

Inhalt

Vorwort zur Buchreihe.....	5
Zum Aufbau des Einführungsbandes	11

Rita Braches-Chyrek

1 Sozial- und problemgeschichtliche Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit	13
1.1 Einleitung	14
1.2 Entwicklungslinien der wissenschaftlichen Fragestellungen zur frühen Kindheit	15
1.3 Gesellschaftliche Architekturen	17
1.4 Ideen und Programme zur frühkindlichen Erziehung und Bildung.....	17
1.5 Wohlfahrtsstaatliche Orientierungen	21
1.6 Recht und Erziehung	25
1.6.1 Die Arbeit der Kinder: Rechtliche Regulierungen.....	28
1.6.2 Kinderstrafen und Zwangserziehung	32
1.6.3 Das Recht der öffentlichen Erziehung	34
1.7 Kinder in Familien: Differenzierungen.....	37
1.7.1 Kindheiten in Produktionsgemeinschaften	38
1.7.2 Kindheiten in Arbeiterfamilien	39
1.7.3 Zur „Erziehungs- und Bildungsbedürftigkeit“ von Kindern in (groß-)bürgerlichen Familien	40
1.7.4 Neue Erkenntnisse der Familienforschung	43
1.8 Schule als Form der Rationalisierung von Erziehung.....	45
1.8.1 Armenschulen und Sonntagsschulen	49
1.8.2 Fabrik- und Industrieschulen	49
1.8.3 Privatschulen und höhere Schulen	50
1.9 Schlussfolgerungen	51

Dagmar Kasüsche

2 Ideen-, konzeptions- und personengeschichtliche Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit Erziehung in Kindertageseinrichtungen zwischen Rationalisierung und Idealisierung	55
2.1 Einleitung	56
2.2 Pädagogik der frühen Kindheit zwischen Aufklärung und Romantik.....	57

2.2.1	Das Bildungsideal des „industriösen“ Menschen im Philanthropismus und in der evangelischen Kleinkinderschulbewegung	58
2.2.2	„Kommt, lasst uns unsern Kindern leben!“ (Friedrich Fröbel)	61
2.2.3	Die Institutionalisierung des Kindergartens durch die Fröbelbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts	65
2.3.4	Fröbelpädagogik als System von Spiel- und Beschäftigungsmitteln: zur Rechtfertigung des Kindergartens als vorschulische Einrichtung	66
2.2.4	„Der Kindergarten als naturgemäße Umgebung“ (Henriette Schrader-Breyman und das Pestalozzi-Fröbel-Haus)	68
2.3	Pädagogik im Waldorfkindergarten: „Erziehung durch Nachahmung“ (Rudolf Steiner)	71
2.3.1	Das Kind ist ganz Sinnesorgan (1. Jahrsiebt)	73
2.3.2	Vorbild und Nachahmung	74
2.3.3	Rhythmus und Wiederholung	75
2.3.4	Religiöse Erziehung	75
2.3.5	Spielpflege, Raumgestaltung und Spielmaterial	77
2.3.6	Eurythmie als künstlerisch-musische Erziehung?	78
2.4	Pädagogik der frühen Kindheit im Windschatten der Reformpädagogik	79
2.5	Maria Montessori: „Kinder sind anders!“	80
2.6	Die dunklen Jahre: die Selbstvergessenheit des Kindergartens	84
2.7	Erziehung als Vermittlung von gesellschaftlich ökonomisch relevanten Fertigkeiten und Fähigkeiten	85
2.8	„Der Situationsansatz“: die Lebenssituationen der Kinder als Ausgangspunkt einer Emanzipation von Fremdbestimmung.	87
2.9	Vom Kindergarten zur Kindertageseinrichtung: Vom Konzept der Familienergänzung zum Lebensort für Kinder	92
2.10	Impulse aus der Reggio-Pädagogik: „Das Auge schläft, bis es der Geist mit einer Frage weckt“	96
2.11	Freinet-Pädagogik	100
2.12	Pädagogik der frühen Kindheit zwischen Globalisierungszwängen und Neu-(Er-)Findung	104
2.13	Das Narrativ ‚Pädagogik als vereinheitlichter Bildungskanon‘ ..	106
2.14	Das Narrativ ‚Pädagogik als standardisierte Lehr-Lern-Interaktionen‘	108
2.15	Schlussbemerkung: Re-Conceptualising Early Childhood Education – ein Narrativ am Horizont	109

Diana Franke-Meyer

3	Institutions- und berufsgeschichtliche Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit	111
3.1	Einleitung	112
3.2	Institutions- und Berufsgeschichte im Schatten der bürgerlichen Familiennorm	112
3.3	Entwicklungslinien frühpädagogischer Institutionen	114
	3.3.1 Die Anfänge frühpädagogischer Institutionen	114
	3.3.2 Allgemeine Menschenbildung oder Sozialdisziplinierung?	117
	3.3.3 Institutionelle Rahmenbedingungen	120
	3.3.4 Das Verhältnis von Kindergarten und Schule	122
	3.3.5 Institutionsentwicklungen nach 1945	126
	3.3.6 Frühpädagogische Institutionen im 21. Jahrhundert	127
3.4	Entwicklungslinien frühpädagogischer Fachkräfte	129
	3.4.1 Die Anfänge der Berufsgeschichte frühpädagogischer Fachkräfte	129
	3.4.2 Ausbildungs- und Anstellungsbedingungen für evangelische Kleinkinderlehrerinnen	130
	3.4.3 Die Ausbildungs- und Anstellungsbedingungen für Kindergärtnerinnen	135
	3.4.4 Erste staatliche Regelungen der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte	137
	3.4.5 Berufsentwicklungen nach 1945	139
	3.4.6 Professionalisierungsbestrebungen im 21. Jahrhundert	140
3.5	Schlussbemerkungen	143
	Literatur	145
	Zeitleiste zur Geschichte des Kindergartens	167
	Autorinnenangaben	177

Zum Aufbau des Einführungsbandes

Anknüpfend an die Zielsetzung der Buchreihe möchte der hier vorliegende Einführungsband über verschiedene historische Zugänge einen Einblick in die Geschichte der Pädagogik der frühen Kindheit geben, an die nachfolgende Bände der Reihe anknüpfen werden. Dabei weist der Band eine Dreiteilung auf, um die verschiedenen Zugänge zur Geschichte der Pädagogik der frühen Kindheit zu systematisieren.

Im ersten Hauptteil widmet sich *Rita Braches-Chyrek* der Pädagogik der frühen Kindheit über einen sozial- und problemgeschichtlichen Zugang. Dabei verdeutlicht sie, dass die systematischen Bestimmungen und damit einhergehend die historische Einordnung von pädagogischen Konzeptionen zur frühen Kindheit eine lange Entwicklung aufweisen. Eingelagert, beeinflusst und strukturiert durch gesellschaftliche Ordnungsvorstellungen konnte sich ein Arbeits- und Berufsfeld von öffentlich-institutioneller Kleinkindererziehung herausbilden, welches die alltäglichen kindlichen und familialen Lebens- und Erfahrungsräume entscheidend verändert hat. Im Kontext des Verhältnisses von Familie, Schule und Gesellschaft werden relevante sozial- und problemgeschichtliche Entwicklungen nachgezeichnet.

Im zweiten Hauptteil nimmt *Dagmar Kasüschke* die Pädagogik der frühen Kindheit über ideen-, konzeptions- und personengeschichtliche Zugänge in den Blick. Sie verweist darauf, dass die Geschichte und Gegenwart der Pädagogik der frühen Kindheit in wissenschaftlicher Disziplin und Profession schwerpunktmäßig über die sog. Klassiker (Konzepte, Ideen und Personen) reproduziert und diskutiert werden. Gleichzeitig existiert jedoch eine frühpädagogische Praxis, die nicht eins zu eins mit dieser Ideengeschichte gleichzusetzen ist, sondern vielmehr diese Impulse in eine bereits bestehende Tradition frühpädagogischer Erziehung einverleibt und transformiert hat. Dieses Spannungsverhältnis zwischen Ideengeschichte und realer Alltagspraxis wird an historischen Knotenpunkten nachgezeichnet.

Im dritten Hauptteil beschäftigt sich *Diana Franke-Meyer* mit der Pädagogik der frühen Kindheit über institutions- und berufsgeschichtliche Zugänge. Während in den einschlägig historisch ausgerichteten Studien zur öffentlichen Kleinkindererziehung institutions-, ideen- und konzeptionsgeschichtliche Zugänge dominieren, haben berufsgeschichtliche und insbesondere professionsgeschichtliche Zugänge bisher eher eine geringere Berücksichtigung gefunden. Zwar gibt es einige Studien, in denen die Berufsentwicklung frühpädagogischer Fachkräfte nachgezeichnet wird, der Professionalisierungsprozess der Erzieher*innen und Kindergärtner*innen ist jedoch kaum erschlossen und dokumentiert. Der Schwerpunkt in diesem Teil des Buches liegt deshalb auf berufs- und professionsgeschichtlichen Zugängen, die jedoch nur

im Zusammenhang mit einem institutionsgeschichtlichen Zugang erschlossen werden können.

Der Band schließt mit einer „Zeitleiste zur Geschichte des Kindergartens“, mit der die Zeittafel aus dem ersten Band von Erning, Neumann und Reyer bis in die Gegenwart ergänzt wird.

Rita Braches-Chyrek

- 1 Sozial- und problemgeschichtliche Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit

1.1 Einleitung

Die systematischen Bestimmungen in relevanten historischen Diskursen über pädagogische Konzeptionen und Leitbilder weisen auf eine lange Entwicklung wissenschaftlicher Fragestellungen zur frühen Kindheit hin. Eingelagert, beeinflusst und strukturiert durch gesellschaftliche Ordnungsvorstellungen konnte sich ein Wissenschafts-, Arbeits- und Berufsfeld von öffentlicher-institutioneller Kleinkindererziehung und frühkindlicher Bildung herausbilden, mit welchem die alltäglichen kindlichen und familialen Lebens- und Erfahrungsräume entscheidend verändert wurden.

Jedoch sind diese grundlegenden Ideengänge eingebunden in die umfassenden gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse des 19. und 20. Jahrhunderts. Diese Zeit der Industrialisierung, der Bildung und Ausformung von Nationalstaaten, der Ausweitung, Verdichtung und Vernetzung von Handelsbeziehungen und Transferbewegungen, der Reformen politisch-sozialer Grundlagen und dem Wandel von Lebensverhältnissen wird häufig als sog. „Doppelrevolution“ (Hobsbawm 2017; Schäfers 2006, S. 51) bezeichnet. Güter, Menschen, Ideen und Organisationen wurden verändert, neu geschaffen, miteinander verflochten und stetig weiterentwickelt. Daher ist bei der nachfolgenden Darstellung der relevanten sozial- und problemgeschichtlichen Einflussfaktoren, die die Geschichte der Pädagogik der frühen Kindheit mitkonstituiert haben, zu berücksichtigen, dass keine linearen Entwicklungen nachgezeichnet werden können, sondern dass die dynamischen Strukturzusammenhänge von gesellschaftlichen, rechtlichen und familialen Differenzierungen sichtbar gemacht werden sollen. Dies geschieht vor dem Hintergrund einer Gewichtung der bisher vorliegenden kindheitsgeschichtlichen Bestimmungsfaktoren, da je nach disziplinärer Zugehörigkeit in der historischen Forschung sehr unterschiedliche Vorstellungen von Kind und Kindheit relevant sind.¹

1 Eine Vielzahl von Disziplinen setzt sich mit Kindheitsidealen, Kindheitskonzepten, der Rolle von Kindern in Gesellschaften, von Kindheit im Lebensverlauf usw. auseinander, wie bspw. die historische Demographie-, Familien-, Stadt- und Raumforschung, die Geschichte der Architektur, des Militärs oder auch des Rechtswesens. Zudem konnte sich seit den 1990er Jahren die interdisziplinäre Forschungsrichtung „childhood studies“ etablieren, was dazu geführt hat, dass Kindheit als soziales und gesellschaftlich determiniertes Konstrukt verstanden wird, welches kulturell und historisch variabel ist (Dekker et al. 2012, S. 3). Gleichfalls muss festgehalten werden, dass die bisher vorliegenden Befunde von einem starken Eurozentrismus bestimmt sind, d.h., dass eine Vielzahl der verwendeten Quellen sich auf Befunde aus Europa und Nordamerika bezieht (Winkler 2017, S. 193), also im Prinzip westliche Ideen zur Kindheit sind, die weit verbreitet werden konnten (Cunningham 2006, S. 8; Amberg 2004).

1.2 Entwicklungslinien der wissenschaftlichen Fragestellungen zur frühen Kindheit

Ausgehend von der These, dass „Kindheitshistorische Argumentationen in einem Spannungsfeld von Utopien, Projektionen und wissenschaftlichen Konstruktionen stehen“ (Hiemesch 2017, S. 71), wird Kindheit nachfolgend verstanden als historische Kategorie, um die Unterscheidung von Kindheit und Erwachsensein als generationale Ordnung problematisieren zu können (Bühler-Niederberger 2020) und das Kind als „selbstreflexiv in der Geschichte“ und nicht nur als „ein reines Objekt“ und „ein virtuelles Thema der Entdeckung durch andere“ zu betrachten (Dekker et al. 2012, S. 5).

Wesentlich ist bei dieser Betrachtung, dass die ideengeschichtliche Entdeckung der Kindheit mit der Herausbildung einer Reihe wichtiger sozialer Praktiken durch Erwachsene einhergeht.

„Es hat sich bei der Untersuchung des Zivilisationsprozesses deutlich genug gezeigt, in welchem Maße die gesamte Modellierung und mit ihr auch die individuelle Gestaltung der einzelnen Menschen von dem geschichtlichen Wandel der gesellschaftlichen Standards, von der Struktur der menschlichen Beziehungen abhängt“ (Elias 1995, S. 29).

Die kindlichen Lebenssituationen, ihre Bildungs- und Erziehungserfahrungen sowie -verarbeitungen sind beeinflusst durch liebevolle oder auch regulierende, disziplinierende Handlungsmodalitäten Erwachsener als Gegenstand der gemeinsamen Bemühungen und Interventionen von Familien, Schulen, Kirchen und engagierten Akteuren (Philanthropen) in den sich herausbildenden sozialen bzw. sozialpolitischen Wohlfahrtsgesellschaften des 19. und 20. Jahrhunderts. Gleichfalls ermöglichte eine Bestimmung von Kindheit, bspw. durch die Zuordnung zu Lebensaltern, Entwicklungs- und Bildungsstufen die Veränderung von wissenschaftlichen Praxen, wie etwa die Erkenntnisse von Jean-Jacques Rousseau zeigen. Er ging davon aus, dass Kindheit eine eigenständige Lebensphase mit selbständigem Wert sei (Rousseau 2010, S. 56f.; Tremp 2000, S. 88f.). Diese hier nur skizzierten Wandlungsprozesse in den Lebensbedingungen der Kinder fanden jedoch nicht widerspruchsfrei statt, sondern sind auch als Symptome oder Fortschrittmomente der sich formierenden nationalen Erziehungs- und Bildungssysteme zu werten und können mit folgenden Aspekten umrissen werden:

1. Mit der Durchsetzung eines Verständnisses von Kindheit als eine eigenständige und eigendynamische Entwicklungs-, Lern- und Bildungsperiode konnten die vordefinierten Annahmen der Erwachsenen über „Kinderwelten“ zunehmend in Frage gestellt werden. Kinder wurden nicht mehr nur als zu wertschätzende Arbeitskräfte oder Erben in den Familien- bzw.

Haushaltsverbänden wahrgenommen, sondern auch als zu schützende, zu erziehende und zu bildende Menschen.

2. Die Herausbildung von ersten Überlegungen zu Partizipations- und Teilhabeberechten von Kindern, wie bspw. durch Thomas Spence und seinen Überlegungen „The Rights of Infants“ konnte die Anerkennung von Kindern als Träger von Rechten möglich werden (Spence 1796; Braches-Chyrek 2021a, S. 15; 2021b, S. 13).
3. Durch die Etablierung von kulturellen, ökonomischen und sozialpolitischen Programmen in den gesellschaftlichen Bereichen der Betreuung, Erziehung und Bildung haben sich Organisationen und Institutionen früher Bildung in neuer Formierung herausgebildet (Franke-Meyer 2021, S. 117; Kasüschke 2021a, S. 97).
4. Damit verbunden war eine Ausdifferenzierung und Spezialisierung von Organisationen und Institutionen, Räumen, Erziehungs- und Bildungstätigkeiten sowie der pädagogischen Handlungsvollzüge (ebd.).
5. Bildbarkeit, Bildungsnähe, Sittlichkeit, ein „vernünftiger bzw. angemessener“ Lebensstil, Hygiene und Gesundheitsprävention wurden zu zentralen Wert- und Normvorgaben für kindliche Erziehungs- und Bildungsprozesse, wie bspw. Erziehungsschriften oder auch die Beiträge zur Professionalisierung der frühkindlichen Pädagogik dokumentieren (Rousseau 2003; Jacobi 2014, S. 25; Maß 2018, S. 51).

Daher geht es bei der nachfolgenden Spiegelung zentraler historischer Diskurslinien bisher vorliegender Zugänge zur Geschichte der Pädagogik der frühen Kindheit auch immer um die Reflektion von wissenschaftlichen Konstruktionsprozessen. Diese rücken je nach disziplinärer Verortung unterschiedliche Problematisierungen hinsichtlich der gesellschaftlichen, sozialen, generationalen und räumlichen Segregation, der Denk- und Handlungsräume von (agency) und für Kinder in den Mittelpunkt der Betrachtungen (Alanen 2005; Alt/Lange 2009; Moran-Ellis 2013).² Ziel ist es, die wesentlichen und weitreichenden Folgen dieser historischen Konstruktionen – im Kontext der gesellschaftlichen Architekturen im 18. und 19. Jahrhundert, der Zusammenhänge von Familie, Recht und Schule – zu analysieren, um zentrale Entwicklungslinien der Pädagogik der frühen Kindheit herausarbeiten zu können.

2 Zu bedenken ist, dass Forschung auch immer eine Entdeckung des „Selbst“ möglich macht und dafür genutzt wird. Daher dienen Forschungsergebnisse auch immer zur Rechtfertigung und Etablierung von Maßstäben, die als (bürgerlich) normal und angemessen gelten (Dekker et al. 2012, S. 5).

1.3 Gesellschaftliche Architekturen

Das nach wie vor starke und anhaltende Interesse an der Auseinandersetzung mit der Geschichte der Kindheit deutet auf den Bedeutungszuwachs der Erforschung und wissenschaftlichen Betrachtung von Erziehungs- und Bildungsprozessen hin (Ariès 1975, deMause 1980; Elias 1978; Webb/Webb 1932/1975; Cunningham 2006; Winkler 2017; Maß 2018; Kössler 2020). Mit der Erforschung der kindlichen Erfahrungs- und Lebensräume hinsichtlich der gesellschaftlichen Stellung ihrer Familien, des zur Verfügung stehenden Wohnraums, der Einbindung von Kindern in die Erwerbsarbeit, der Ermöglichung eines gesunden Aufwachsens, der Einsozialisierung in Rollenvorstellungen usw., konnten die unterschiedlichen Einflussfaktoren auf die Ausgestaltungsmöglichkeiten von Kindheit thematisiert werden.

Eingewoben in die aufklärerischen Ideen des 18. Jahrhunderts entstanden Konzeptionen über die „ideale“ Bildung und Erziehung (bspw. Fröbel 1826; vgl. Flitner 1972, S. XXXIII; Bernfeld 1973, S. 49; Maß 2018, S. 41). Ziel war es, die Herstellung von bedürfnisorientierten Bedingungen „guten“ Aufwachsens, Lebens und dauerhaften „Wohlbefindens“ zu gewährleisten. Entlang veränderter gesellschaftlicher Leitbilder, die zum einen das nach Freiheit strebende mündige Individuum idealisierten und zum anderen jedoch neben der „individuellen“ auch die „kollektive Vervollkommnung“ der ganzen Gesellschaft einforderten, entwickelten sich neue Vorstellungen über Erziehung und Bildung. Kinder sollten ihre Zukunft selbst gestalten können und durch Erziehung und Bildung zu „guten“ Staats- und Erwerbsbürger*innen ausgeformt werden (Maß 2018, S. 40; 41).

Insbesondere die strukturellen Besonderheiten der Gesellschaftsformationen im 18. und 19. Jahrhundert, wie bspw. die verstärkte Herausbildung kapitalistischer Produktionsweisen, die zunehmende Verstädterung und Bildung von Nationalstaaten sowie die damit einhergehenden Wanderungsbewegungen begünstigten, dass die Staatsgewalt in Form von Selbstverwaltungskörperschaften, bspw. Gemeindeverwaltungen (Magistrate), Universitäten u.v.m., immer weiter entfaltet werden konnte.

1.4 Ideen und Programme zur frühkindlichen Erziehung und Bildung

Gleichfalls entstanden erste Ideen zu Programmen einer allgemeinen und freien Elementar- und Volksbildung (Flitner 1972, S. XLVI; Comenius 1633;

Pestalozzi 1799/1998; 1999). Diese beförderten frühpädagogische Kindheitsverständnisse, welche ganz i.S. des Konzeptes von einem „modernem Kind“, „welches sich in seiner Gestaltung an den Neuerungen der industriellen Welt orientierte“ ausgeformt werden sollte (Maß 2018, S. 51). Im Kontext dieser Entwicklungen entstanden neue und grundlegende Diskussionen um den gesellschaftlichen Stellenwert von Kindern (Bühler-Niederberger 2020; Braches-Chyrek/Röhner et al. 2012; Quortrup/Bardy et al. 1994; James/Prout 1997; James/Jenks et al. 1998).

Gleichfalls verstärkten sich die Debatten und Befunde von Wissenschaftler*innen über die Möglichkeiten der Ausgestaltung von Erziehungs- und Bildungsprozessen in unterschiedlichen Disziplinen, wie bspw. der Soziologie, Philosophie, Theologie und Pädagogik. Diese wurden von karitativ Engagierten, Philanthropen und Regierungen aufgegriffen.

Es galt die gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse, die mit der Weiterentwicklung vorindustrieller Gesellschaften zu modernen Industriegesellschaften einhergingen und vielfach mit den Stichworten der Industrialisierung, Urbanisierung und Technisierung, der Etablierung von Nationalstaaten, der Einführung von veränderten Handels-, Verkehrs- und Kommunikationsmitteln sowie der arbeitsteiligen Massenproduktion umschrieben werden, zu gestalten (Gestrich et al. 2003, S. 387).

Die weitreichenden gesellschaftlichen Reformen, wie bspw. die Agrarreform, die Gewerbereform und die Städtereform (Sachße/Tennstedt 1986, S. 23) lösten Innovationsdruck aus, welcher zu neuen Konfigurationen von Haushaltsstrukturen und -typen, der Ausdifferenzierung der sozial-, rechts- und ordnungspolitischen Interessen der Gemeinden und Städte führte. Die traditionellen – vielfach auch dörflich und gemeinschaftlich organisierten – Lebens- und Arbeitsgemeinschaften der Haushalte bzw. Familien mit und ohne Produktionsfunktion lösten sich als Folge der Industrialisierung zunehmend auf (Nave-Herz 2004, S. 72). Es bildeten sich vermehrt große Städte heraus, in die viele Menschen kamen und nach Arbeit suchten. Aber auch die immer wiederkehrenden Hungerkrisen, welche einhergingen mit extremen Wetterlagen und/oder nicht mehr zu bewältigenden Teuerungen verursachten massive Binnenwanderungen, in deren Folge sich in zahlreichen Städten Armenviertel bzw. Slums bildeten (Sachße/Tennstedt 1986, S. 37; Lassen 2016).

Mit der Aufhebung der „traditionalen Bindungen“ sowie der „kollektiven Rechte und Schutzmaßnahmen“ durch die sozialen Netze von Dorfgemeinschaften oder gemeinschaftlich bzw. familial orientierten Hausgemeinschaften (Sachße/Tennstedt 1986, S. 24), mussten die vormals durch Selbsthilfe erfolgten sozialen Sicherungen (ebd.) ersetzt werden. Die Organisierung des „Sozialen“ wurde als notwendig angesehen, um den gesellschaftlichen Wandel zu

begleiten, bspw. durch eine gut organisierte Gesundheits- und Wohlfahrtsverwaltung.

Dieser Übergang von einer Agrar- zu einer Industriegesellschaft verschärfte die Trennlinien zwischen bürgerlicher und proletarischer, städtischer und ländlicher, männlicher und weiblicher Kindheit (Berg 1991, S. 19). Kinder wurden oft zu Opfern dieses Wandels, da sich das Familienleben unter den Auswirkungen der Umzüge und der damit einhergehenden sozialen und kulturellen Desorientierungen sowie der oftmals nicht gegebenen ökonomischen Sicherung stark veränderte. Unbeaufsichtigte Kinder und solche, die arbeiteten, teilweise unter gefährlichen Bedingungen, standen im Mittelpunkt der Reformbemühungen der bürgerlichen Mittelschicht.

Es wurde nach Wegen gesucht, um bürgerlich konnotierte Vorstellungen von „Ordnung“ und „Sittlichkeit“ in das Leben von armen Kindern zu bringen. Um die Lebensrealitäten von Kindern erfassen zu können, bildeten sich wissenschaftliche Bestrebungen heraus, die die Erforschung des Alltagslebens, der Wohn- und Lebensverhältnisse einleiteten, mit dem Ziel, über „fremde Lebenswelten“ aufzuklären (Dießenbacher 1986, S. 220).³ Es konnten sich neue wissenschaftliche Disziplinen herausformen, wie bspw. die Sozialwissenschaft, mit der zum einen als „soziale Politik“ die Notwendigkeit von funktionierenden Wohlfahrts-, Gesundheitsorganisationen sowie weiteren sozialen Einrichtungen begründet wurde, mit dem Ziel sozialen Zusammenhalt, Integration und soziale „Ordnung“ sicherzustellen und zum anderen, um Erkenntnisse über die Notwendigkeit von Kinderwohlfahrt zu verbreiten (Cunningham 2006, S. 239).

Gleichzeitig wurde als eine der wirksamsten Maßnahmen der Bewegungsradius von armen Menschen eingeschränkt mit dem Ziel, den Wanderungsbewegungen und somit der zunehmenden Verelendung in Städten entgegenzuwirken. Mit der Aufhebung des traditionellen Heimatprinzips und der Einführung des sog. Unterstützungswohnsitzes im Jahr 1842 in Preußen sollte die Armenversorgung nachhaltig reguliert werden (Sachße/Tennstedt 1986, S. 16f.). Durch den Unterstützungswohnsitz wurde die Zugehörigkeit – also bspw. durch Aufenthalt, Verhelichung und Abstammung – zu einem Orts-,

3 Statistische Gesellschaften sammelten schon ab 1832 Daten über die arme Stadtbevölkerung. „Dabei wurden nicht nur Informationen zur Wohndichte, Kanalisation und Abfallbeseitigung erhoben, sondern auch zur Ernährung, Kleidung und Sauberkeit, zum Alkoholkonsum und zum allgemeinen Gesundheitszustand“ (Weisbrod 1986, S. 184). Ziel war es, die Abweichungen von den Wertvorstellungen, die durch die Mittelklasse definiert wurden, zu erheben. „Als Indices für dies Abweichungen galten leicht abfragbare materielle Indikatoren. Gefragt wurde nicht nur nach dem Beruf, Herkunft und Religion, Miete, Wasseranschluss und Wohndauer, sondern auch nach Schulbesuch und Erwerbstätigkeit der Kinder, nach Mobiliar und Büchern sowie, scheinbar unverzichtbar, nach der Belegdichte der Betten“ (ebd. S. 187). Die sittliche Gefährdung in den Familien sollte ermittelt werden (ebd.).

bzw. Landarmenverband begründet. Diese waren zur Fürsorge verpflichtet. Die Gewährung von Unterstützung wurde an normative Verhaltens- bzw. Handlungsanweisungen gebunden, deren Einhaltung streng kontrolliert wurde und bei Nichteinhaltung zum Verlust der Unterstützung führen konnte. Durch die Einführung von Kontrollmechanismen konnten bspw. Bettelverbote durchgesetzt werden:

„Häuser wurden nummeriert, Einwohner gemeldet und gezählt, bald konnten sich der gewitzteste Vagant und der arbeitssuchende Proletarier nicht mehr der bürokratischen Beobachtung entziehen“ (ebd., S. 27).

Flankierend dazu wurde das Pass-, Polizei-, Garnisons- bzw. Militärwesen sowie ein mehr oder weniger professionelles Wohlfahrtswesen ausgebaut, um „Ordnung, Kontrolle, christliche Gerechtigkeit, kurz: Rationalität“ einzuführen (ebd. 1986, S. 16). Armen sollte die „falsche Begehrlichkeit“ nach Almosen und Unterstützung abgewöhnt werden. Gleichzeitig sollte sichergestellt werden, dass die „Gaben der Wohlhabenden“ „zur rechten Zeit an den richtigen Armen gelangen, ohne von diesem Selbst belästigt zu werden“ (Weißbrod 1986, S. 215).

Mit der Androhung von weitreichenden Zwangs- und Bestrafungsmaßnahmen sowie Repressionen konnten umfassende Methoden zur Sozialdisziplinierung eingeführt werden (Sachße/Tennstedt 1986, S. 27). Es entstanden großflächige Einrichtungen und Organisationen, vielfach von bürgerlich-christlichen Bürger*innen initiiert und geleitet. „Schulen, Manufakturen, Zucht- und Arbeitshäuser“ (Maß 2018, S. 42), Asyle, Arbeits- und Waisenhäuser, Besserungsanstalten und Gefängnisse hatten „eine „moralisch-pädagogische und ökonomische Doppelrolle“ auszufüllen (ebd.). Mit ihnen sollte eine Steuerung des „Pauperismus“ und des „Proletariats“ erreicht werden. Gleichzeitig diente diese „Organisierung der Lebensbereiche“ der Vorbeugung und Verhinderung von Armen- als auch Arbeiterunruhen, welche sich gegen die Verfestigung der feudalen Klassenverhältnisse sowie den kollektiven bürgerlichen Interessenvertretungen in Form von Großorganisationen wehrten. Der beginnende gewerkschaftliche Aktivismus sollte nachhaltig unterdrückt werden, indem für die ökonomische Existenz der Menschen auf einem geringen Niveau gesorgt wurde.

„Diese (Armen-)Polizeipolitik sicherte demgemäß die sozialen Großraumreformen (Agrar-, Gewerbe- und Städtereform) negativ disziplinierend ab. Die private ‚Freiheit‘ zur Existenzsicherung wie Betteln, Gemeinheitsnutzung, Plaggen- und Blütenhiebe⁴ wurden aufgehoben, verboten und kriminalisiert, wie das Bettelverbot von 1843 zeigt.

4 Damit wird eine Heidehumusschicht bezeichnet, die abgehauen, getrocknet und als Feuermaterial benutzt wurde und somit verkauft werden konnte.