wird. Aufgrund dieser Überzeugung wiederholen wir es noch einmal den Personen gegenüber, die sich mit der Überwachung der *salles d'asile* beschäftigen, daß es dringlich ist, die Lehrer und Lehrerinnen über die Gefahr aufzuklären, den

Verstand der Kinder zu stark zu fordern.“ (Zitiert nach Kergomard (23) 1910, p. 11 f.)

Trotz dieser Warnung wurde der Lehrplan im Laufe der Zeit komplizierter. 1855 enthielt er:

„1. Die Grundlagen des Religionsunterrichts, des Lesens, des Schreibens, des mündlichen Rechnens und des linearen Zeichnens; 2. Allgemeinwissen, für Kinder verständlich; 3. Manuelle Arbeiten, von Kindern durchzuführen; 4. Religiöse Lieder, Sittenlehre, körperliche Übungen.“ (Vgl. Kergomard (15) 1889, p. 28; dies. (23) 1910, p. 26 f.)

Dieser Lehrplan hat zunächst einen harmlosen Anstrich, bis man den Kommentar dazu gelesen hat.

Die Grundlagen des Religionsunterrichts umfassen die ersten Kapitel des kleinen Katechismus und die Sittenlehre hat die Aufgabe, daß die Kinder ein tiefes Gefühl der Anerkennung gegenüber dem Kaiser und den Schirmherren entwickeln.

Der Leseunterricht enthält die Vokale, die Konsonanten, Silben mit zwei Buchstaben und Wörter mit zwei Silben.

Das Allgemeinwissen umfaßt die Zeiten, die Jahreszeiten, die Farben, die Sinne, die Formen, die Beschaffenheit und den Gebrauch von vertrauten Gegenständen, Kenntnisse über Tiere und Pflanzen, über einfache Gewerbe, über die Elemente, über die Beschaffenheit der Erde, über ihre grundsätzliche Einteilung, die Namen der wichtigsten Staaten Europas mit ihren Hauptstädten, die Namen der Departements von Frankreich mit ihren Hauptorten und alle grundlegenden Kenntnisse, die geeignet sind, das Urteilsvermögen der Kinder zu bilden.

Was die manuellen Arbeiten betrifft, lernen die Kinder nähen, stricken und entsprechend der geographischen Lage Seide spinnen.

Die körperlichen Übungen entsprechen wieder der Zeremonie in den *gradins*. (Vgl. Kergomard (15) 1889, p. 28; dies. (23) 1910, p. 27)

Geht man davon aus, daß die intellektuelle Entwicklung der Kinder durch die reizarme Umgebung der *salles d'asile* und durch die Massenerziehung wenig gefördert wurde, wurden sie durch den umfangreichen Unterricht völlig in ihren geistigen Leistungen überfordert. Für die 2 bis 4jährigen bedeutete der Unterricht, daß sie Begriffe lesen, schreiben und auswendiglernen mußten, die für sie in ihrer Bedeutung nicht faßbar waren. Die 5 bis 7jährigen mußten ihren jüngeren Kameraden ihre Kenntnisse, die sie auf oben genannte Weise erworben hatten, weiter vermitteln.

1881 schließlich erhielt die Einrichtung einen neuen Impuls. Es wurde eine neue erzieherische Konzeption entwickelt, die die ersten Erkenntnisse

der Psychologie mitberücksichtigte. Die Konzeption richtete sich jetzt nicht mehr in erster Linie nach politischen Interessen, sondern bezog sich hauptsächlich auf das zu erziehende Kind.

Die *salle d'asile* wurde zur *école maternelle*, in der Kinder im Alter von 2 bis 6 Jahren zusammen betreut wurden entsprechend ihrer physischen, moralischen und intellektuellen Entwicklung.

Die Ergebnisse der Psychologie schlugen sich insbesondere in einer veränderten Einsicht über die intellektuelle Entwicklung nieder: Die Schule wurde in zwei Altersgruppen unterteilt, die der „Entwicklung der Intelligenz der Kinder“ entsprachen (vgl. Kergomard (15) 1889, p. 29).

Das Ziel, die Methoden und die Grenzen der Erziehung sollten sich nach dem an anderer Stelle genannten Exposé von Ferry und Buisson richten, in dem die Autoren betonten, daß die Kinder, deren Mütter arbeiten mußten und sich nicht um sie kümmern konnten, die gleiche Erziehung erhalten sollten wie die Kinder in einer vollständigen Familie. Diese Ausführungen sollten einen endgültigen Schlußstrich unter die *salles d'asile* und ihre *Méthode* ziehen, als dessen äußeres Anzeichen der neue Name *école maternelle* angesehen werden kann. *Ecole* steht hier für die Nähe der Einrichtung zur Elementarschule; *maternelle* drückt die Forderung nach der mütterlichen Methode in der Erziehung aus.

Doch trotz einer engagierten Kampagne von geachteten pädagogischen Schriftstellern verschwand die *Méthode* nur langsam, da die Erzieher sich nur schwer die neuen Gedanken zu eigen machen konnten. Außerdem verhinderte auch der Unterrichtsplan von 1881/82 die Realisierung der neuen Konzeption, da die Leiterinnen und die Inspektoren und Kommissionen der Departements eine entsprechende Umstellung des Programms nicht durchführten. Die Kinder waren immer noch der künstlichen physischen Aktivität und der sie überfordernden Arbeit ausgesetzt.

Der Unterrichtsplan enthielt:

„1. Die Grundprinzipien der moralischen Erziehung; Kenntnisse über gebräuchliche Dinge; Grundelemente des Zeichnens, des Schreibens und des Lesens; Sprachunterricht, Kenntnisse über Naturgeschichte und Geographie; Erzählungen, die die Kinder verstanden. 2. Manuelle Übungen; 3. Gesang und abgestufte gymnastische Übungen.“ (Vgl. Kergomard (23) 1910, p. 34)

Die Prinzipien der moralischen Erziehung wurden in den öffentlichen *écoles maternelles* nicht in Form eines fortlaufenden Unterrichts gelehrt, sondern durch eine ungezwungene Unterhaltung, durch Fragen, Erzählungen, Lieder, die die Kinder dazu anhielten, ihre Verpflichtungen gegenüber der

Familie, dem Vaterland und gegenüber Gott kennenzulernen. Diese Prinzipien waren unabhängig von jeglichem konfessionellen Unterricht.

Hierin spiegelt sich die neue Auffassung über die öffentliche Erziehung der III. Republik. Der konfessionelle Unterricht wird ausgeschlossen, dafür wird der Moralunterricht eingeführt. Die Kenntnisse über die gebräuchlichen Dinge enthalten sehr einfache Erklärungen bezüglich der Kleidung, der Wohnstätte, der Nahrungsmittel, der Farben und Formen, der Zeiten und der Jahreszeiten usf. Der Sprachunterricht hat zum Ziel, die Kinder ans Sprechen zu gewöhnen. Er berücksichtigt das, was die Kinder sehen und gesehen haben. Die Gedichte, die sie lernen müssen sind einfach und kurz. Der Zeichenunterricht umfaßt die Kombinationen von Linien mit Hilfe von Linealen und Stäben und das Nachzeichnen dieser Kombinationen und einfacher Zeichnungen auf der Wandtafel, die die Lehrerin auf der karierten Tafel vorgezeichnet hat. Der Lese- und Schreibunterricht wird simultan erteilt. Die Übungen müssen immer gemeinsam gemacht werden. Der Rechenunterricht beinhaltet die Ordnung der Zahlen von 1 bis 10 und von 10 bis 100; die vier Grundrechenarten zunächst im ersten Zehner; die Darstellung der Zahlen durch Ziffern; sehr einfache Anwendungen im Dezimalsystem (Metermaß, Liter, Geld).

Dieser Unterricht wird mit Hilfe von Gegenständen erteilt, die den Kindern in die Hand gegeben werden wie Latten, Stäbe und Würfel. Das Kopfrechnen beinhaltet alle gelernten Rechenoperationen. Die Grundkenntnisse in der Naturgeschichte beziehen sich auf die Benennung der wichtigsten menschlichen Körperteile, auf Kenntnisse über die häufigsten Tiere, die Vegetation und die verbreitetsten Mineralien. Dieser Unterricht wird mit realen Gegenständen erteilt; die Kinder und Lehrerinnen stellen eine Sammlung zusammen. Der Unterricht in Geographie ist deskriptiv; er erstreckt sich auf die Betrachtung der Orte, in denen die Kinder leben. Wichtig sind die Orientierung, Kenntnisse über die Erde und die Gewässer, Angaben über die Flüsse, Gebirge und die Großstädte Frankreichs. Die Erzählungen haben die nationale Geschichte und Lektionen über Sachen zum Gegenstand. Die manuellen Übungen umfassen Flechten, Weben, Falten, Stricken. Nähen und andere ermüdende Arbeiten sind verboten. Der Gesangunterricht umfaßt Intonationsübungen, Harmonien und Musikstücke, die die gymnastischen Übungen und die Bewegungen begleiten. Die gymnastischen Übungen setzen sich zusammen aus Marschieren, rhythmischen Bewegungen und von der Lehrerin ausgewählten Spielen. Der Unterrichtsplan ist sehr elastisch und bewegt sich weg vom rein abstrakten Unterricht zum Gegenständlichen. Obwohl er die alte Routine der *Méthode* vermeiden will, erinnert er

stark an den Unterrichtsablauf der Primarschule. Er unterstützt ebenso wie die Ausbildung der Erzieher die Tendenz, die *école maternelle* mit der *école primaire* gleichzusetzen.

Durch die große Anzahl der Kinder, die in der *école maternelle* betreut wurden, blieb den Lehrerinnen auch nichts anderes übrig, als sich wortwörtlich an den Plan zu halten, statt seine Freiheiten auszunutzen. Für die Kinder bedeutete dies, daß sie weiterhin Wissen in sich aufnehmen mußten, um es auf Abruf zu reproduzieren. Trotz des auf der Grundlage neuester wissenschaftlicher Überlegungen aufgebauten Plans wurden die Kinder in der Praxis weiter überfordert.

In dem Unterrichtsplan von 1887 sollte dieser Fehler behoben werden. Er war Ergebnis eines ständigen, ausdauernden Kampfes der Generalinspektorinnen, insbesondere Pauline Kergomards.

Die Aufteilung in zwei Altersgruppen blieb, während sich das Programm wie folgt änderte:

„1. Spiele; abgestufte Bewegungen, die musikalisch untermalt werden; 2. Manuelle Übungen; 3. Grundprinzipien der moralischen Erziehung; 4. Allgemeinwissen; 5. Sprachübungen, Erzählungen, Geschichten; 6. Grundkenntnisse im Zeichnen, Lesen, Schreiben und Singen.“ (Vgl. Kergomard, 1889, p. 34)

Die physische Entwicklung war die Grundlage der Erziehung; das Programm beginnt mit körperlichen Übungen, wohingegen diese im Programm von 1881/82 an letzter Stelle stehen.

Kergomard gibt Erläuterungen zu dem Programm: Das Kind solle zunächst seine Beine, seine Arme, seine Stimme, seine Sinne üben durch die Spiele, durch die Bewegungen und durch die Lieder und sich die Fingerfertigkeit erwerben, die es für die manuellen Übungen braucht. Indem das Kind mit seinen Kameraden spielt, lerne es soziales Verhalten. Sein Verstand werde angeregt, so daß es die moralischen Prinzipien aufnehmen kann, ohne je eine Unterrichtsstunde in Moral gehört zu haben. Es lerne allmählich, daß es weder brutal, noch egoistisch, noch unduldsam sein darf und begreife, daß es seiner Lehrerin und seinen Eltern gehorchen muß. Bevor es schreiben und lesen kann, habe das Kind die Liebe zur Arbeit, die Kameradschaftlichkeit und Freundlichkeit entdeckt, trotzdem werde es nicht überfordert, sondern es dürfe das tun, was seine physische Entwicklung ihm erlaubt.

Die intellektuelle Erziehung folge erst dann, aber in einer sehr einfachen Weise. Rückblickend fügt Kergomard hinzu: „Die Hundertjahrfeier der Französischen Revolution ist der gegebene Zeitpunkt, um die Rechte des Kindes zu proklamieren.“ (Vgl. Kergomard (15) 1889, p. 34-35)

Der Optimismus von Kergomard wurde bald gedämpft. Sie mußte feststellen, daß das erzieherische Personal auch dieses Mal mit der Veränderung des Programms nicht umgehen konnte, da sie als Generalinspekteurin die unmittelbare Umsetzung der Reform mitverfolgen konnte. Daraufhin wurde den Inspektoren das neue Programm genauestens auseinandergesetzt und in pädagogischen Zeitschriften veröffentlicht und kommentiert.

Kergomard führte das Unverständnis des Personals auf die mangelnde Ausbildung zurück, in der vor allem der Unterricht in Psychologie, Soziologie und wissenschaftlicher Pädagogik fehlte. Daher war sie mit Nachdruck bemüht, sowohl den Ausbildungsgang als auch das Engagement der Erzieher weiter zu verbessern. (Vgl. Kergomard (23) 1910, p. 36 ff.)

1921 wurde das Programm etwas verändert, d.h. es paßte sich den zeitlichen Verhältnissen, aber es änderte sich nicht dem Grunde nach. Die Erklärung Kergomards, daß das Kind nicht in die *école maternelle* komme, um zu lernen, „sondern um seiner natürlichen Entwicklung zu folgen“ blieb bis heute noch unbestritten, was ein Aufsatz der Generalinspektorin Mme Herbinière-Lebert aus dem Ende der 50er Jahre bestätigt.

Darin unterstrich diese, daß die *école maternelle* noch immer die Aufgabe und den Zweck erfülle, die ihr 1881 und vor allem 1887 aufgetragen wurden. Sie verstehe sich auch heute noch in der Doppelrolle einer sozialen und erzieherischen Einrichtung.

Bezugnehmend auf die Ausführungen Kergomards erklärt Herbinière-Lebert das heutige Selbstverständnis der *école maternelle*: Die *école maternelle* erfülle nach wie vor ihren sozialen und erzieherischen Zweck. Sie sei sozial, weil sie das Kind schütze und ihm erlaube, all das zu tun, „was seiner physischen, moralischen und intellektuellen Entwicklung“ entspreche. Ihre Methode gleiche noch immer der einer „intelligenten und ergebenen Mutter“, d.h. einer „im wesentlichen familiären Methode, die stets offen für den Fortschritt, immer bereit ist, sich zu vervollständigen und zu reformieren“.

Sie sei deshalb sozial, weil sie der Mutter ermögliche zu arbeiten, indem die *école maternelle* während der Geschäftszeiten offen ist. Gleichzeitig entlaste sie aber auch die Hausfrau, denn die *école maternelle* stehe jedem Kind offen; auch für das Kind, das gerade für einen Tag einen Spielkameraden sucht. In der Familie spiele das Kind seine ihm angewiesene Rolle, während es in der *école maternelle* in einer Umgebung sei, die speziell für das Kind gemacht ist. Überdies sei sie die einzige öffentliche Einrichtung, die für Vorschulkinder gemacht wurde. Sie sei sozial, weil sie mit ihrer kindgerechten Einrichtung und Ausstattung den Kindern in den Großstädten das gebe, was sie für ihre natürliche Entwicklung brauchen.

Und damit sei die *école maternelle* gleichzeitig erzieherisch, weil sie auf die individuelle kindliche Erziehung eingehe und sie unterstütze. Sie helfe dem Kind, sich als Mitglied einer sozialen Gruppe zu verstehen und biete ihm alle physischen, affektiven und intellektuellen Möglichkeiten, sein Bewußtsein zu bilden.

Die Mittel, um diese Erziehung zu erreichen, lägen im wesentlichen in der Schaffung eines erzieherischen Milieus, wie es in der Familie der Fall ist.

Eingehend auf die Herkunft der Methode der *école maternelle* sagt Herbinière-Lebert: „... daß die Methode der französischen *école maternelle* sich weder einem pädagogischen Dogma noch einem Material verschrieben hat. Sie ist eine Schöpfung, die sich ständig in eine Richtung fortbewegt, und die den großen pädagogischen Strömungen vorausseilt oder sich ihnen wieder anschließt, von denen sie sich unaufhörlich inspirieren läßt. Sie ist eine lebendige und niemals festgelegte Methode, weil sie progressiv und für die Entdeckungen von morgen offen sein will. Sie versucht, der natürlichen Entwicklung eines jeden Kindes so eng wie möglich zu folgen, ihm eine Atmosphäre von tiefer Freundschaft und Freiheit zu bieten — als Bedingungen für seine Anpassung an das soziale Leben —, ihm die Mittel zu geben, sich auszudrücken, um sich selbst ‚aufzubauen‘ und besser kennenzulernen.“

Als Beleg ihrer Aussage zitiert sie Kergomard: „Es ist eine Methode die alles über das Wesentliche gesagt hat, die die Persönlichkeit des Kindes respektiert, aber auch die der Lehrerin.“ Weiter sagt Kergomard: „Das Ziel der *école maternelle* ist es, freie Wesen zu schaffen.“ Die französische Methode, fügt Kergomard hinzu „... das ist die Methode der Vernunft, des gesunden Menschenverstandes, das ist Unabhängigkeit, die intellektuelle Persönlichkeit, die belebt wird durch gesunden Humor, durch Lebhaftigkeit, durch den natürlichen Geist, der unserem nationalen Temperament eigen ist.“

Die Methode der Freiheit beruht für Herbinière-Lebert auf der kindlichen Aktivität. Da die natürlichste Form der Aktivität das Spiel sei, gebe es in der *école maternelle* einen großen Freiraum für das kindliche Spiel, so wie die ganze Umgebung auf die Bedürfnisse des Kindes abgestellt sei: „... Einrichtungen, die der Größe der Kinder entsprechen, damit sie sich in ihrer Welt wohl fühlen ... damit das Kind allein handeln und so gut wie möglich sich von der Hilfe des Erwachsenen befreien kann; ein Garten, denn die Natur bleibt die größte Erzieherin für diese ganz Kleinen, die nichts von der Welt wissen und die sie mit all ihren Sinnen entdecken müssen, wach gegenüber allem, was lebt, von dem sie hingerissen sein müssen und das man sie zu respektieren lehrt.“

Die Methode hänge viel von der Initiative der Lehrerin und mehr noch

von der des Kindes ab und von dem Grad der Freiheit des Kindes. In Abwandlung des Ausspruches Decroly's: „Die Erziehung zum Leben durch das Leben“ formulierte Kergomard: „Die Erziehung des Lebens durch die Freiheit“. Diese Aussage Kergomard's führt Herbinière-Lebert auf die Einflüsse von Montaigne, Rabelais und Rousseau zurück, mit dem Kergomard sagte: „Lernt das Kind kennen, alles ist da. Aber bevor man es kennen wird, muß man es sich frei äußern lassen.“

Entschieden weist sie die Einflüsse nicht französischer Pädagogen zurück. So gibt sie zu, daß Kergomard sich von Fröbels Spieltheorie hat überzeugen lassen, aber die Fröbelsche Methode als ungeeignet zurückwies, weil dieses starre System dem Temperament der Franzosen in keiner Weise entspräche. Der Pädagogik Maria Montessoris zollt sie zwar großen Respekt, deutet aber an, daß Pauline Kergomard wesentlich früher die Gedanken Montessoris gedacht und realisiert hat. (Vgl. Herbinière-Lebert, p. 584 ff.)

LITERATUR

- 1 Agosti, Marco: *Pedagogia dell' Infanzia e Storia dell' Educazione prescolastica*, Brescia 1970, 4 1976
- 2 *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung*: *Der Elementarunterricht in Frankreich* (34. Jahrgang, 1882, S. 154), Leipzig: Klinkhardt 1882
- 3 *Ambassade de France-Service Culturel* (Hrsg.): *Das Schulwesen in Frankreich*, Mainz 1956
- 4 Anderson, Robert D.: *Education in France, 1848 — 1970*, Oxford 1975
- 5 Angles, Mlle: *L'école maternelle française*, in: *Pour l'Ere Nouvelle*, Nov. 1932, p. 273-275
- 6 Austin, Gilbert A.: *Early Childhood Education. An international perspective*. New York und London 1976
- 7 Bardot, Mlle: *Les écoles maternelles publiques*, in: *Pour l'Ere Nouvelle*, Juillet 1932, p. 181-182
- 8 Barnard, Howard Clive: *Education and the French Revolution*, Cambridge: Univ. Pr. 1969
- 9 Böhm, Winfried: *Über die Vieldimensionalität historisch-pädagogischer Forschung, dargestellt am Problem einer Geschichte der Vorschulerziehung*, in: Winfried Böhm/Jürgen Schriewer (Hrsg.): *Geschichte der Pädagogik und systematische Erziehungswissenschaft*, Stuttgart: Klett-Verlag 1975, S. 157-172
- 10 Böhm, Winfried: *Nachträgliche Rechtfertigung einer noch zu schreibenden Geschichte der Pädagogik*, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 58 (1982) S. 397-410
- 11 Böhm, Winfried: *La educación de la persona*, Buenos Aires 1982
- 12 Böhm, Winfried: *La reforma de la educación preescolar como problema internacional*, in: *Enfoques educacionales*, a. 1979, n. 5, p. 30-39
- 13 Böhm, Winfried, *Flores d'Arcais*, Giuseppe: *Die Pädagogik der frankophonen Länder im 20. Jahrhundert*, Stuttgart: Klett 1980
- 14 Bouchet, Henri: *L'Individualisation de l'Enseignement — L'Individualité des Enfants et son Rôle dans l'Education*, Paris 1933
- 15 Buch, Martha Dr.: *Die Pädagogischen und Sozialpädagogischen Ideen Johann Friedrich Oberlins*, Langensalza: Beltz 1932
- 16 Buisson, Ferdinand u.a.: *La Lutte Scolaire en France au 19^e siècle*, Paris: Alcan 1912
- 17 Catalfamo, Giuseppe: *La Pedagogia dell' Infanzia*, Messina o.J.
- 18 Charrier, Ch.: *La Pédagogie vécue à l'école des petits*, Paris: Nathan 1929
- 19 Chevallier, Jean-Jacques: *Histoire des Institutions et des Régimes Politiques de la France de 1789 à nos jours*, Paris 1972
- 20 Chevallier, P., Grosperin, B., Maillet, J.: *L'Enseignement français de la Révolution à nos jours*, Paris 1968
- 21 Claparède, M.: *Psychologie de l'enfant et Pédagogie expérimentale*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé 1946
- 22 Coirault, A.: *Und date dans l'histoire des Ecoles maternelles Education enfantine* 10. Nov. 1931; repr. par Université nouvelle, Oct. 1932
- 23 Cremieux-Brilhac, Jean-Louis: *L'Education Nationale*, Paris 1965
- 24 Curtis, F.: *Ecoles maternelles et jardins d'enfants*, Paris: Poinat 1928
- 25 Deasey, Denison: *Education under-six*, London: Croom Helm 1978
- 26 Debesse, Maurice, Mialaret, Gaston: *Traité des sciences pédagogiques*, Paris 1971

- 27 *Dechunes*, Luc: Réformes et Projets de Réforme de l'Enseignement Français de la Révolution à nos jours (1789-1960), Paris 1962
- 28 *Derkenne*, Françoise: Pauline de Kergomard et l'Education nouvelle enfantine (1838-1925), Paris: Les Editions du Cerf 1938
- 29 *Drechsel*, Wiltrud Ulrike: Erziehung und Schule in der Französischen Revolution. Untersuchungen zum Verhältnis von Politik und Pädagogik in den Reformplänen der Jahre 1792/1794. Frankfurt am Main: Diesterweg 1969
- 30 *Encyclopédie Française*, tome 15, chapitre 3.1: Réalisations et Déficiences, L'école maternelle en France par Renée Mouflard, pp. 1530-1 à 1530-4, Nr. 5882-15
- 31 *Encyclopédie Pratique de L'Education en France*. Chapitre XVI: L'éducation préscolaire par Suzanne Herbinière-Lebert. pp. 579-599 Nr. 205 084-16
- 32 *Faure*, Madeleine: Le Jardin d'Enfant, Paris 1957
- 33 *Fourrier*, Charles: L'enseignement français de 1789 à 1945 précis d'histoire des institutions scolaires, Paris: I.P.N. 1965
- 34 *La France Contemporaine*. Les doctrines, les idées et les faits, tome I-IV. Direction de l'édition: Pierre Longone, Roger Peltier, Joseph Barsalm Réalisateur: Florian Lavaie, Monaco-Principaute 1967
- 35 *Frieden*, P. Prof. Dr.: Das französische Bildungswesen in Geschichte und Gegenwart, Paderborn 1927
- 36 *Gehring*, J.: Die evangelische Kinderpflege, Berlin 1929
- 37 *Gontard*, M.: L'enseignement primaire en France de la loi Guizot, 1789-1833, Lyon 1959
- 38 *Guillemoteau*, R. und *Mayeur*, P.(Ed.): Les enseignements élémentaires et préélémentaires, Paris 1970
- 39 *Grossmann*, Wilma: Vorschulerziehung. Historische Entwicklung und alternative Modelle, Köln 1974
- 40 *Hammer*, Frank D.: Tagesstätten für Kinder, Deutsches Institut o.J.
- 41 *Heibel*, E.P.(Übers.): Die Organisation des französischen Schulwesens herausgegeben von der Direction Générale des Affaires Culturelles Service du Livre et de la Documentation, Mainz, Baden-Baden o.J.
- 42 *Heinsohn*, Gunnar: Vorschulerziehung in der bürgerlichen Gesellschaft, Frankfurt am Main 1974
- 43 *Hilpert*, *Stoerber* u.a.: Johann Friedrich Oberlin, Pfarrer im Steinthal vollständige Lebensgeschichte und gesammelte Schriften, 4 Teile, herausgegeben von Dr. Hilpert, Stoerber u.a., übertragen von W. Burckhardt, Pfarrer, Stuttgart 1843
- 44 *Histoire Sociale*, Cahiers de L'Association interuniversitaire de l'est (1), Straßburg 1959, Besançon 1977
- 45 *Hübener*, Johannes: Die christliche Kleinkinderschule, ihre Geschichte und ihr gegenwärtiger Stand, Gotha 1888
- 46 *Kergomard*, Pauline (1): Galerie enfantine des hommes illustres par Mme Kergomard, Paris: Hachette 1879
- 47 *Kergomard*, Pauline (2): Une sauvetage par Mme Kergomard, Paris: Fischbacher 1879
- 48 *Kergomard*, Pauline (3): Nouvelles enfantines par Mme Kergomard, Paris: H.E. Martin 1881
- 49 *Kergomard*, Pauline (4): Rapport sur les salles d'asile des académies de Toulouse et de Grenoble par Mme Duplessis-Kergomard, Paris: Impr. nationale 1881

- 50 *Kergomard*, Pauline (5): L'Amiral Coligny, Paris 1881
- 51 *Kergomard*, Pauline (6): Conférence Faite, le 25 mai 1881, dans une des salles de l'hôtel de ville de Montauban — Quelques mots d'hygiène scolaire, Montauban: Impr. de Forestié
- 52 *Kergomard*, Pauline (7): Ministère de l'Instruction publique: Rapport sur les écoles maternelles des académies de Toulouse, de Clermont et de Bordeaux par Mme Kergomard, Paris: Impr. nationale 1882
- 53 *Kergomard*, Pauline (8): Les Biens de la terre, Causeries enfantines, Paris: Fischbauer 1879,³1882
- 54 *Kergomard*, Pauline (9): Une brouille de peu de durée. Les Convives de Gabrielle Fileuse et conseuse, Paris: Hachette 1883
- 55 *Kergomard*, Pauline (10): Histoire de France des petits enfants par Mme Kergomard, Paris: Weill et Maurice ²1883
- 56 *Kergomard*, Pauline u.a.(Ed.)(11): Lectures pédagogiques à l'usage des écoles normales primaires, morceaux choisis des principaux écrivains français et étrangers, avec des notices par Charles Defodon. J. Guillaume et Mme Kergomard, Paris: Hachette 1883
- 57 *Kergomard*, Pauline (12): L'Education maternelle dans l'école par Mme Kergomard, Paris: Hachette 1886-1895 (2 Bände)
- 58 *Kergomard*, Pauline (13): L'éducation maternelle dans l'école. Pages Choisis et ordonnés par Mme S. Debrat et Mlle M.L. Charvat. Préface de Mlle Billoty. Paris: Nathan 1938
- 59 *Kergomard*, Pauline (14): L'éducation maternelle dans l'école. Préface et notes de Hélène Brulé et Eric Plaisance. Coll. Pédagogies pour notre temps, Paris: Hachette 1974
- 60 *Kergomard*, Pauline (15): Exposition universelle de 1889. Monographies pédagogiques. Les Ecoles maternelles (anciennes salles d'asile) par Mme Kergomard, Paris: Impr. Nationale 1889
- 61 *Kergomard*, Pauline (16): Les écoles maternelles. In: Recueil des monographies pédagogiques publiées à l'occasion de l'exposition universelle de 1889. Vol. VI, pp. 211 et suiv., Paris: Impr. Nationale 1889
- 62 *Kergomard*, Pauline (17): Cinquante images expliquées, Paris: Hachette 1890-1897
- 63 *Kergomard*, Pauline (18): Cinquante images expliquées (Album pour les enfants), Paris: Hachette 1892
- 64 *Kergomard*, Pauline (19): La Rédaction à l'examen du certificat d'études primaires: rédactions d'un genre simple sur l'instruction morale et civique, l'histoire et la géographie, des notions élémentaires de science, avec applications à l'agriculture et à l'hygiène par Mme Kergomard, Paris: Hachette 1893
- 65 *Kergomard*, Pauline (20): Heureuse rencontre, Paris: Hachette 1895
- 66 *Kergomard*, Pauline (21): Lectures et morceaux choisis à l'usage des classes enfantines et élémentaires par Mme Kergomard, Paris: Nathan 1905
- 67 *Kergomard*, Pauline (22): Les Ecoles maternelles, décrets, règlements et circulaire en rigueur, mis en ordre et commentés par Mme Kergomard. Accompagné d'un emploi du temps, Paris: Nathan 1905
- 68 *Kergomard*, Pauline (23): Les Ecoles maternelles de 1837 jusqu'en 1910, aperçu rapide par Mme Kergomard, Paris: Nathan 1910
- 69 *Kergomard*, Pauline (24): L'enfant de 2 à 6 ans, notes de pédagogie pratique, par Mme Kergomard, Paris: Nathan 1910, ²1928
- 70 *Kergomard*, Pauline (25): Préface. Voir Mâthé (Dr. Lucien). L'Enseignement de l'hygiène sexuelle à l'école, Paris 1912

- 71 *Kergomard*, Pauline (26): What is an Infant School? The new program for infant school. In: French educational ideals of today. p. 87 et 88, New York 1919
- 72 *Kergomard*, Pauline (27): L'éducation du langage. Cours Pauline Kergomard, année 1949-1950, Cahiers de pédagogie moderne, éditions Bourrelier, 1950
- 73 *Kergomard*, Pauline (Ed.) (28): L'ami de l'enfance. Päd. Revue, 1866-1895
- 74 *Kergomard*, Pauline (29): Paolina Kergomard. In: Questioni di Storia della Pedagogia, Brescia 1963
- 75 *Krecker*, Margot: Die Anfänge einer gesellschaftlichen Vorschulerziehung für die Kinder der arbeitenden Klasse in Deutschland, Dissertation, Berlin 1962
- 76 *Krecker*, Margot (Hrsg.): Quellen zur Geschichte der Vorschulerziehung, Berlin: Volk und Wissen 1971
- 77 *Kuntze*, Marie-Anne: Pauline Kergomard (1838-1925), in: Blätter des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes, 4. Jahrgang, Heidelberg 1953, S. 13-16
- 78 *Léandri*, Mlle: Les écoles maternelles, Paris 1969
- 79 *Léon*, Antoine: Histoire de l'Enseignement en France, Paris 3¹⁹⁷⁷
- 80 *Maurois*, André: Die Geschichte Frankreichs, Zürich 1961
- 81 *Maxe*, Jean: L'école primaire contemporaine (1900-1911), Paris: Librairie Nationale MCMXI
- 82 *Médici*, Angela: La Nouvelle Education — leur fondateurs et leur évolution, Paris 1940
- 83 *Mellotée*, Paul (Ed.): Les grands éducateurs, Paris: 48, rue Monsieur-le-Prince o.J.
- 84 *Mialaret*, Gaston: Education nouvelle et monde moderne, Vendôme: Pr. Univ. de France 1976
- 85 *Michelet*, André: Les outils de l'enfance, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé 1972, 2. vol.
- 86 *Millot*, Albert: Les Grandes Tendances de la Pédagogie Contemporaine, Paris 1938
- 87 *Minot*, Jacques: L'Enterprise Education Nationale Série Science Administrative sous la direction de Roland Drago, Paris: Librairie Armand Colin
- 88 *Nieser*, Bruno: Die Entstehung der Schule als Institution bürgerlicher Gesellschaft, Frankfurt am Main/New York 1978
- 87 *Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire*, O.M.E.P., Journées internationales de l'O.M.E.P., Paris: Comité français pour l'éducation préscolaire 1966
- 90 *Owen*, Robert: Pädagogische Schriften. Ausgewählt, eingeleitet und erläutert von Karl-Heinz Günther, Berlin: Volk und Wissen 1955
- 91 *Pape-Carpantier*, M.: Conseils sur la direction des salles d'asile, Paris: Hachette 1872
- 92 *Pape-Carpantier*, M.: Jeux gymnastiques avec chants pour les enfants des salles d'asile, Paris: Hachette 1875
- 93 *Pape-Carpantier*, M. et al.: Manuels des maîtres, Paris: Hachette 1881
- 94 *Parlant*, Suzanne: L'école maternelle française et la construction de la personne, in: Pre-school Education in Europe. Europäische Zeitschrift für Erziehung 9. Band, 1974, S. 98-105
- 95 *Paterson*, Alice: Samuel Wilderspin und das „Infant system“. Ein Beitrag zur Geschichte des englischen Schulwesens, Jena 1906
- 96 *Ponteil*, Félix: Histoire de l'Enseignement 1789-1965, Paris: Sirey 1966
- 97 *Pünjer*, J.: Ein Gang durch Pariser Schulen, Hannover/Berlin 1900
- 98 *Prost*, Antoine: Histoire de l'Enseignements en France 1800-1967, Paris: Librairie Armand Colin 1968
- 99 *Psczolla*, Erich: Johann Friedrich Oberlin, 1740-1826, Gütersloh 1979
- 100 *Richter*, Werner: Frankreich von Gambetta zu Clemenceau, Erlenbach-Zürich 1946

- 101 *Schneider*, Christian W.: Neue Erziehung und Schulwesen in Frankreich, Heidelberg 1963
- 102 *Schriewer*, Jürgen: Die französischen Universitäten 1945-1968. Probleme, Diskussionen, Reformen, Bad Heilbrunn: Klinckhardt 1974
- 103 *Schriewer*, Jürgen (Hrsg.): Schulreform und Bildungspolitik in Frankreich, Bad Heilbrunn: Klinckhardt 1974
- 104 *Secler-Riou*, F.: L'application des méthodes pédagogiques nouvelles en France, in: A Criança portuguesa. Ano X 1950-1951, p. 45 et suiv., Lisboa
- 105 *Sieburg*, Heinz-Otto: Grundzüge der französischen Geschichte, Darmstadt 1966
- 106 *Siegfried*, André: De l'académie française: De la III^e à la IV^e république, Paris: Bernard Grasset Editeur 1956
- 107 *Sourgen*, H. und *Leandrie*, Fr.: Les écoles maternelles, Cahiers de pédagogie moderne, Paris 1958
- 108 *Süßmuth*, Rita: Entwicklung der Vorschulerziehung und Kindergärten (Schulwesen) in Frankreich, in: Braun, Süßmuth, Liegle u.a.: Gutachten des Deutschen Bildungsrates
- 109 *Süßmuth*, Rita: Vorschulerziehung in England und Frankreich. Perspektionswandel in der Bildungspolitik. In: Vorschulerziehung. Ausländische Erfahrungen und Tendenzen, hrsg. v. Dieter Hölterschinken, Freiburg/Wien/Basel 1973
- 110 *Völcker*, Otto: Das Bildungswesen in Frankreich, Braunschweig/Berlin/Hamburg 1927
- 111 *Vaughan*, Michalina und *Scotford*, Archer: Social conflict and educational change in England and France 1789-1848, Cambridge 1971
- 112 *Wadier*, Henri: La réforme de l'enseignement n'aura pas lieu, Paris 1970
- 113 *Wilderspin*, Samuel: Über die frühzeitige Erziehung der Kinder und die englischen Klein-Kinder-Schulen. Aus dem Englischen von Joseph Wertheimer. Wien 21828
- 114 *Zeldin*, Theodore: France 1848-1945, Volume I, Oxford 1977
- 115 *Zieburra*, Gilbert und *Haupt*, Heinz Gerhard (Hrsg.): Wirtschaft und Gesellschaft in Frankreich seit 1789, Gütersloh 1975

