

Erika Hoffmann – eine bedeutende Fröbelforscherin

Manfred Berger

Abstract: Der Blick zurück in die Historie der eigenen Profession ist nicht nur spannend sondern auch lehr- und hilfreich. Er beinhaltet Bedenkenswertes und ist meines Erachtens unentbehrlich als kritische Orientierungshilfe zur Lösung von aktuellen Problemen und zum Erkennen von Zukunftsaufgaben. Eine beachtliche Anzahl namhafter Frauen, ebenso einige Männer, haben in der Vergangenheit die Theorie und Praxis der Krippen-, Kindergarten- und Hortpädagogik maßgebend und innovativ beeinflusst. Leider sind viele von ihnen im Laufe der Zeit zu Unrecht mehr oder weniger in Vergessenheit geraten. Erika Hoffmann ist ein Beispiel für diese Kohorte. Sie war eine der bedeutendsten Fröbelforscherinnen des 20. Jahrhunderts. Zudem hat die promovierte Erziehungswissenschaftlerin in einer über nahezu sechs Jahrzehnte anhaltenden intensiven Tätigkeit Einfluss auf die Theorie und Praxis des Kindergartens ausgeübt, und das unter verschiedenen politischen Systemen. Bereits 1934, zu einer Zeit, als dem Kindergarten lediglich eine Notfallfunktion zugestanden wurde, veröffentlichte Hoffmann eine Schrift, in der sie den autarken Bildungsauftrag des Kindergartens betonte. Als Dozentin am "Pestalozzi-Fröbel-Haus" in Berlin, dann Professorin für Kleinkinderpädagogik an der Universität Jena und Dozentin an der PH Lüneburg, als langjährige Leiterin des traditionsreichen evangelischen Fröbelseminars in Kassel, als Mitherausgeberin renommierter Fachzeitschriften und Autorin einer beachtlichen Anzahl von Publikationen zur Fröbel-/ Kindergartenpädagogik sowie als aktives Mitglied in mehreren Verbänden und Organisationen, wie beispielsweise des "Pestalozzi-Fröbel-Verbandes" und des "Berufsverbandes evangelischer Kinderpflege", gestaltete Hoffmann die theoretische und praktische Gestaltung des Schulkindergarten-/Kindergartenwesens über viele Jahrzehnte mit.

Inhaltsverzeichnis

- 1 Einleitung
- 2 Lebensgang und Lebenswerk
3. Pädagogische Grundgedanken
 - 3.1. Die Zeit vor 1945
 - 3.2. Die Zeit nach 1945
- 4 Würdigung und Fazit
- 5 Literatur
- 6 Weblinks



Erika Hoffmann, Quelle: Ida-Seele-Archiv

1 Einleitung

Erika Hoffmann starb am 5. Februar 1995 in Göttingen, kurz vor Vollendung ihres 93. Lebensjahres. Sie hatte fünf politische Systeme erlebt, davon vier überlebt. Ihr Leben und Wirken war den pädagogischen Wissenschaften, vor allem der Pflege Fröbelscher Traditionen in der Kleinkindererziehung/Schulkindergarten-/Kindergartenpädagogik gewidmet. Vehement hatte sie dafür gekämpft, den Bildungsauftrag des Kindergartens "für alle Kleinkinder, nicht nur für berufstätige Mütter, anzuerkennen und dementsprechend ein ausreichendes Kindergartenwesen auszubauen, und dies mit dem Rückgang auf *Fröbel* zu bekräftigen versucht" (Hoffmann 1968, S. 132). Ihrem Forschungsinteresse entsprechend, hatte sie der Nachwelt eine beachtliche Anzahl von wissenschaftlichen Arbeiten hinterlassen (vgl. Berger 2002, Sp. 562 ff; Piefel 1987, S. 1 ff.). Was die Bibliographie von Piefel betrifft, fällt auf, dass vor allem die Jahre 1933 bis 1945 unvollständig sind, "weil dazu trotz aller Bemühungen keine Belegexemplare aufzufinden waren, und Erika Hoffmann sich an die Titel und Publikationsorgane nicht mehr genau erinnern kann" (Piefel 1987, S. I). Hatte die Erinnerungslücke der Fröbelexpertin einen Grund? Das Alter? Oder wollte sie manche Beiträge nicht veröffentlicht wissen? Jedenfalls hatte sie eine nicht unerhebliche Anzahl von Aufsätzen während der Jahre der Nazi-Diktatur publiziert (vgl. Göttert 2015, S. 156 ff.), mehr als ihr vielleicht rückblickend lieb war.

Als sich die promovierte Erziehungswissenschaftlerin 1946 um die Leitung der "Fröbel-Forschungs-Stelle des Ministeriums für Volksbildung Thüringen" in Weimar bemühte, bat sie seinerzeit zwei allgemein sehr hochgeschätzte Philosophen und Pädagogen um ein Gutachten über ihre wissenschaftlichen Leistungen. Am 5. August 1946 schrieb Herman Nohl, der am Aufbau "einer von der Realität der Erziehung ausgehenden und auf ihren eigenen Füßen ste-

henden geisteswissenschaftlichen Pädagogik... maßgeblich beteiligt" (Geißler 1979, S. 225) war, über seine ehemalige Schülerin:

"Fräulein Dr. Erika *Hoffmann* ist mir seit 25 Jahren genau bekannt, insbesondere habe ich ihre wissenschaftliche Laufbahn eingehend verfolgen können. Sie ist nicht bloß die beste Fröbelkennerin Deutschlands und beherrscht das Material wie kein Anderer zur Zeit, sondern ist auch darüber hinaus einer der besten wissenschaftlichen Arbeiter auf dem Gesamtgebiet der Pädagogik. Mit ihrer zweibändigen Briefausgabe hat sie das Verständnis der Geschichte der Pädagogik durch Heranbringung einer ganz neuen Perspektive und eines neuen Materials wesentlich gefördert. Ihre Aufsätze in der 'Erziehung' über 'die ethische Grenze des Experiments' haben seinerzeit weithin Beachtung gefunden und den Betrieb der Psychologie stark beeinflusst. Mit ihren Arbeiten über die Kleinkindpädagogik, die leider noch nicht als Buch zusammengefaßt sind, hat sie dem Unterricht der Sozialpädagogischen Seminare wertvolle Anregung gegeben. Ihre Redaktion der 'Kinderforschung' und die großen Referate über die Literatur, die sie dort regelmäßig veröffentlichte, bewiesen nicht bloß ihre eigentümliche Fähigkeit der klugen Formulierung, sondern auch die Spannweite ihrer Interessen und ihres überlegenen Blickes. Fräulein Dr. Hoffmann ist fraglos von unseren in der Pädagogik tätigen Frauen die weitaus stärkste Begabung. Politisch ist sie immer leidenschaftliche Antifaschistin gewesen und hat dem Nationalsozialismus niemals die geringste Konzession gemacht. Mit ihrer tapferen aufrichtigen Haltung ist sie in den 12 Jahren vielen ein Vorbild und ein Halt gewesen" (Ida-Seele-Archiv, Akte: Erika Hoffmann, Nr. 1/2/3/4).

Und Eduard Spranger, der zu den modernen Klassikern der Pädagogik gezählt wird, konstatierte am 29. August 1946:

"Fräulein Dr. Erika *Hoffmann*... ist in der pädagogischen Welt als die beste Fröbelkennerin rühmlich bekannt. Sie hat sich jahrelang mit dem handschriftlichen Nachlass Fröbels in Blankenburg, Berlin und Neustadt/O. beschäftigt und ihm wichtige, neue Aufschlüsse über die Gedankenwelt des grossen Erziehers abgewonnen. Wir verdanken dieser Arbeit bereits einige wertvolle Veröffentlichungen und dürfen weitere erhoffen, wenn ihr die Möglichkeit zu weiteren Fröbelstudien gegeben wird. Sie verbindet philologische Sorgfalt mit einem ungewöhnlichen feinen Einfühlungsvermögen in eine höchst komplizierte Persönlichkeit. So ist sie für den Fortgang der Fröbelforschung und für eine künftige Ausgabe der Werke Fröbels von schlechthin unersetzlichem Wert.

Fräulein Dr. Hoffmann hat darüber hinaus andere pädagogische bedeutsame Schriften veröffentlicht, die die Weite ihres Gesichtskreises bezeugen. Sie hat endlich als Lehrerin den Beweis geliefert, dass sie nicht nur das geistige Gut der Vergangenheit lebendig zu machen versteht, sondern auch von der Gegenwart aus unsere erzieherischen Zukunftsaufgaben erfolgreich fördert. Auf Grund langer und naher Arbeitsverbindung mit ihr spreche ich den Wunsch aus, dass ihr eine Wirkungsstätte eröffnet werde, an der sie zum Besten das deutsche Erziehungswesen unabhängig, forschend und lehrend, fortzuarbeiten vermag" (ebd.).

Jahrzehnte später wurde ihr Wirken für die Kindergarten- und Fröbelpädagogik mit folgenden Worten gewürdigt:

"Erika Hoffmann hat in einer über vierzigjährigen intensiven Tätigkeit Einfluß auf die Gestaltung des Kindergartens ausgeübt, ein Einfluß, der in unserem Jahrhundert ohne Beispiel ist. Bis weit in die 60er Jahre hinein ist Kindergartenpädagogik – soweit sie sich auf einen übergreifenden Bildungsauftrag bezieht, nahezu identisch mit den Arbeiten Erika Hoffmanns. Darüber hinaus hat sie als langjährige Leiterin des traditionsreichen evangelischen Fröbelseminars in Kassel und Mitherausgeberin der 'Blätter des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes' einen indi-

rekten Einfluß auch auf die praktische Gestaltung des Kindergartens ausgeübt, der nur schwer unterschätzt werden kann" (Hebenstreit 1980, S. 11).

Ingeborg Becker-Textor vertritt die Ansicht, dass Hoffmanns Kindergartenpädagogik "sich besonders an soziologischen Begründungen (orientiert; M. B.). So beschreibt sie in ihren Schriften immer wieder die historische Veränderung von Familie, familiärer Umwelt und Gesellschaft. Aus dieser Sicht entwickelt sie auch die Begründungen für den Kindergarten und seine pädagogischen Aufgaben. Sie löst sich damit von der Vorstellung, daß der Kindergarten eine sozialpädagogische Nothilfeeinrichtung sei... Der radikale Wandel der gesellschaftlichen und familiären Bedingungen und Gegebenheiten bleibt nicht ohne Wirkung auf die Kinder und die Erziehung im Kindergarten. Ziel der Erziehung ist es, die Kinder auf das Leben in der bestehenden Gesellschaft vorzubereiten – in der die Erwachsenen leben. Damit dies gelingen kann, müssen die Kinder dort abgeholt werden, wo sie stehen, nämlich in ihren Lebens- und Erfahrungsweisen. Dies wird immer schwieriger, weil der Abstand zwischen Kind und Erwachsenen immer größer wird, die Kluft zwischen den einfachen Sichtweisen der Kinder und unserer hoch technisierten Welt sich täglich ausweitet" (Becker-Textor 1993, S. 64). Deshalb muss die Institution Kindergarten stets auf die sich verändernden sozialen Situationen angemessen reagieren. Daraus ergeben sich für den Kindergarten folgende drei Direktive, wie Becker-Textor schreibt:

- "- in der Arbeit mit Kindern schafft er einen Raum, in dem Kinder sich entsprechend ihren Entwicklungsmöglichkeiten ausdrücken können, nämlich durch das Spiel, das somit die früher möglichen unmittelbaren Realerfahrungen ersetzt,
- durch die Organisation der Altersstufengemeinschaft ersetzt der Kindergarten die Nachbarschaft der Familie und die Altersstufengemeinschaft der früheren Zeit,
- in der Arbeit mit den Eltern ermöglicht der Kindergarten dem Erwachsenen, auf die Entwicklungsbedürfnisse der Kinder zu achten, um auch in der Familie ihnen gemäß reagieren zu können" (ebd., S. 65).

Hoffmann charakterisierte die Haupttätigkeiten des Vorschulkindes "mit den Begriffen Spiel und Arbeit" (ebd.). Darum sah sie "den Kernpunkt aller pädagogischen Arbeit im Kindergarten in der Spielpflege und war deshalb ... stets bemüht, den Kindergarten von der Schule abzugrenzen" (ebd.).

Trotz ihrer Leistungen für die Kindergarten-/Fröbelpädagogik und zeitgeschichtlichen Nähe ist Hoffmann, die der Verfasser vorliegenden Beitrags 1982, anlässlich einer Fachtagung und Festveranstaltung zum 200. Geburtstag von Friedrich Fröbel im Palmengarten zu Frankfurt/Main, persönlich kennengelernt hatte und mit ihr bis 1993 im brieflichen Kontakt stand, in Vergessenheit geraten. Dies scheint eine von mir durchgeführte Befragung von ca. 75 Berufspraktikanten an drei Fachakademien für Sozialpädagogik (Mai 2015) zu bestätigen. Kein/e einzige/r der Befragten hatte während seiner/ihrer Ausbildung von der Pädagogin gehört, weder in Zusammenhang mit Friedrich Fröbel und seinen Spielgaben oder in Verbindung mit der Auseinandersetzung der unterschiedlichen Kindergartenkonzeptionen. Diesem wissenschaftlichen Desiderat möchte vorliegender Beitrag entgegenwirken, damit Hoffmanns Leben und Wirken für den Kindergarten und die Fröbelpädagogik nicht ganz von der schnelllebigen Zeit verweht werden. Dazu schreibt Thea Sprey-Wessing treffsicher:

"Gerade für junge Erzieher(innen) und Pädagogen in den Herausforderungen des erzieherischen Alltags, die weniger Gelegenheit finden, sich den Wandel (und die Kontinuität!) pädagogischer Praxis an einem individuellen Lebensweg bewußt zu machen, ist die Erinnerung

gleichzeitig ein Stück Überprüfung gegenwärtiger Bedingungen des Kinder- und Erzieheralltags" (Sprey-Wessing 1987, S. 33).

2 Lebensgang und Lebenswerk

Erika Luise Laura Hoffmann erblickte am 28. März 1902 in Neuteicherwalde/ Westpreußen als Tochter des Volksschullehrers Emil Hoffmann und dessen Ehefrau Wilhelmine Hoffmann, geb. Kahl, das Licht der Welt. Bis zu ihrem 11. Lebensjahr wurde sie von ihrem Vater in der Dorfschule in Lindenau, Kreis Marienburg, unterrichtet. Anschließend besuchte sie das Lyzeum und Oberlyzeum in Marienburg. Ostern 1923 legte sie die Lehrerinnenprüfung ab, mit der das damals mit letztgenannter Bildungsinstitution verbundene Seminarjahr abschloss. Damit war Hoffmann berechtigt, an Volks-, Mittelschulen und Lyzeen zu unterrichten. Folgend studierte die junge Lehrerin Naturwissenschaften an den Universitäten in Freiburg/Brsg. und Göttingen. Doch ihr Interesse wandte sich bald der Philosophie und Pädagogik zu, "mit dem Ziel, als Sozialpädagogin in Gefängnissen und Fürsorgeanstalten zu arbeiten" (Hoffmann 1986, S. 59). Sie fügte sich dem Schülerkreis um Herman Nohl ein, der Professor für "praktische Philosophie mit besonderer Berücksichtigung der Pädagogik" an der Göttinger Universität war. Zuvor musste sie noch das große Latinum nachholen, das sie 1925 in Hannover an einem Realgymnasium ablegte. Nachfolgend studierte Hoffman Pädagogik und Philosophie, im Nebenfach Psychologie und Kunstgeschichte. Ihre Studienzeit im Nohl-Kreis – als Göttinger Schule bekannt – war mehr als eine fachliche Ausbildung:

"Wir haben bei Herman Nohl geistig leben gelernt, weil er mit uns lebte, Anteil an unserem Leben nahm und uns teilnehmen ließ an dem, was ihn an Zeitfragen bewegte. Wir waren getragen von der Welle der pädagogischen Reform, die in voller Breite auf allen Gebieten ansetzte... Unser Leben im pädagogischen Seminar erschöpfte sich nicht im Erwerb fachlichen Wissens. Durchaus in erzieherischer Absicht ließ Nohl uns erfahren, wie tragend und bildend die Pflege des Musischen ist: in festlichen Improvisationen und sonntäglichen Wanderungen an Weser und Werra – im Chorgesang..., im Aktstudium.... – auf Studienreisen nach Wien, Jena, Nordhausen a.H., um Schulversuche, Volkshochschulen, Landerziehungsheime und moderne Kinderpsychiatrie und Heilpädagogik kennen zu lernen. 'Daß das Leben der Jugend bildend sei' – diese Fassung eines Pestalozzi'schen Grundgedankens als Ziel der modernen Sozialpädagogik – das lernten wir zunächst an uns selbst kennen" (ebd., S. 60).

Während des Studiums hatte Hoffmann keine Zurücksetzung als Frau erfahren, obwohl, wie sie berichtete, die akademische Ausbildung "durchaus männlich bestimmt" (zit. n. Lost 1996, S. 33) war. 1928 schloss sie ihr Studium mit der mündlichen Prüfung (2. Mai 1928) ab, die Renuntiation erfolgte ein Jahr später (15. Mai 1929). Das Thema ihrer Dissertation behandelt: "Die Antinomien in der Pädagogik". Die Arbeit erschien 1929 im Julius Beltz Verlag unter dem Titel "Das dialektische Denken in der Pädagogik".

Das dialektische Denken in der Pädagogik

von

Dr. Erika Hoffmann



Verlag von Julius Beltz in Langensalza 1929
Berlin - Leipzig

Hoffmanns veröffentlichte Dissertation, Quelle: Ida-Seele-Archiv

Von 1928 bis 1947, von einer einjährigen Unterbrechung 1938/1939 abgesehen, unterrichtete sie u. a. Pädagogik und Psychologie an dem renommierten in Berlin ansässigen "Pestalozzi-Fröbel-Haus I". Dort war sie ab 1939 bis 1944 als Lehrkraft mit halbierten Stundenzahl tätig, um sich intensiver der Fröbelforschung widmen zu können. Rückblickend schrieb sie über die Zeit am "Pestalozzi-Fröbel-Haus I", das seinerzeit bis 1934 von Lili Driescher, dann von Hedwig Koch geleitet wurde:

"In der ersten Zeit hospitierte ich neben dem Unterricht in den Kindergärten und Horten und nahm an Besichtigungen teil, um die Berufsarbeit der Schülerinnen kennen zu lernen... Meine Unterrichtsvorbereitungen führten mich immer tiefer in das Studium der Schriften von Friedrich Fröbel, über dessen Bedeutung ich mir jetzt erst ein eigenes Urteil erarbeitete. Bei aller Wertschätzung der Grundideen dieses genialen Pädagogen, die mir auf der Universität vermittelt worden war, hatte ich unter dem Einfluss der Tendenzen der Kunsterziehungsbewegung und der pädagogischen Reformbewegungen anfangs die Reste der Fröbel-Methode in den Kindergärten bekämpft und war für eine freie, nur aus den schöpferischen Kräften des Kindes beruhenden Erziehung, die mehr Bewahrung vor äusseren Einflüssen als Führung sein sollte, eingetreten. Allmählich sah ich meinen Irrtum ein. Eine Veröffentlichung in der Zeitschrift 'Kindergarten', wo ich versucht hatte, Fröbels ursprüngliche Meinung eines allgemein-pädagogischen Kindergartens gegen die sozialpädagogische Form des üblichen Grossstadt-kindergartens herauszuarbeiten, wandte mir das freundliche Interesse einer alten Fröbelfor-

scherin zu, der Frau Helene Klostermann in Putbus. Die alte Dame lud mich in den Herbstferien ein, unterstützte und ermutigte mich in meinen Anfängen und schenkte mir ihre sorgfältig gesammelte Fröbel-Bibliothek, die mir ein vertieftes Arbeiten erst möglich gemacht hat" (Ida-Seele-Archiv, Akte: Erika Hoffmann, Nr. 1/2/3/4).

An anderer Stelle konstatierte sie, dass zudem die "Geschichte des Pestalozzi-Fröbel Hauses und der Lebensweg... der Frau Schrader" (Hoffmann 1937, S. 9), die eine Großnichte Fröbels war und 1873 das "Pestalozzi-Fröbel-Haus" gründete, ihr den Zugang zu Fröbel und dem Kindergarten eröffneten. Ferner wurde ihr Interesse durch den Jahreskongress des "Bundes Entschiedener Schulreformer", der vom 1. – 5. Oktober 1932 in Berlin-Schöneberg stattfand, geweckt. Dieser befasste sich mit der "Not und Erziehung des Kleinkindes". Im Auftrag des "Deutschen Fröbel-Verbandes" und in Zusammenarbeit mit ihrer Ausbildungsstätte plante und gestaltete Hoffmann für die Tagung eine Ausstellung, in der erstmals systematisch der Sinnzusammenhang der Spielgaben, die erst aus der Tiefe des Archivs ausgegraben werden mussten, repräsentiert wurde. Für die Fröbel-/Kindergartenausstellung hatte sie sich, wie Wilhelm Hoepner resümierte, "von jenen drei grundlegenden Forderungen Friedrich Fröbels leiten lassen, die sich auf die Bedeutung des Kleinkindalters und der mütterlichen Erziehungskräfte für die Gesamtentwicklung des Menschen beziehen: 1. Kindgemäße Beschäftigung als wesentlicher Teil der ersten Erziehung. 2. Frohes und förderndes Gemeinschaftsleben im Kindergarten als Erziehungshilfe. 3. Bildung der Mütter, der mütterlichen Erzieher- und Leiterinnen von Kleinkinder-Erziehungsstätten. Die Ausstellung zeigte dementsprechend 1. Proben und Bilder von Kinderbetätigungen in Spiel und Arbeit unter Berücksichtigung auch der entwicklungsgehemmten Kinder, 2. die Einrichtung neuzeitlicher Kindergärten für Stadt und Land mit den mannigfachen und freudebringenden Beschäftigungsmitteln, 3. freie Arbeiten aus dem Kindergarten, 4. Darstellungen aus der Mütterschule, der Elternschulung und den Ausbildungsstätten für Kindergärtnerinnen, für Hortnerinnen und Jugendleiterinnen, für Kinderpflege und Haushaltsgehilfinnen... Die Fröbel-Ausstellung zeigte eine erfreuliche Neubelebung der pädagogischen Praxis, und es dürfte durch sie manches starke Bedenken und manches Vorurteil gegenüber der Kindergartenarbeit im Sinne des Pestalozzi-Fröbel-Hauses zerstört worden sein" (zit. n. Dollase 2002, S. 22 f).

Zusätzlich zu ihrer Dozententätigkeit war Hoffmann von 1934 bis 1943 für die Redaktion der renommierten "Zeitschrift für Kinderforschung" mit tätig. Sie übernahm die Verantwortung für den pädagogischen Referatenteil und für das "Grosse pädagogische Sammelreferat".

Während der Nazi-Diktatur lehnte sie, trotz mehrmaliger eindringlicher Aufforderungen, einen Beitritt in die NSDAP strikt ab, trat jedoch notgedrungen, wie sie sagte, aus beruflichen Gründen 1934 der NSV ("Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt") und 1935 dem NSLB ("Nationalsozialistischen Lehrerbund") bei (vgl. Dollase 2002, S. 17 ff.). Hoffmann äußerte sich kaum öffentlich über ihr Verhalten während des Dritten Reiches. Diesbezüglich reagierte sie auf eine Anfrage meinerseits sehr abweisend:

"Ich verzichte auf jede Rechtfertigung, finde jedenfalls in meiner Zeit kein Gremium, dem ich dafür verpflichtet wäre! Aber mir liegt daran, aufmerksam zu machen auf die heimlichen Gruppen, für die es nach der Natur der Sache keine Dokumente geben kann. – Aber warum solltet Ihr Jungen es uns glauben!? Im letzten Brief meines Freundes Bollnow steht es resignierend. 'Sie glauben uns nicht. Das ist lähmend'... Die junge Welt glaubt uns nicht mehr – sie liest auch unsere Bücher nicht mehr. Sei es darum, dafür verdient es nicht mehr zu kämpfen. Es ist auch wirklich nicht so wichtig – das einzusehen, muß man erst lernen, und deshalb bejahe ich, so alt zu werden" (Hoffmann in einem Brief vom 1. Juli 1991 an den Verf., archiviert im Ida-Seele-Archiv, Akte: Erika Hoffmann, Nr. 1/2/3/4).

^{aber}
 Und wenn selbst 76 Jahre & uns fante!
 Im tiefen Brief meine Freunde Bollmann
 und & od resignierend. & bei fante so
 und. Das ist Lehmann.
 The Pöhlerson in der DDR — die, die sie
 sie gemacht haben. Ich finde die unendlich
 mit mir, aber durch den I mit mich
 einfach — „I simple mit mich I
 die Brief meine eigene Pöhl. Die jüng
 Welt fante was mit me mit — sie hat
 od einen Brief mit mich. Sei & kann, die
 beide I mit mich täuscht. Es ist od willig mit
 so all; — ~~das~~ eingewickelt, was man od od
 kann, u. das alle bejete I, so all & werden.
 Verzeihen Sie, wenn unser Brief betrad so ein (auch)
 er ganz ungewohntes Hand, person me hat.
 Ich bleibe darüber bei meinem
 freundlich
 He E. Hoffmann

Briefausschnitt, Dokument archiviert im Ida-Seele-Archiv

An Christine Lost schrieb sie in einem Brief vom 1. November 1990 voller Verbitterung:

"Und so gehen wir ein in die Geschichte als Verräter, allein, weil wir in dieser Zeit gelebt und gearbeitet haben und nicht 'für die Sache' gestorben sind. – nun ja, ich war kein Held u. eigne mich nicht zum Märtyrer" (Lost 1996, S. 36).

Ihre Freundin, die ausgebildete Kindergärtnerin und promovierte Pädagogin Anne Fischer-Buck vertrat die Meinung, dass Erika Hoffmann zu den "wissenschaftlich ausgebildeten Frauen" gehörte, die, um den "Fortbestand einer freien frühkindlichen Erziehung [nicht; M. B.] zu gefährden", die "theoretische Redlichkeit" wählten. Das heißt, sie mußten die "Theorie so deutlich vermitteln", dass "diese ins praktische Handeln übertragen werden konnte, damit die Freiheit der Erziehung durch die Einstellung und das Können der Kindergärtnerinnen in möglichst vielen deutschen Vorschuleinrichtungen... erhalten blieb. Es ging um die Weitergabe einer Menschlichkeit, die das System unerkannt unterwanderte. Diese enorme Leistung ist vermutlich in einem größerem Maß gelungen, als heute erfaßt werden kann... So tarnten Akademikerinnen wie Erika Hoffmann ihre Veröffentlichungen" (Fischer-Buck 1992, S. 46 f). Erika Denner hebt ihr "beredetes Schweigen seit 1940" (Denner 1992, S. 25) hervor. Diese Feststellung stimmt so nicht, Hoffmann trat nachweislich bis 1942 bzw. 1943 mit "völkisch-national" infizierten Publikationen an die Öffentlichkeit, vor allem mit "Beiträgen zur Kindererziehung im Zusammenhang mit dem Reichsarbeitsdienst", die u.a. in "Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik" erschienen, sowie Sammelrezensionen für die "Zeitschrift für Kinderforschung" (vgl. Berger 2003, Sp. 563). In letztgenanntem Periodikum klärte sie bspw. im Jahre 1943 die Leser darüber auf, dass der Nationalsozialismus "sich da, wo er sich selbst erkenntnistheoretisch einordnet, gern als eine biologische Weltanschauung [be-

zeichnet; M. B.], die beim Durchdringen die Kluft zwischen Natur- und Geisteswissenschaften beseitigen werde" (Hoffmann 1943, S. 249).

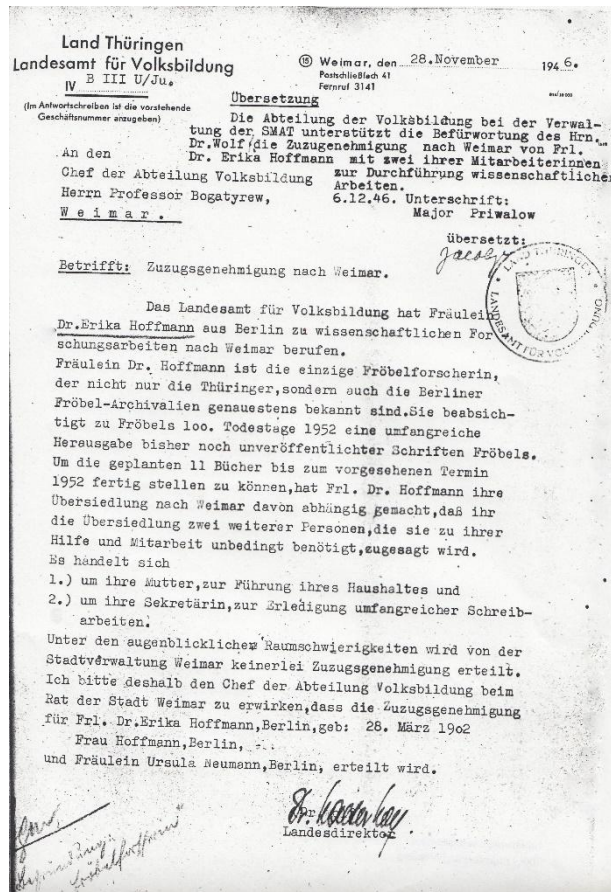
In einer unveröffentlichten Autobiografie aus dem Jahre 1947 zog die Fröbel-/ Kindergartenexpertin folgende beschönigende und dem damaligen politischen System der SBZ genehme Bilanz über die Jahre 1933 bis 1945:

"Im Juni 36 war ich aufgefordert worden, für eine Ausstellung der 'ABT. Handwerk in der NS. Kulturgemeinschaft' auf einer Tagung in München das Fröbelsche Gabensystem zusammen zu stellen. Ich habe diese Aufgabe mit einer Werklehrerin durchgeführt und in den Zeitschriften 'Kindergarten' und 'Erziehung' darüber berichtet. Der Leiter der Abt. Handwerk in der Kulturgemeinschaft war Hugo Kükelhaus (Pädagoge, Künstler und Tischler sowie "Erfinder" des Erfahrungsfeld zur Entfaltung der Sinne; M. B.), nicht Pg., wie ich selbst auch, und nur vorübergehend an dieser Stelle tätig. (Er gehörte zu dem Freundeskreis des Grafen von der Schulenburg, des einen der Männer vom 20. Juli.) Ich habe 1940 auch für die Fröbel-Ausstellung des NSLB in Bayreuth zur Feier der Kindergartengründung die Verantwortung übernommen. Es sind dies die beiden einzigen Fälle gewesen, wo ich für N.S. Organisationen eine sachliche Arbeit geleistet habe, um dafür zu sorgen, dass das, was von Fröbels Gedankengut dargestellt wurde, richtig war. Ich bin auch nur um dieser Fachkenntnisse willen herangezogen worden, weil im NSLB z. B. meine geheime Opposition bekannt war.

Zur Charakterisierung meiner antifaschistischen Einstellung möchte ich noch angeben, dass ich mit Adolf Reichwein (war Mitglied des Kreisauer Kreises und aktiv im Widerstand gegen die nationalsozialistische Diktatur; M. B.) gut bekannt war und 43 von ihm und seinem Schwager Arthur von Machui (der Agrarexperte und Publizist stand im engen Kontakt zu Mitgliedern des Kreisauer Kreises; M. B.) herangezogen wurde zur literarischen Vorarbeit eines pädagogischen Handbuches für die ländliche Bevölkerung, das sie nach dem erwarteten Zusammenbruch sobald wie möglich herausbringen wollten" (Ida-Seele-Archiv, Akte: Erika Hoffmann, Nr. 1/2/3/4)

Anderenorts deutete Hoffmann in einer Rezension "den Konflikt ihres Lebens und Überlebens nach 1933 an, den sie als Problem beschrieb 'mit[zu]machen, ohne dazugehören' und sich nicht zu dem bekennen zu können, was man vertritt, um sich und andere nicht in Lebensgefahr zu bringen" (Hoffmann 1991, S. 96 f).

Wenige Tage nach dem Zusammenbruch der Nazi-Diktatur gehörte die Pädagogin zu einer kleinen Gruppe von Frauen, die von einem "englischen Besatzungsoffizier eingeladen wurde zu einem Gespräch über die Situation der Jugend und über sozialpädagogische Möglichkeiten" (Hoffmann 1982, S. 103). Dabei wandte sich energisch gegen die Absicht einer harten Bestrafung und langfristigen Umerziehung. 1946 schlug sie "die ihr von Nohl angebotene Dozentur an der in Celle neuerrichteten PH 'Adolf Reichwein' aus und übernahm im April 1947 den Auftrag der Thüringer Landesregierung, eine Fröbel-Forschungsstätte im Goethe-Schiller-Archiv in Weimar aufzubauen" (Kersting 2008, S. 178). Sie wollte sich ganz dem Fröbelnachlass widmen, dessen Teilnachlässe von ihrer neuen Arbeitsstelle "in Keilhau und Bad Blankenburg ohne Mühe erreichbar" (Lost 1993, S. 306) waren. Sie strebte an, bis 1952, anlässlich des 100. Todestages von Fröbel, "eine grosse Darstellung des Zusammenhangs der jugendlichen Philosophie Fröbels, die er das 'sphärische Gesetz' nennt, mit der Entwicklung der Gabenidee" (Ida-Seele-Archiv, Akte: Erika Hoffmann, Nr. 1/2/3/4). Für das Vorhaben waren insgesamt 11 Bände vorgesehen.



Genehmigung diverser Forderungen Hoffmanns,
Quelle: Ida-Seele-Archiv

Ferner unterrichtete sie Psychologie am Weimarer Kindergärtnerinnenseminar, das von Mintje Bostedt geleitet wurde. Noch im gleichen Jahr erhielt sie, trotz fehlender Habilitation eine a.o. Professor für "Pädagogik des Kindergartens und der Grundschulunterstufe" an der Friedrich-Schiller-Universität in Jena. Ihre Berufung erfolgte auf Vorschlag von Peter Petersen, der für die universitäre Ausbildung der Grundschullehrer entsprechend seinem Konzept von Lehrerbildung im Sinne des Jenaplans, die "Einführung in die Theorie und Praxis des Kindergartens" als notwendig erachtete. Hoffmanns Ernennung zum a.o. "Professor" war seinerzeit ein Novum:


"War schon die Ernennung einer Frau zum 'Professor' immer noch eine Seltenheit, so konnte die Tatsache, dass Hoffmann nicht habilitiert war, nur mit dem außergewöhnlich hohen Bedarf an Lehrkräften und ihrer hervorragenden wissenschaftlichen Qualifikation im Bereich der Kindergartenpädagogik zusammenhängen. Vorschulerziehung als Universitätsfach war für die Alma Mater etwas völlig Neues, so dass auch die Forderung einer Habilitationsschrift für die akademische Lehre in diesem Bereich weniger Gewicht hatte, wenn stattdessen weitere hochwertige Veröffentlichungen nach der Promotion vorlagen. Diese Bedingung erfüllte Hoffmann zweifellos. Insofern war ihre Berufung auch ohne Habilitation sachlich gerechtfertigt" (Retter, 2007, S. 521).

Frau RR Schmidt I, im Hause

Ich halte es nicht für angebracht, daß dem Vorschlage von Frau Prof. Dr. Hoffmann entsprochen wird. Danach soll Dr. Wächter, ehem. Pg, als Mit-herausgeber der Fröbelveröffentlichungen genannt werden.

Die Akten, besonders die Schreiben der Frau H. lassen selbst über sie selber Schlüsse in der Richtung zu, daß man sie nicht als durchaus progressiv bezeichnen kann.

Weimar, 9.2.48



Ein internes "streng vertrauliches Schreiben" innerhalb des Ministeriums für Volksbildung, Quelle: Ida-Seele-Archiv

Im Herbst des Jahres 1949 setzte sich Hoffmann, die nicht Mitglied der SED war, jedoch des "Freien Deutschen Gewerkschaftsbundes" (ein wesentlicher Bestandteil des politisch-ideologischen Machtgefüges der SED) in den "Westen" ab. Dadurch entging sie "nur um einige Stunden dem berüchtigten 'Nachtverhör' im Ministerium und den erwarteten Maßregelungen" (Hoffmann 1982, S. 105). Die Gründe für ihre fluchtartige Rückkehr müssen schwerwiegend gewesen sein, worüber sich Hoffmann in ihren beiden Selbstdarstellungen (1982, S. 81 ff.; 1986, S. 59 ff.) so gut wie nicht äußerte. Bereits im Frühjahr 1948 setzte allgemein in der "Ostzone" eine intensive Kampagne gegen vermeintliche bürgerliche Wissenschaftler, Professoren, Dozenten etc. ein. In Jena standen neben Hoffmann weitere ausgewiesene Wissenschaftler u.a. der Reformpädagoge der Pädagogischen Fakultät Peter Petersen (der im Oktober 1948 als Dekan entlassen wurde), die Philosophen Hans Leisegang, Max Bense und die Soziologin Renate Wanstrat auf der "Abschussliste, da alle zusammen keinen blassen Schimmer von der sozialistischen Umgestaltung Deutschlands hatten" (zit. n. Dollase 2002, S. 33). Beispielsweise wetterte Pjotr Wyschinski, Sekretär der Sektion für Dialektischen Materialismus des Philosophischen Instituts der Akademie der Wissenschaften der UdSSR, über Hoffmann, die "alte unberührte Jungfer des Idealismus":

"Was aber die alte Jungfer des Idealismus, eine gewisse Hoffmann – die 'Spezialkennerin von Hegel' anbetrifft [...] Nein, diese hartnäckige Idealistin fürchtet sogar ihre eigenen deutschen Materialisten [...] wie der Teufel den Weihrauch und daher nenne ich sie auch die alte unberührte Jungfer des Idealismus" (zit. n. Eckardt 2007, S. 1950).

Neben den monatelangen Schwierigkeiten mit der "Sowjetischen Militäradministration in Deutschland" sowie unschönen Machtkämpfen innerhalb der Universität und ihren Fakultäten (vgl. Kaiser, S. 152 ff.; Retter 2007, S. 545 f) haben noch weitere gravierende Ursachen eine Rolle gespielt. Dazu Christine Lost:

"Mündlichen Mitteilungen zufolge wurde ihr zugemutet, Aussagen über Menschen ihrer Umgebung zu treffen und weiterzuleiten. Ein solches Verhalten widersprach nicht nur grundsätzlich ihrer Lebenshaltung, sondern zweifellos waren ihre Betroffenheit darüber und ihr Entsetzen, dergleichen angetragen zu bekommen, groß. Denkbar ist auch, daß bereits die Situation als massive Drohung empfunden worden war, die mit der Ausgrenzung Peter Petersen und der beginnenden Kontroverse um die Universitätsschule entstanden war, nachdem der IV. Pädagogische Kongreß, der im August 1949 getagt hatte, eine endgültige bildungspolitische Absage an die Reformpädagogik erteilt hatte" (Lost 1996, S. 29).

Auf dem genannten IV. Pädagogischen Kongreß (23. – 25. August 1949) in Leipzig wurde die sowjetische Pädagogik zum verbindlichen Vorbild erklärt und die Konzepte der sogenannten "freien Erziehung" sowie der "fortschrittlichen Arbeitsschule" als bürgerliche Theorien angeprangert, die dem angestrebten "antifaschistischen-demokratischen Bildungs- und Erziehungsziel für alle Kinder des Volkes" im Wege standen. Davon betroffen war auch die Vorschulpädagogik, die wieder die fachlichen Diskussionen und Theorien Fröbels und Montessoris aufgriff und die Meinung vertrat, dass die gegenwärtigen Fragen der Frühpädagogik bereits schon in den 1920er Jahren theoretisch geklärt worden seien. Die wenige Wochen später einberufene Arbeitstagung von Kindergärtnerinnen und Grundschullehrerinnen beschäftigte sich mit der Auswertung des IV. Pädagogischen Kongresses. In diesem Zusammenhang setzten sich die Teilnehmerinnen auch mit einer Arbeit von Hoffmann zum "Problem der Schulreife" auseinander, die ein Jahr zuvor in der von Herman Nohl, Otto Bollnow und Wilhelm Flitner herausgegebenen "Zeitschrift für Kultur und Erziehung" (so ihr Untertitel) "Die Sammlung" erschien. In genanntem Periodikum hatte sie bereits 1946 zwei Aufsätze veröffentlicht: "Die gesunde Mitte des Lebens" und "In der Dorfschule". Ihre erneute Veröffentlichung in der "Westzone" verstärkte den Konflikt mit der politischen Administration der SBZ, deren undurchsichtige Vorgehensweisen sie als "Rufmord" (Dollase 2002, S. 37) bezeichnete. Dabei wurde weniger der Inhalt ihrer Aufsätze als ihr Erscheinen im verfeimten kapitalistischen Teil Deutschlands beanstandet. Man warf Hoffmann vor, dass sie sich nicht genug bemühte, im eigenen Land zu publizieren, zumal im Juni 1948 auf Drängen der "Sowjetischen Militäradministration in Deutschland" eine geeignete Fachzeitschrift ins Leben gerufen wurde und weitere geeignete Publikationsorgane folgen sollten (vgl. ebd., S. 35 ff.). Für die Erziehungswissenschaftlerin stand nun ohne wenn und aber fest, dem "System sofort den Rücken zu kehren", wie sie in einem Interview im Jahre 1991 Karin Dollase mitteilte: "Menschen meiner Art und Gesinnung waren nicht erwünscht, auch war die Freiheit der Wissenschaft, Forschung und Lehre nicht gegeben" (ebd., S. 38). Über ihren unglücklich verlaufenen Aufenthalt in der SBZ schrieb Hoffmann rückblickend:

"Kluge Leute wußten es natürlich gleich, daß in der sowjetisch besetzten Zone die Freiheit der Forschung in unserem Sinne nicht werde eingehalten werden können. Die Verlockung aber, ohne andere Verpflichtungen am gesamten Nachlaß Fröbels studieren zu können, war zu groß, dem konnte ich nicht widerstehen" (Hoffmann 1982, S. 104).

Übrigens: Anlässlich des 100. Todestages Friedrich Fröbels 1952 in Eisenach wurden Hoffmanns umfangreiche ordnende Vorarbeiten, die sie während ihrer Zeit in Weimar- auch in Hinblick auf das bevorstehende Fröbel-Jubiläum – erarbeitet hatte, für die Veranstaltungen "durchaus herangezogen, allerdings ohne sie namentlich zu erwähnen" (Lost 1993, S. 307 u. 2001, S. 148).

Nachfolgend lehrte Hoffmann an der im Mai 1946 gegründeten Pädagogischen Hochschule in Lüneburg. Dort wurde ihr bereits nach eineinhalb Jahren gekündigt. Der Grund: Zusammen mit ihrer Freundin Elisabeth Siegel hatte sie gegen die Behandlung ihres Chefs, Prof. Martin Stallmann, der wegen eines Konflikts mit dem Kultusministerium von heute auf morgen als Direktor abgesetzt wurde, protestiert. Nach dem kurzen Intermezzo in Lüneburg übernahm Hoffmann die Leitung des "Evangelische Fröbelseminars" in Kassel. Dabei reizte sie "der Versuch, eine evangelische Hausgemeinschaft zum Mittelpunkt einer solchen Ausbildungsschule zu machen, und zwar in den Formen eines freien musischen Lebens" (Hoffmann 1982, S. 105). Rückblickend resümierte sie:

"Wir stellten die gesamte Arbeit unter den Begriff 'müsig'. In den Fünfziger Jahren war dieses Wort noch gültig und wies gerade auf das hin, was nach allgemein geltendem Programm in unseren Schülerinnen an Fähigkeiten und Fertigkeiten herauszubilden ist: das Verständnis für die auch heute noch vorschulischen und nebenschulischen Spiel- und Gestaltungsformen der Kinder und Jugendlichen – und die beherrschten Mittel, solche Tendenzen zu unterstützen -, und zwar in einer betont anderen Weise als die Lehrer ihre Bildungsform 'Unterricht' ansetzten. Wir griffen Fröbels Begriff 'Spielpflege' auf, versuchten ihn neu zu verstehen, um unseren Gegenwartsaufgaben gerecht zu werden. Ich wage zu sagen: wir studierten gemeinsam, wie weit das elementar Müsische trägt, wie es in Freiheit zu führen und zu lenken ist – wie also spielend zu lernen und zu leben ist. Das Selbsterlebnis (Feste und Feiern in der eigenen Hausgemeinschaft) wurde zum Ausgang der Besinnung, wie das umzusetzen sei in erziehenden Umgang mit Kindern und Jugendlichen" (Hoffmann 1990, S. 28).

Ende der 1960er Jahre mischte sie sich lautstark in die Vorgänge der öffentlichen Kleinkindererziehung ein. Vehement lehnte sie das von den Münchener Psychologen Heinz-Rolf Lückert propagierte Programm des Leselernens im Vorschulalter ab. Die Fröbelexpertin vermied nicht die Konfrontation mit dem Psychologieprofessor, der u.a. der Früherziehung vorwarf, sie würde die kleinen Kinder "künstlich dumm" halten und allgemein die "Rückständigkeit des deutschen Kindergartenwesens" beklagte. Zudem vertrat er die Ansicht, die Erziehenden wären "um den Eigencharakter des Kindergartens zu begründen, eifrig bemüht, alles, was mit gesteuertem Lernen, Unterricht und Schule zusammenhängen könnte, aus der Arbeit des Kindergartens fern[zu]halten" (Lückert 1966, S. 45). Solche pauschale Vorwürfe wollte und konnte Hoffmann nicht unbeantwortet stehen lassen. Und so kam es zwischen den beiden Wissenschaftlern zu einem heftigen Schlagabtausch. Hinsichtlich der Rückständigkeit des deutschen Kindergartenwesens, stimmte Hoffmann ihrem Kontrahenten zu, jedoch "nicht in dem Sinne, daß wir keine Vorstellung von rechter Bildung des Kleinkindes hätten und in den letzten 40 Jahren keine Notiz von den Wandlungen der Welt und der Gesellschaft genommen hätten" (Hoffmann 1967, S. 32). Doch habe die vorschulische Erziehung die kindliche Eigenart zu berücksichtigen und deshalb einen eigenen Auftrag zu erfüllen, der sich von schulischen Lernprozessen unterscheiden muss:

"Die Vokabel 'vorschulische Erziehung' ist also nicht in dem Sinn erfüllt, daß wir ein spielendes Lernen so früh wie möglich beginnen lassen und dem Kinde durch sinnreiche Spiele die schulischen Elementarkenntnisse zum unmerklichen Erwerb in den Weg schieben, sondern vorschulische Erziehung bedeutet uns die Erziehung in der Zeit vor dem Schulanfang mit dem eigenen Auftrag: durch Spielpflege die Bild- und Gestaltungskräfte des Kindes zu intensivieren, ehe es in der Schule die geistigen kennen und handhaben lernen wird, mit denen das heutige Leben rational beherrscht und gemeistert werden muß" (Hoffmann 1968a, S. 348).

Sie bemängelte ferner, und das im Jahre 1967, dass die Richtzahl von 25 Kindern pro Kindergarten-Gruppe viel zu hoch wäre, um gute Bildungs-/ Erziehungsarbeit leisten zu können. Außerdem sei der Widerstand in der Öffentlichkeit "den Kindergarten als Bildungsstätte anzuerkennen" (Hoffmann 1967, S. 32.) noch zu groß. Dieses Bollwerk versuchte sie zeitlebens "zu berennen" (ebd.), in unzähligen Beiträgen und Vorträgen, bspw. Ende Oktober 1966 auf einer zweitägigen Tagung des "Deutschen Nationalkomitees der OMEP". Darüber berichtete Elisabeth Zorell, die von 1945 bis 1961 das Kindergärtnerinnen-, Hortnerinnen- und Jugendleiterinnenseminar der Stadt München leitete:

"In einem zweistündigen Referat sprach L[ückert; M. B.]. zunächst über Grundkenntnisse der Begabungs- und Intelligenzforschung und über das Projekt der basalen Bildungsförderung. In einem dritten Teil seiner Vorlesung setzte er sich kritisch mit der gegenwärtigen Kindergar-

tenpädagogik auseinander... Betroffen war man von den Interpretationen eines Aufsatzes von Frau Prof. Hoffmann (und ihres Bezugs auf Fröbel) durch Prof. Lückert. Hier wurde offenbar, daß Vorurteile auch bei Gelehrten den Blick auf die Sache verdunkeln können.

Mit Spannung wurde das Koreferat erwartet, zu dem sich Frau Prof. Hoffmann am 28.4. bereit erklärt hatte. 'Für eine von zwei Einstellungen zur frühkindlichen Erziehung hat sich der Pädagoge zu entscheiden', so leitete Frau H[offmann; M. B.] ihren Vortrag ein: 'Ob man das geistige Wachstum des Kindes, wie es die naive Elternhaltung tut, einfach als quantitatives Zunehmen versteht, oder ob man mit Fröbel (aber auch mit Vertretern der Verhaltens- und Tiefenpsychologie) die frühe Kindheit als vollberechtigten Lebensabschnitt mit eigenem Sinn ansieht'. Von dieser Entscheidung und von einem Begriff dessen, was man unter 'Bildung' versteht, hängt es ab, ob wir dem Kind die altersgemäße Spielpflege angedeihen lassen oder ob wir versuchen, durch Training einzelne Funktionen zu entwickeln, die ihre Bedeutung im Erwachsenenleben haben.

Man konnte leider auch an diesem Verhandlungstag nicht das geistige Turnier einer Auseinandersetzung der Meinungen erleben. So blieb offen, ob Frau Hoffmann gelungen war, Herrn Prof. L[ückert; M. B.] mit ihrer Analyse der Begriffe Spiel und Arbeit und der Darstellung einer Methode der Spielpflege zu 'bekehren'. Überzeugender als Worte könnte wohl das Studium der Spielpflege und bildenden Kinderarbeit beim Besuch in guten Kindergärten wirken. Leider muß aber auch Erika Hoffmann die Rückständigkeit unseres Kindergartenwesens zugeben. Sie machte aber dafür nicht ihre Theorie, sondern andere Ursachen (Widerstände der Öffentlichkeit, der Eltern- und Lehrerschaft, Uneinigkeit der Verbände) verantwortlich. Daß keine weiterführenden Gespräche zustande kamen, lag auch zum Teil daran, daß die ersten Diskussionsbeiträge (Forschungsergebnisse aus dem Pädiatrischen Institut, Berichte über Leistungsversuche in Berlin und Duisburg) sich dem Thema des Referenten der vorigen Tagung zuwandten. So blieb für eine kritische Beleuchtung des Koreferats nur wenig Zeit übrig. Gibt es, wie beim Lauf der Planeten, so auch in der Bewegung von Ideen eine Rückläufigkeit? So fragte ich mich am Schluß der Tagungen, wo den im Zeitalter der Aufklärung wurzelnden Gedankengängen Lückerts so viel mehr Beachtung geschenkt wurde als dem Referat von E. Hoffmann, das sich – wie die herangezogenen Quellen erwiesen – auch auf die Erkenntnisse neuer tiefenpsychologischer, anthropologischer und didaktischer Forschungen stützte?" (Zorell 1967, S. 283 f).

Weitere scharfe Kritik widerfuhr Hoffmann durch die antiautoritäre Bewegung. Auf dem vom 16. bis 19. September 1970 in Hannover stattgefundenen Vorschulkongress wurde ihr antiquiertes Weltbild bemäkelt, das den Kindergarten als einen "Schonraum", der frei von Leistungsanforderungen ist, beschreibt:

"Daß auch Kinder schon etwas leisten können und wollen, daß es darum geht, ihre Neugierde in Wißbegierde umzuwandeln, wird in den Kindergärten häufig noch immer brüsk abgelehnt. Alt-Pädagogin Erika Hoffmann...: 'Wir sind überzeugt, einen pädagogischen Widerstand gegen die Frühreife setzen zu müssen. Diesen Widerstand soll und kann der Kindergarten leisten.' Und weil die Förderung kindlicher Intelligenz mit Frühreife verwechselt wird, gilt in den meisten Kindergärten nach wie vor, daß die 'Lust an der eigenen Leistung... in diesem fröhlichen Miteinander und Füreinander noch einmal für eine Weile zurücktreten' muß, wie Erika Hoffmann resolut befindet" (zit. n. Berger 2015, S. 149).

Doch die "Alt-Pädagogin" ließ sich durch die teilweise sehr unsachliche Kritik nicht entmutigen und befasste sich weiterhin in Wort und Schrift mit ihrem Lebensthema: Friedrich Fröbel und seiner Idee des Kindergartens. Noch zur 150-Jahrfeier des Kindergartens, die 1990 in Bad Blankenburg stattfand sowie anlässlich des 175-jährigen Bestehens der von Fröbel in Keilhau (in der Nähe von Bad Blankenburg) gegründeten "Allgemeinen Erziehungsanstalt (heute eine

Sprachheilschule) nahm Hoffmann teil und beeindruckte alle Anwesenden durch ihre geistige Regsamkeit.

Neben ihrer beruflichen und schriftstellerischen Aktivität gehörte die Pädagogin vielen wichtigen Gremien, Ausschüssen und Verbänden an, für die sie engagierte Vorträge hielt. So hielt sie beispielsweise für den " Deutschen Fröbel-Verband", der Oktober 1938 aufgelöst und März 1948 unter dem Namen "Pestalozzi Fröbel-Verband" neu gegründet wurde, folgende Referate, die ihr umfangreiches wissenschaftliches Engagement dokumentieren:

- 1937 Leipzig: "Die Gründung des Kindergartens durch Fröbel, nach den Quellen dargestellt",
- 1950 Fulda: "Wege und Formen frühkindlicher Bildung",
- 1956 Köln: "Die berufstätige Mutter",
- 1957 Weilburg/Lahn: "Die Bedeutung des Musischen im sozialpädagogischen Raum",
- 1965 Fulda: "Die vierjährige, einheitliche Sozialpädagogen-Ausbildung",
- 1967 Königswinter: "Das Spielen und seine Bedeutung für die Entwicklung des Menschen",
- 1968 Saarbrücken: Fröbel – heute?",
- 1982 Frankfurt: "Friedrich Fröbels Grundsatz des Lebens" (vgl. Dollase 2002, S. 134 ff.).

Erika Hoffmann starb am 5. Februar 1995 im Alter von fast 93 Jahren in Göttingen. Ihre letzten Lebensjahre waren gekennzeichnet vom Verlust ihres Gehörs und ihrer Sehkraft. In der Traueransprache würdigte Pastor Siegfried Birschel die Verstorbene, "die ein reicher, aber kein einfacher Mensch" war, mit folgenden treffenden Worten:

"Eine sie ganz bestimmende Kraft war ihre Leidenschaft für die Pädagogik, das was man früher den pädagogischen Eros nannte, der verbunden ist, aber keinesfalls darin aufgeht, daß er eine Leidenschaft ist für die Wahrheit... Der Reichtum ihres Lebens hat nicht zuletzt in der Freude an wissenschaftlicher systematischer Arbeit gesteckt und in der Fähigkeit, sie so auszuüben, daß andere dem folgen konnten. Und jeder, der weiß, wie schwer es ist, komplizierte Sachverhalte darzustellen, weiß, wie notwendig nun auch eine gute, klare, schnörkellose, aber nicht primitive Sprache ist" (zit. n. Freundeskreis des Evangelischen Fröbelseminars 1995, S. 11).

3. Pädagogische Grundgedanken

3.1. Die Zeit vor 1945

Während der Zeit der Nazi-Diktatur war Hoffmann nach Worten von Sigurd Hebenstreit (1980, S. 12) bemüht, "'Fröbel als *den* deutschen Nationalpädagogen' anzubieten". Ähnlicher Ansicht ist Hans Proll, der schreibt, dass einige Beiträge von ihr – mehr oder weniger – der nationalsozialistischen Ideologie nahe stehen, den "völkisch-nationalen" (Proll 1988, S. 254) Aspekt hervorheben. Und Helmut Heiland, Fröbelexperte der Gegenwart, zeigt an konkreten Hoffmann'schen Texten, ihre "peripher nationalsozialistische Verengungen" (Heiland 2003a, S. 87) auf.

Einer ihrer ersten Beiträge trägt den programmatischen Titel "Fröbels Stellung zu dem Problem Gehorsam und Zucht". Allein schon die Wahl des Titels weist "auf eine mögliche Übereinstimmung zentraler Werte nationalsozialistischen Denkens mit dem Werk Fröbels" (ebd.,

S. 253) hin. Die Verfasserin stellte die Begriffe "Gehorsam und Zucht" als pädagogische Kategorien den Fröbelschen Erziehungszielen "Freiheit" und "Bewußtsein" gegenüber. Sie kam dabei zu der Schlussfolgerung, das "jede Gehorsamserziehung" in Fröbel "ihren Führer sehen" müsse. Für Hoffmann ist der Gehorsam nicht die Basis der Erziehung, vielmehr das Ziel, da sonst eine "Zurichtung des Zöglings" (Hoffmann 1933a, S. 223) entstehe. Demzufolge müsse der Gehorsam "gebildet werden, und zwar ist die Bildung der Selbstverantwortung durch Selbsttätigkeit und Übung in der Entscheidung eines der vorzüglichsten Mittel zur Erziehung des Gehorsams" (ebd., S. 224). Ausdrücklich warnt Hoffmann vor "Zwang durch Gewalt" und verweist dabei demonstrativ darauf hin, dass die Worte Gehorsam und Zucht "heute eine neue Bedeutung erhalten (haben, M. B.). Dem soll an sich nicht widersprochen werden. Es soll nur zur Besinnung aufgerufen werden, die Verstärkung dieses einen Pols aller Erziehung durch eine Zeitströmung nicht als eine Erleichterung des Erziehungsprozesses anzusehen" (ebd., S. 224). Denn schließlich geht es um "inneres Gehorchen" und nicht um "blinde Unterwerfung" (ebd.). Es stellt sich die Frage: Weisen Hoffmanns Erläuterungen auf eine mögliche Übereinstimmung mit zentralen Werten nationalsozialistischen Denkens hin? Dazu schreibt Heiland klipp und klar:

"Der Text ist ein sehr behutsam das Problem von Freiheit und Gesetz bei Fröbel diskutierender Ansatz... Das ist keineswegs verfälschende Legitimierung 'völkischer Erziehung' in Fröbels Pädagogik" (Heiland 1999, S. 33 f.).

Demgegenüber vertritt Hans Proll die Ansicht, dass Hoffmanns Absolutsetzung, "'jede Gehorsamserziehung' müsse in Fröbel 'ihren Führer' sehen", durchaus eine "Ideologisierung der Pädagogik Fröbels" darstellt. Sie "belegt – hier im Sinne eines 'Grenzfalles' – eine Aktualisierung... der Pädagogik Fröbels mit den Nationalsozialisten" (Proll 1988, S. 253).

Ein weiterer im Jahr der "Machtergreifung" publizierter Aufsatz (auch gesondert als "Flugschrift des Deutschen Fröbelverbandes" erschienen) befasste sich explizit mit der Fröbel-/Kleinkinderpädagogik. Dieser beruht auf einem Vortrag vor den "Entschiedenem Schulreformern in Berlin, am 12. September 1930, und ist getragen von der Intention zu erkennen, dass mehr in Fröbel "steckt als die schrullige Idee eines merkwürdigen Kinderspielzeugsystems, daß er in seiner intuitiven Erkenntnis vieles von dem vorgreifend erfaßt hat, was heutige Wissenschaft sucht und erforscht mit anderen Methoden" (Hoffmann 1933b, S. 49). In ihrem Beitrag, "Der Anteil Fröbels an der Grundlegung der modernen Kleinkinderpädagogik", ging die Verfasserin u.a. auch näher auf Fröbels "Alterswerk" – die "Mutter- und Kose-Lieder" – ein, dass das "tändelnde Spiel" der liebenden Mutter mit dem Kind als die der kindlichen Entwicklung gemäße Tätigkeit zum Erfassen der Außenwelt und der eigenen Persönlichkeitsentwicklung beschreibt. Deutlich wird, wie wichtig das Säuglingsalter und die frühe Kindheit als "Keimzeit", das weitere Menschenleben beeinflusst. Diesbezüglich kann die Bedeutung der Erziehung, der Pflege und Bildung durch die Mutter nicht hoch genug eingeschätzt werden. Was die Rolle der Mutter/Frau betrifft, folgte Hoffmann, "dem völkischen Frauenbild", das festgelegt ist "auf einen gemüthhaften, antiintellektuellen Typus" (Proll 1988, S. 262). Diese These belegt folgendes Zitat, mit seiner z. T. "undurchsichtig braun gefärbten Wortwahl":

"Der Fröbel zutiefst bewegende Gedanke ist: Was erneuert die Menschheit durch die Familie? Wie muß die Familie sein, werden, damit sie die Keimzelle der neuen Menschheit wird? Bewußtes Gliedganzes soll sie sein, das den anerkannten Zusammenhang zwischen Gott, Natur und Mensch froh darlebt. Und wo findet sich nun eine Kraft, die dieses Ziel verwirklicht? Hier entdeckt Fröbel die Frau, die Mutter. Er entdeckt, daß in ihrer besonderen naturhaften Art der Kindheitspflege das ist, was er sucht; naiv, triebhaft, z. T. dumpf, unbewußt: die erste Hilfeleistung bei dem menschlichen Erwachen, bei dem ersten Schritt aus der Blindheit der

Natur in die Klarheit des Geistes. Es ist nur nötig diesen weiblichen Instinkt zu vertiefen zu einer durchgeistigten mütterlichen Pädagogik, die bewußt die ersten Schritte des Kindes behütet, leitet, unterstützt. Wenn die Mutter ihr instinkthafes Tun zur Bewußtheit erhebt, dann gründet sie die Erneuerung des Menschengeschlechts. Die Bewußtheit die Fröbel hier immer fordert, ist keine intellektuelle Verflachung, sondern eine Erhobenheit in die Geistigkeit mit aller vitalen Erfüllung, mit der Erhaltung der instinktiven Triebenergie. Diese Vergeistigung ist ihm das Gebot menschlicher Würde" (Hoffmann 1933b, S. 55).

Voranstehendes Zitat betreffend, konstatiert Proll wie Hoffmann im Kontext anderer Zitate vor 1945, ein Frauen-/Mutterbild entfaltet, das "die ursprünglich bei Fröbel vermittlungsgesetzlich begründete Geschlechtermetaphysik, also die polare Wesenskomplementarität von (männlichen) Geist und (weiblichen) Gemüt nun nicht mehr transzendentalphilosophisch begründet, sondern ihr vielmehr biologisch bzw. triebpsychologische Wesensmerkmale unterlegt" (Proll 1988, S. 262).

Wie Hoffmann in ihrem Beitrag weiter ausführt, hat der Vater des Kindergartens in seinen "Mutter- und Kose-Lieder" inkorporiert, was er bei den Müttern in den Kinderstuben gesehen hat; und er versucht, ihr einfaches Tun bewußt pädagogisch zu machen, ohne ihnen die Sicherheiten des naiven Handelns zu nehmen. Ganz vorsichtig unternimmt er, von seiner umfassenden Theorie des Lebens her, der Mutter ihr Tun zu deuten und zu bestätigen. Immer von der Spielsituation her, anknüpfend an die Glücksgefühle der Mutter beim Anblick des frohen Kindes zeigt er ihr, welche reiche Quellen des Geistes sich jetzt öffnen, welche Möglichkeiten des formenden Gestaltens sie jetzt hat. Es handelt sich hauptsächlich um Fingerspiele, Gliederspiele, Nachahmungs- und Bewegungsspiele, das tändelnde, rhythmisch untermalte, früheste Spielen mit dem kleinen Kind, zu dem jede Frau,... sich beim Anblick des Kindes ange-regt fühlt und für das der Mann meistens kein Verständnis hat. Fröbel unterlegt diesem instinkthafem Handeln den Sinn, daß damit das anfänglich bloß sinnhafte Lustgefühl der Bewegung des eigenen Körpers, der erste Selbstgenuß der eigenen Lebendigkeit, erfüllt werde mit geistigen Gehalten, die das kleine Kind schon eingliedern in den liebenden Verband der Familie und der Natur; den das Kind zunächst erlebt in der sorgsam Pflege, die es selbst genießt, und die es dann auch bald selbst ausüben darf. So wird aus dem zufälligen Zusammenpacken der Kinder mit den Händen, einer der ersten zielsicheren Bewegungen, das Kuchenbackspiel, wo die Mutter und das Kind den Teig machen und zum Bäcker bringen, oder aus dem Zupfen an den Fingern werden die Fingerspiele vielerlei Fassung, die immer wieder dem Kind das Familienleben vorführen, Vater, Mutter, die Geschwister. Alles wird so dem Kind Symbol, Gleichnis für die Ordnung des Lebens, seine Gliederung, in der es seinen selbstverständlichen Platz hat. Es lernt so auch andere Menschen in ihrem Zusammenhang untereinander kennen, die Handwerker mit ihren verschiedenen Arbeitsweisen, die es in seinem Bewegungsspiel nachahmt. Durch diese früh einsetzende 'Lebenspflege', die das Kind empfängt und übt, zunächst nur noch im Spiel, erfährt es sich gleich als Gliederganzes, und so ist der Keim gelegt für den neuen Menschen, die erneute Menschheit. Damit erhebt Fröbel das mütterliche Tun, das bisher in so selbstverständlicher Bescheidenheit, in eigener Geringschätzung verlief, als sei es nur nichtig und vorläufig, zu dem verantwortlichen Tun, zu einer Höhe der Beachtung, die, wenn sie zu allgemeiner Anerkennung gebracht war, der Frau eine andere Stellung geben mußte" (Hoffmann 1933b, S. 55 f).

Neben der "Entdeckung der Mutter" als tragende Kraft für die kindliche Entwicklung, für die "Menschheitserneuerung" überhaupt, ging Hoffmann in ihrem Aufsatz noch näher auf das Spiel des Kindes ein, das Fröbel ganz in das Zentrum seiner Kleinkindererziehung stellte, da es die erste vollendete kindliche Form des Äußerlichmachens ist, vorausgesetzt, dass genügend Entfaltungsmöglichkeiten gegeben sind. Demnach steht das Spiel des Kindes so elemen-

tar "im Leben des Kindes wie die Arbeit, die echte schöpferische Arbeit, im Leben des Erwachsenen. Es ist auch genauso ernst zu nehmen, es muß bei der pädagogischen Bemühung, kindliches Leben in seiner Gestaltung zu unterstützen, auch die Hauptsache bleiben" (ebd., S. 59). Im weiteren Verlauf ihres Beitrages weist die Verfasserin auf das von Fröbel entwickelte Spielgabensystem hin, "an das sich die meisten Mißverständnisse gehängt haben" (ebd.). Um die Hintergründe dieses neuartigen Ansatzes und des Gabensystems zu verstehen, erläutert Hoffmann zuvor die erzieherisch/philosophischen Grundgedanken Fröbels und seiner Zeit, der der Romantik (vgl. ebd., S. 59 f).

1934 sorgte in der einschlägigen Fachwelt Hoffmanns Aufsatz "Die pädagogische Aufgabe des Kindergartens", der in der renommierten Fachzeitschrift "Kindergarten" erschien, für Furore. Diesen Beitrag nennt Neumann als einen "für die Historiographie der Frühpädagogik klassischen Artikel", [der; M. B.) das Spannungsfeld der institutionellen Kleinkindererziehung zwischen sozialpädagogischer und pädagogischer Aufgabe hinsichtlich der grundsätzlichen Positionen mit einer so weitsichtigen Klarheit" beschreibt, nämlich den "Versuch einer Neubegründung von altem Fröbelschen Gedankengut" (Neumann 1996, S. 105). In "Die pädagogische Aufgabe des Kindergartens" findet sich, abgesehen von der im Kontext zeittypischer volkserzieherisch- gemeinschaftsideologischer stehender Leitziele und der damit verbundenen Mütterlichkeit "in seiner unersetzlichen Bedeutung für die Familienerziehung" (ebd.) sowie "einigen Begrifflichkeiten und einem Verweis auf HJ und BDM... keine Anpassung an nationalsozialistisches Gedankengut" (Wasmuth 2011, S. 437). Das Anliegen der Autorin war es, den Kindergarten, der seinerzeit als rein sozialpädagogische Einrichtung für Kinder arbeitender Mütter, für Einzelkinder, allgemein für Kinder, die nicht die erwünschenswerte häusliche Pflege und Erziehung erhalten, gesehen wurde, als den pädagogisch einzig legitimen Raum neben der Familie für Kinder aller Schichten darzustellen. Des Weiteren lag ihr daran zu verdeutlichen, dass der Kindergarten eine pädagogische Einrichtung mit eigenständigem Bildungsauftrag ist, da er auch die "gesunde Familie" ergänze. Diesbezüglich attestiert Hoffmann dem Kindergarten einen *Bildungsmehrwert*, "d. h. der Kindergarten habe Bildungspotenziale, über welche die Familie allein nicht verfüge. Es handelt sich dabei allerdings lediglich um einen dem Kindergarten rhetorisch *zugeschriebenen* Bildungswert, ohne harte empirische Grundlage" (Reyer 2015, S. 55). In ihren Argumentationen wies sie verstärkt auf die kulturellen und gesellschaftlichen Veränderungen der Zeit hin, "deren Auswirkungen sich besonders in Familien zeigen und neue Erziehungsformen für alle Kinder fordern" (Denner 1992, S. 12). Ihre zentrale Frage lautet:

"Ist der Kindergarten eine pädagogische Einrichtung in dem Sinne, daß er die gesunde Familie ergänzt durch eine eigene Aufgabe, die über die Erziehungsmöglichkeiten der Familie hinausgeht, oder ist er nur sozialpädagogisch begründet mit der Aufgabe, für die unzureichende Familie Ersatz zu bieten?" (Hoffmann 1934, S. 167).

Hoffmann verstand ihre Untersuchung als den "Versuch einer Neubegründung von altem Fröbelschem Gedankengut, der aber gefordert ist durch Bedürfnisse unserer Zeit" (ebd.). Für Fröbel war die Titulierung "Kindergarten" im ursprünglichem Sinne nicht "die Bezeichnung für eine reale Einrichtung, sondern die symbolische Zusammenfassung einer Idee, ein Zukunftsbild, ein Zielbild, in dem die Kinder des Volkes heranwachsen wie Blumen, behütet und gepflegt von Gärtnerinnen, die in erster Linie Mütter sind, dann erst die jungen Mädchen und die kinderlosen Frauen, die den Müttern helfen. Die ersten wirklichen Einrichtungen sind Musteranstalten und Orte des Studiums der Kleinkindpflege, gleichzeitig Ausbildungsstätten für mütterliche Erzieherinnen. Das Problem, wie es sich uns heute aufdrängt, tritt für Fröbel in dieser Zuspitzung noch gar nicht auf. Mit Selbstverständlichkeit verbinden sich bei ihm die pädagogischen und sozialpädagogischen Aufgaben" (ebd., S. 168).

Die sozialpädagogische Aufgabe des Kindergartens durchaus befürwortend, führte Hoffmann den pädagogischen Auftrag der vorschulischen Einrichtung auf folgende zwei Ansätze zurück:

"Das ist erstens die *Forderung der Übung* des Kindes in einer neben der Familie stehenden größeren *Gemeinschaftsform als Beginn der volklichen Bildung*, zweitens die *Entdeckung der eigentümlichen geistigen Bildungsstufe des Kleinkindes*, die eine durchgebildete pädagogische Führung verlangt und eine eigene Ausgestaltung des pädagogischen Weges *neben der mütterlichen Erziehung in der Familie*" (ebd., S. 169).

Da anfänglich der Kindergarten in Nazi-Deutschland noch nicht den anerkannten Stellenwert hatte, der ihm erst später mit Beginn der kriegserischen Aufrüstung zugeschrieben wurde, entkräftet Hoffmann vorbeugend zwei Einwände, die häufig gegen die vorschulische Einrichtung vorgebracht wurden. Erstens, der Kindergarten ersetzt niemals die Geschwister und zweitens, hat die Erziehung durch die Altersgemeinschaft Zeit, "bis das Kind in die Schule kommt?" (ebd., S. 170). Diesen Vorurteilen hielt sie entgegen: Was die Geschwister betrifft, sind diese für die Erziehung des Kindes "etwas ganz Notwendiges, durch nichts Ersetzbares. Die Altersgenossenschaft im Kindergarten ersetzt ihm niemals die Geschwister; aber Geschwister ersetzen ihm auch nicht, was es durch die Gemeinschaft der Gleichaltrigen erhält. Das Kind erlebt hier ein wirklich gleichaltriges und gleichwertiges Nebeneinanderstehen, einen wesentlichen Zug der großen Gemeinschaft. Bei Geschwistern ist schon der Altersunterschied immer bestimmend für ein Über- und Untergeordnetsein. Das ist auch sehr wichtig für die Erziehung, auch sehr wichtig für die Erziehung zur Gemeinschaft, und deshalb ist es ein sozialer Mangel, wenn ein Kind ohne Geschwister aufwächst. Altersstufengemeinschaft – und Gemeinschaft des Geschwisterkreises, beides sind notwendige Erziehungsmittel" (ebd.). Den zweiten Einwand betreffend resümierte Hoffmann:

"Da glaube ich nun auf zwei Gesetze zurückweisen zu können, die Fröbel schon gefunden hat und die unsere moderne Entwicklungspsychologie bestätigt. Das ist erstens das Gesetz: jede Lebensstufe muß mit allem, was sie enthält, ganz ausgelebt werden, um eine gesunde Basis für die nächste Stufe zu sein, und zweitens das Gesetz der polaren Entwicklung unseres geistig-seelischen Inneren; Fröbel nannte das die Entwicklung durch das entgegengesetzt Gleiche. Hier angewandt heißt das: das Gemeinschaftsgefühl muß da geübt werden, wo es auftritt. Denn den Sinn der Altersstufe erfassen heißt immer: erkennen, welche Kräfte jetzt auftreten und somit übbar sind. Wird dieser günstige Augenblick für die Pflege einer Kraft versäumt, so ist Wesentliches versäumt. Die Lebensstufe nun, die wir gewohnt sind Kindergarten zu nennen, beginnt mit einem tiefen inneren Strukturwandel des Kindes, der inhaltlich polar bestimmt ist. Es entwickelt sich notwendig miteinander das Ichgefühl und das Gemeinschaftsgefühl" (ebd.).

Zu guter Letzt betonte die Autorin, dass Fröbels Kindergarten, als "Ort der frühkindlichen, vorschulischen Bildung", der "eine selbständige Verdichtung der mütterlichen Erziehung" (ebd., S. 197) ermöglicht, die Arbeit der Mutter niemals überflüssig machen würde, "wie die Schule die Arbeit des Vaters am Intellekt des Kindes, sondern er wird vertiefen und erweitern, was die Mutter begründet hat" (ebd., S. 174). Auch wird die Bildungsarbeit des Kindergartens ohne die ständige Mitarbeit der Mutter "keinen vollen Erfolg haben. Der Kindergarten wird der Mutter helfen, ihre eigene Arbeit am Kind fruchtbar werden, weil hier planmäßig und intensiver – verdichtet – geschieht, was sie selbst nur neben vielem anderen tun kann" (ebd.). An der Formel vom "eigenständigen Bildungsauftrag des Kindergarten" hielt Hoffmann zeitlebens fest.

Wie schon angesprochen, hatte die Veröffentlichung der Erziehungswissenschaftlerin heftige Reaktionen für und wider des Kindergartens ausgelöst. Der Leiter des "Deutschen Fröbelverbandes", Hans Volkelt, beschwerte sich bei der Schriftleiterin des "Kindergarten", dass sich "Die pädagogische Aufgabe des Kindergartens" "von Dr. Erika Hoffmann so lese, als habe sich in Deutschland gar nichts geändert... Das ewige Herumkramen in Fröbel stößt unsere Leser nur ab (...). Wir können die deutsche Kindergärtnerin doch nicht zur Fröbel-Schriftgelehrten erziehen wollen" (zit. n. Wolters 1998, S. 108). Genannter forderte mit aller Entschiedenheit "die Erstarkung der deutschen Familie. Unverrückbar, wenn auch nie völlig erreichbar, ist das Ziel (des Nationalsozialismus; M. B.) daß jedwede Familie *erziehungstüchtig* werde. Die erziehungstüchtige deutsche Familie aber hat die heilige Pflicht, das Kleinkind *selbst* zu erziehen, im Schoße der Familie. Nur unter besonderen Umständen sollte die erziehungstüchtige Familie den Kindergarten als Ergänzung und Unterstützung zu Hilfe nehmen, etwa bei der Erziehung des *einzelnen* Kindes" (Volkelt 1934, S. 249).

Lili Droescher wollte den Kindergarten nicht an erster, sondern an zweiter Stelle sehen. Sie räumte der Familienerziehung den Vorrang ein, zumal vom Nationalsozialismus "die Mutterschaft sehr hoch eingeschätzt [wird; M. B.], "nicht nur biologisch, sondern auch von ihrer geistigen Seite her – daher der starke Einsatz für das Mütterhilfswerk, die Mütterbildung und die Erziehung der jungen Mädchen auf ihren Frauenberuf hin" (Droescher 1934, S. 181). Auch Henny Schumacher, eine strikte Vertreterin der Kindergartenpflicht, meldete sich zu Wort. Ihrer Ansicht entsprechend, sollte *jedes* Kleinkind ab dem dritten Lebensjahr einen Kindergarten besuchen, als "Erweiterung seiner Spiel- und Lebensgemeinschaft" (Schumacher 1934, S. 249), da ihm in diesem Alter die Geschwister allein nicht mehr genügen und es "sich nach der gleichaltrigen Kameradschaft" (ebd., S. 248) sehnt.

Die Fröbelexpertin präsentierte erstmals in München, Juni 1936, auf einer Reichstagung der NS-Kulturgemeinde, Abteilung Handwerk, über "Gesetz und Gestalt", das Fröbelsche Spielgaben- und Beschäftigungssystem, welches nur als "kurioses Museumsstück" (Hoffmann 1937a, S. 103) ihr Dasein fristete. Die von ihr getroffene Zusammenstellung der "entwickelnd-erziehenden Gaben" hat Fröbel so nicht getroffen. Der Pädagoge hatte das System nicht ganz durchgeführt; manches blieb Planung und Andeutung. Der Erfolg der Ausstellung war beachtlich und Hoffmann wurde aufgefordert, doch diesbezüglich weiter zu forschen. Fortan befasste sie sich verstärkt mit der systematischen Beschreibung und Darstellung des Spielgaben- und Beschäftigungssystems: Die erste Gabe sind die "Mutter- und Kose-Lieder", gefolgt vom "Ball" und schließlich einen "Kasten mit den Grundformen Kugel, Würfel und Walze. Darauf folgen dann die... vier würfelförmigen Baukästen.

1. 8 Teilwürfel enthaltend (sog. 3. Gabe).
2. 8 ziegelsteinförmige Klötze enthaltend (sog. 4. Gabe).
3. 27 Teilwürfel enthaltend, von denen in der oberen Schicht von 9 Würfeln 3 durch einen diagonalen Schnitt in Halbe und 3 durch zwei diagonale Schnitte in Viertel geteilt sind (sog. 5. Gabe).
4. 18 ziegelsteinförmige Klötze und (durch Längs- und Querteilung dieser Form wiederum) 12 viereckige Säulen und 6 quadratische Platten enthaltend (sog. 6. Gabe)

Geplant waren noch weitere Würfelteilungen und Teilungen der Kugel und der Walze. Dies hatte Fröbel seinerzeit nicht mehr in den Handel gebracht, weil die Herstellung zu kostspielig war. Aber in dieses 'Ganze' von Spielmitteln gehört dann noch *flächiges* Material, die bekannten Legetafelchen und das Faltblatt aus Papier, dessen Verwendung man aus der Volkskunst kennt; dann *linienhaftes* Material, Holzstäbchen und der Faden und schließlich *punktförmiges* Material, Perlen und Einzeldinge in der Natur, wie Steinchen, Samenkörner und der Sandhaufen" (Hoffmann 1939, S. 79).

Eine Fröbel-Ausstellung in München.

In München findet vom 14. bis 21. Juni 1936 eine Reichstagung der NS.Kulturgemeinde Abteilung Handwerk statt, zu deren Beginn eine Ausstellung im Bayerischen Nationalmuseum (Prinzregentenstraße) über das Thema „Gestaltung und Gesetz“ eröffnet wird, die wahrscheinlich noch während des Monats Juli allgemein zugänglich sein soll. In einer Abteilung dieser Ausstellung wird das Fröbelsche System der Spielgaben und Beschäftigungen gezeigt, so wie es nach den zugänglichen Schriftumsquellen als Absicht Fröbels gemeint gewesen ist. Diese vollständige Darstellung des Systems, wie sie noch nie hat stattfinden können, ist ermöglicht worden durch das Interesse, das der Abteilungsleiter der NS.Kulturgemeinde Abteilung Handwerk, Hugo Küfelhaus, dem alten deutschen Erziehungsgedanken, der in diesem System steckt, zuwendet. Die Arbeiten für die Ausstellung werden ausgeführt von Lehrkräften des Pestalozzi-Fröbel-Hauses Berlin. Während der Tagung wird Dr. E. Hoffmann, Berlin, über den Bildungssinn des Fröbelschen Systems sprechen.

Fröbel-Ausstellung in München, Quelle: Ida-Seele-Archiv, 89407 Dillingen

Da das Spiel des Kindes mehr ist als bloßer Zeitvertreib, war Fröbel der Hinweis auf den rechten Gebrauch des Spielgabensystem durch die Eltern, Kindergärtnerin, Kinderpfleger etc. wichtig. Nur so wird es Mittel "zur geistigen Begegnung zwischen Kind und Erwachsenem" (ebd., S. 480). In diesem Zusammenhang weist Hoffmann auf den Begriff der "Spielpflege" als Bildungsweg für das Kleinkind hin, d. h. auf Fröbels Aussage, dass das "Spiel des Kindes recht erkannt und recht gepflegt" werden muss:

"Man hat in den letzten Jahren das Spiel des Kindes viel beachtet, ist für die Freiheit des Spiels eingetreten, eine große Spielzeugfabrikation hat eingesetzt. Aber das heißt noch nicht: Das Spiel recht erkannt und recht gepflegt zu haben. Man darf das Kind nicht mit einer Unmenge Zeug zum Spiel sich selbst überlassen. Auch wenn die gesunde Natur des Kindes sich durchsetzt und ihm das Vielerlei und das ständige Alleingelassenwerden nichts *schaden* sollten, – so werden zum mindesten Bildungsmöglichkeiten versäumt. *Die echte Spielpflege muß im Mitspielen liegen.* Das ist das, was bei tieferem Studium der Fröbelschen Schriften einen immer deutlicher anspricht. Es handelt sich um einen geistigen Umgang, Verkehr mit dem Kinde, der eigentümlich bildend ist und wohl von den wenigen genialen Erziehern, die es gibt, gekonnt wird; als Ansatz ist das Können auch im mütterlichen Instinkt enthalten – aber dieses eben muß entwickelt, herangebildet werden" (Hoffmann 1937b, S. 102).

Ein weiterer Schwerpunkt ihrer wissenschaftlichen Arbeiten galt dem Schulkindergarten und der damit verbundenen Schulreife. Mit dieser Problematik befasste sich Hoffmann ab Ende der 1930er Jahre bis ins hohe Alter. Somit nennt sie mit Recht Sigurd Hebenstreit "die führende Repräsentantin der Idee eines Schulkindergartens (Hebenstreit 1974, S. 24 f)." Wann ist ein Kind schulreif? Wenn, vom Schularzt festgestellt, Größe und Gewicht des Kindes dem geforderten Normalmaß entsprechen. Dabei kommt es aber nicht allein "auf das zahlenmäßige Erreichen von Größe und Gewicht an, sondern auf den körperlichen Gestaltwandel, eine deutliche Streckung des rundlichen Kleinkindkörpers, durch die das Verhältnis der Gliedmaßen und des Kopfs zum Rumpf sich augenfällig verändert. Die heutige Entwicklungswissenschaft nimmt ein starkes Zusammenhängen des körperlichen Gestaltwandels mit der geistigen Reife an, so daß bei der Entscheidung der Schulreife diese körperliche Untersuchung eine große Rolle spielt. Diese Kinder sind noch nicht genug aufgabenbereit und fähig zur Konzentration, sie lassen sich zu leicht zum Spiel ablenken und ermüden zu rasch bei der willentlichen Festhaltung einer Zielsetzung. Der Schularzt überprüft zur Feststellung der geistigen Reife den Bestand an Begriffen und die soziale Kontaktfähigkeit. Allzu große Schüchternheit wie auch hemmungslose Vertraulichkeit kommen dem schulreifen Kinde nicht mehr zu. Es muß so gemeinschaftsfähig und selbständig sein, daß es sich in eine Klassengemeinschaft einfügen

und auch behaupten kann" (Hoffmann 1942, S. 43). Das zwischen Kindergarten und Schule angesiedelte "organische Glied" (ebd.) ist "ein deutscher Versuch, der Not des versagenden Schulanfängers zur Hilfe zu kommen" (Hoffmann 1940d, S. 348). Die ersten Schulkindergärten wurden 1907 und 1910 in Berlin ins Leben gerufen. Ihre Zahl wuchs langsam aber sicher an, hauptsächlich in den großen Städten. Eine im Jahre 1930 erfolgte Erhebung stellte beispielsweise für Preußen 88 Einrichtungen fest, davon befanden sich allein "33 in Berlin" (ebd., S. 359). Während der Zeit des Nationalsozialismus schwand das Interesse an den Schulkindergärten, deren Zahl sich ständig verringerte. Hoffmann bedauerte diese Entwicklung zutiefst und bemängelte, dass demgegenüber die "Notwendigkeit der Hilfsschule und der Sonderbeschulung der Mindersinnigen nie ganz abgesprochen worden [ist; M. B.]; ihre große Bedeutung aber für das Volksganze wurde gerade vom Blickpunkt der rassistischen Pflege aus erkannt, so daß sie ihren festen Platz im Schulaufbau und ihre klar umrissene Aufgabe haben: 1. die in Kräften geminderten Volksglieder soweit wie möglich arbeitsfähig zu machen und 2. die kranken Erblinien im Volk durch ihre systematischen Beobachtungen festzustellen. Der Schulkindergarten aber findet keinen Anwalt" (ebd.). Dabei kann er "als Beobachtungsstation und Auslesestätte für die Hilfsschule und Sonderschule" (ebd., S. 363) wichtige Vorarbeit leisten. In seiner Funktion der "rechtzeitigen Aussonderung" "kann unter Umständen dem Kinde das peinliche und entmutigende Versagen in dem ersten Jahr des Schulbesuches erspart werden, wie auch die Normalschule von der Belastung durch diese Zurückbleibenden befreit wird. Es kann aber so auch vermieden werden, daß Kinder, die bei langsameren Anlauf des Schulanfangs und Unterstützung beim Anpassen an die neu geforderte geistige Haltung die Fähigkeit zu normaler Beschulung entwickeln können, auf den vereinfachten Ausbildungsweg gedrängt werden und so nicht zu vollem Einsatz in das Berufsleben kommen. Vor allem aber wird das in keinem Fall förderliche Zurückstellen und Verschieben des Bildungsanfanges vermieden. Gerade bei dem schwächeren Kinde, das im selbständigen Aufnehmen gehemmt ist, bedeutet der *rechtzeitige* Beginn der angeleiteten und sorgfältig geführten Denk-, Beobachtungs- und Tätigkeitspflege sehr viel" (ebd.). Zu guter letzt ermahnte Hoffmann das deutsche Schulwesen selbst, endlich den Schritt zu vollziehen "und den Schulkindergarten organisiert in ihr Gefüge" aufzunehmen, das "die Jugendleiterin als Führerin des Schulkindergartens in den Lehrkörper der Schule" einfügt, "ohne die Eigenart ihrer nicht lehrenden, sondern vorschulisch entwickelnden Arbeitsweise aufzuheben" (ebd., S. 365).

Wie schon angesprochen wurde, hatte Anne Fischer-Buck ihrer Freundin attestiert, dass diese ihre Veröffentlichungen tarnte. Inwieweit diese Sichtweise mehr oder weniger stimmt, sei an dieser Stelle dahin gestellt. Vielmehr möchte ich exemplarisch einige Publikationen anführen, die belegen, dass Hoffmann sehr deutlich "Farbe" zeigte. Beispielsweise rezensierte sie die bei Nohl, ihrem Doktorvater, gefertigte Dissertation Goedels "Friedrich Fröbel als Vorkämpfer deutscher Leibeserziehung" ganz im Sinne der nationalsozialistischen Ideologie; keine einzige kritische Anmerkung zur regelrechten Verfälschung der Pädagogik/Philosophie Fröbels. Eindringlich tritt für die Rezensentin in der zu besprechenden Arbeit die neue Seite Fröbels hervor, "ein frischer männlicher Zug von pädagogischer Härte und straffer Zucht..." (Hoffmann 1940a, S. 635). Diesen "menschlichen" Zug verdankt Fröbel dem "nationalen Erlebnis der Befreiungskriege... Fr. war Freiheitskämpfer von 1813-1815 und Turner bei Jahn. Seine 'allgemeine deutsche Erziehungsanstalt' in Keilhau war die erste 'Tat' auf seinem Wege, der selbständig neben dem Jahns herging, welcher eine Verbindung von schulpädagogischen Bestrebungen und dem Turnen ablehnte. Der Verf. zeigt nun, wie gerade durch diese Verbindung in Keilhau das 'überzeitliche Urbild einer Grundform deutscher Jugendführung' entwickelt wird, bei der die Erziehung des Leibes grundlegend ist. Spiel und Wanderung, leibliche Zucht und Gestaltung der Phantasie, symbolisch-volkhaftes Spiel werden dabei gleichermaßen umfaßt. Und dies ist nicht nur Grundlage der Knabenerziehung, sondern auch bei der Fundamentlegung deutscher Erziehung, *bei der Ausgestaltung des 'allgemeinen deutschen*

Kindergartens', ist im *Bewegungsspiel* [Goedel nennt noch die Fingerspiele und das Spiel mit den Gaben; M. B.] diese Komponente einer *leib-seelischen* Erziehung enthalten" (ebd.; teilw. Hervorh. M. B.). Heiland ist genannte Publikation betreffend der Meinung, dass diese, neben einem erheblichen Erkenntnisfortschritt, "aber auch in unerträglicher Weise" die bearbeitete Thematik akzentuiert und "so zu zugerade polemischen Äußerungen [gelangt; M. B.], die Fröbels Pädagogik nicht mehr angemessen treffen" (Heiland 2003b, S. 219).

Anlässlich der Festveranstaltungen zum 100. Geburtstag des Kindergartens im Jahre 1940 beschwor Hoffmann sehr deutlich im "Nachrichtendienst für die ehemaligen Schülerinnen des Pestalozzi-Fröbel-Hauses I" den Zeitgeist. Dort ist nachzulesen, dass "Fröbels Bindung an das Deutschtum" gerade in der Gegenwart bedeutsam sei, "wo unsere Gedanken jetzt ständig beschattet sind von den großen Ereignissen, die uns als Volk alle angehen, wo die Männer unseres Volkes für uns in Tod und Gefahr stehen" (Hoffmann 1940b, S. 13). Und über den *deutschen Kindergarten* vermerkte sie:

"So gedeiht ein Garten in der freundlichen Sorge des Gärtners, der die Pflanzen vom Wildwuchs zu einer klaren, edleren Ausprägung ihrer Form führt und so die Absicht der Natur steigert. Ein Treibhaus gibt es nicht im Garten, der ein Bild unserer Arbeit an dem Kinde ist – auch kein Versuchsfeld für bizarre Züchtungen und ausländische Seltenheiten. Ein deutscher gepflegter Hausgarten ist es, in dem alles wächst, was unter unserem Himmel gedeiht – und in dem die Lilien nicht vergessen sind" (ebd., S. 14).

Ähnlich "völkisch-national" klingen ihre Ausführungen über den Ursprung der Kindergarten-idee:

"Die deutsche Kleinkinderfürsorge... erhielt durch die Aufnahme der pädagogischen Energie Fröbelscher Gedanken einen über die bloße Bewahrung hinausgehenden Charakter; mit der verantwortlichen Erziehung des Kindes und der pädagogischen Betreuung der Familie behielt diese Arbeit immer Würde und ihren nationalen, volkerzieherischen Wert. Auch bei der heutigen allgemeinen Verbreitung des Kindergartens in Deutschland durch die 'NS.-Volkswohlfahrt' kommt der kraftvolle Schwung der Arbeit und der opferbereite Einsatz aus dem Bewußtsein, dem Volksganzen zu dienen und Träger des Erziehungswillens zum Deutschtum zu sein. Damit aber berühren wir uns im Tiefsten mit dem Gründer des Kindergartens, mit dem ersten deutschen Erzieher, der sich bewußt der Kinderwelt seines Volkes und der deutschen Familie widmete, der nach Wegen und Mitteln forschte, um durch die *erste* Pflege und Erziehung im 'Gottesgarten der Familie', und im 'Kindergarten', dem Garten des Volkes, den festen Grund zu legen, daß der deutsche Mensch zur Entfaltung seines gottgegebenen Wesens gelange" (Hoffmann 1940c, S. 102).

3.2 Die Zeit nach 1945

Nach dem Zusammenbruch der Nazi-Diktatur hatte Hoffmann "maßgeblich am Aufbau eines modernen Kindergartenwesens in Deutschland mitgewirkt" (Ebert 2014, S. 186) und entwickelte eine ungemein aktive Publikationstätigkeit. Dabei befasste sie sich u.a. mit dem Kindergarten/Schulkindergarten und der Schulreife (unter Berücksichtigung historischer Fragestellungen), nicht zu vergessen mit Fröbel und dessen Spiel-/Beschäftigungsmaterialien. Was allgemein den Kindergarten betrifft, knüpfte sie an ihrem 1934 erschienen Aufsatz über "Die pädagogische Aufgabe des Kindergartens" an und grenzte die vorschulische Bildung grundlegend von einer frühkindlichen Bildung ab, "wie dies bis in die Gegenwart hinein die Praxis des Kindergartens in der Bundesrepublik Deutschland, nicht aber in der DDR, bestimmt hat" (Franke-Meyer 2010, S. 222f). Dabei ist ihre Argumentation geprägt von einer "sozial- und

kulturromantischen Sichtweise" (ebd., S. 223), mit der die Erziehungswissenschaftlerin "die Bewahrung der frühen Kinderwelt" (Hoffmann 1954, S. 349) zu begründen versuchte. Demzufolge sollte das Kind im Kindergarten für eine "regelmäßig begrenzte Zeit" in die "Welt der kleinen Leute" (ebd.) eintauchen. Dies bedeutet, die Entwicklung von "eigenständigen Bildungsformen" für das frühkindliche Leben, die "in klarem Unterschied zu den schulischen Bildungsformen" (ebd., S. 346 f) stehen, oder mit anderen Worten ausgedrückt:

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

Sie betrachtete den Kindergarten als notwendigen "ausgesparten Raum", in dem das Kind für seine eigene Auseinandersetzung mit der Welt im Spiel und gestaltender Tätigkeit handelt. Dabei soll die vorschulische Einrichtung "keine künstlich zurückgeschraubte Welt sein, aber ein vom Erwachsenen behüteter Raum, in dem das kindliche Eigenleben sich durch die Anregung der Gleichaltrigen untereinander hervorwagt, vom verstehenden Erwachsenen bestätigt und hervorgehoben wird. Die Frühzeit der menschlichen Entwicklung muß heute bewußt ermöglicht werden, damit das Kind nicht immer schneller in die Differenzierung der intellektuellen Kräfte gerissen wird. Ohne unsere retardierende Hilfe wird die frühe Kindheit immer mehr verkürzt und der Raum für Gemütsbildung und Pflege der bildhaft gestaltenden Kräfte vermindert" (Hoffmann 1958, S. 29). Da Hoffmann den "Kindergarten als Familienhilfe und Schutzort des frühkindlichen Lebens" (Hoffmann 1954, S. 350) charakterisierte, stand für sie die Vorschuleinrichtung "in einer ganz anderen Ebene als die Schule" (ebd.). Nichtsdestotrotz war das Endziel des Kindergartens die Schulreife des Kindes, die sich ergibt, "aus der vollen Erfüllung der Strebungen der frühen Stufen, die ohne unsere Bewahrung und schützende Pflege in der modernen Welt nicht mehr genügend Raum finden" (ebd.) würde. Kinder, die nicht die Schulreife erlangten sollten einen Schulkindergarten besuchen. Aufgabe dieser Institution ist, das schulpflichtige aber noch nicht schulreife (unterrichtsunfähige) und für ein Jahr von der Schule zurückgestellte Kind für die Schule vorzubereiten, d. h. es "schulreif" zu machen, "nachreifen" zu lassen. Der Schulkindergarten, der sich hinsichtlich seiner Ziele und Mittel nicht wesentlich vom "Regelkindergarten" unterscheidet (vgl. Hebenstreit 1974, S. 39 f), kommt für folgende Kinder in Frage, für die er drei Aufgaben zu erfüllen hat:

1. den in ihrer Entwicklung nur verzögerten Kindern Raum und Ruhe zur ungestörten Nachreife zu geben; alles Treiben zu vermeiden und bei den Erziehern der Kinder (vor allem bei den Eltern) die Geduld zu unterstützen, daß sie der langsameren Entwicklung dieser Kinder ohne Aufregung und ehrgeizige Sorge zusehen. In vielen Fällen dieser Art werden schon Hemmungen durch ungeduldige Forderungen ängstlicher Eltern entstanden sein,
2. auch den durch Milieuschäden aufgehaltenen Kindern, den verkümmerten und stumpfen, den sensiblen und den in ihrem Zärtlichkeitsbedürfnis versponnenen zu einer Nachreife zu verhelfen; in diesen Fällen ist meist versäumtes nachzuholen, und das ist wiederum nicht allein eine Arbeit an den Kindern, sondern auch an den Eltern;
3. für die durch Sinnesschädigungen und psychische Störungen gehemmten Kinder die geeigneten Wege der Hilfe zu finden, teils solche Hilfe selbst zu leisten, teils die Kinder den entsprechenden Spezialbehandlungen zuzuführen; hier muß nach einem Jahr entschieden werden, welche Bildungswege die Kinder einschlagen sollen" (Hoffmann 1964a, S. 28 f).

Gleich einer ihrer ersten Aufsätze "Das Problem der Schulreife" sorgte, wie vorangehend schon angesprochen, in der "Ostzone" für Verärgerung, dagegen fand ihre Publikation in der

Fachwelt Westdeutschlands durchwegs positive Anerkennung. Theoretisch setzte sich Hoffmann im genannten Beitrag (auch in ihren späteren zum/zur Schulkindergarten/Schulreife) mit Friedrich Fröbel und Maria Montessori, die anthropometrischen Untersuchungsergebnisse des Berliner Arztes Wilfried Zeller und den Untersuchungsergebnissen der Psychologin Hildegard Hetzer auseinander. Ebenso berücksichtigte sie die Entwicklungspsychologie von Wilhelm Hansen und sein 1938 erstmals erschienenes Werk "Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes", das 1949 in zweiter Auflage auf den Markt kam. Dieser Theorie zufolge verläuft die kindliche Entwicklung in zwei Phasen, die "langsam an – und abschwelkend und sich überdeckend einander ablösen, Früh- und Hauptphase: Die Frühphase klingt bis gegen das neunte Jahr langsam ab, die Hauptphase setzt zwischen dem dritten und vierten Jahr ein. In der Zeit von dreieinhalb bis neun decken sich die beiden Phasen. Der Charakter der Phasen ist jeweils da am deutlichsten zu erfassen, wo sie unverdeckt bleiben, also die Frühphase zwischen ein und drei und die Hauptphase zwischen neun und elf, ehe die Vorpupertät einsetzt. Hansen hebt als Hauptmerkmale der Frühphase hervor: die starke Ichbezogenheit, das Vorherrschen des Tätigkeitsdranges und die Motivierung alles Tätigseins durch die vom unbewußten Ich beherrschte Gefühlslage. Das kleine Kind ist der selbstverständliche Mittelpunkt seiner Welt, seiner Bedürfnisbefriedigung ist der einzige Maßstab seines Handelns; es gebraucht alle Dinge, die es bewältigen kann, so wie es sie braucht" (Hoffmann 1948, S. 735). Demgegenüber ist das Kind am Ende der Hauptphase in der Lage, die Wirklichkeit, d. h. die sachlichen Beziehungen der Dinge zueinander zu erfassen. Verstärkt beginnt das Kind, "sich den Gesetzen der Logik und Kausalität verstehend zu öffnen und bestimmt sein Handeln durch einen gerichteten Willen. Die Hälfte der Kinderzeit also, der mittlere Teil, ist gezeichnet durch das Zusammenwirken beider Phasen, die an sich sehr gegensätzlich sind. Der Schnittpunkt beider Phasen liegt gerade bei sechs Jahren, dem Zeitpunkt der Schulreife, d. h. hier gewinnt die Hauptphase das Übergewicht über die abklingende Frühphase" (ebd., S. 735 f). Hoffmann ordnete der Frühphase den Kindergarten und der Hauptphase die Grundschule zu. Beide Institutionen "haben psychologisch betrachtet die gleichen Elemente, nur in anderer Struktur, in anderer Ordnung und Richtung" (ebd.). Für Fröbel ist das hervorstechendste Merkmal der Schulreife die Lernfähigkeit und Unterrichtbarkeit des Kindes, "das den erfolgten Umbau in [seiner; M. B.] Entwicklung anzeigt" (ebd., S. 734). Demgegenüber tritt in der Auffassungsweise von Maria Montessori eine Schulreife nicht besonders in Erscheinung und es ist, wie die italienische Ärztin und Pädagogin in ihren Schriften stets betonte, beim Kind "nicht eine veränderte geistige Haltung zu beobachten, sondern nur eine allmählich erlangte Fähigkeit, die schulischen Kenntnisse – im Anfang also Lesen, Schreiben, Rechnen – zu erwerben" (ebd.). Welche pädagogischen Konsequenzen sich aus diesen beiden theoretischen Ansichten ergeben, bleibt offen: einerseits ist "sowohl eine Entscheidung für einen möglichst frühen Schulbeginn möglich, wenn man die Kräfte der Hauptphase mit dem vierten Lebensjahr unterstützt", andererseits ein "abwartendes Verhalten, das den Schulbeginn möglichst lange hinausschieben will. Die erste Position finden wir bei MONTESSORI wieder, deren Kinderhäuser für HOFFMANN auch Schulen sind; die zweite Position gilt für FRÖBEL" (Hebenstreit 1974, S. 25).

Im besagten Aufsatz hatte Hoffmann u. a. das kindliche Spiel als "rational nicht durchdringbar" (ebd., S. 743) beschrieben. Eine solche theoretische Sichtweise wurde in der "Ostzone" von den Fachleuten der Vorschulpädagogik als unverträglich mit der neuen gesellschaftlichen Aufgabenstellung des Kindergartens abgelehnt. Diesbezüglich kritisierte Netti Christensen (vgl. <http://nifbe.de/component/themensammlung/item/193>), die Fachautorität der Kindergartenpädagogik in der SBZ/DDR, Hoffmanns Aufsatz wie folgt:

"In ihrer Konsequenz führt diese Auffassung dazu, daß es keine Spielmethodik gibt, daß wir uns ganz vom Spiele des Kindes leiten lassen müssen, da wir es im Grunde genommen gar

nicht verstehen. Darin liegt aber ein Verzicht auf die führende Rolle des Erziehers im Erziehungsprozeß, der ja nun sein Handeln mehr oder weniger von Zufälligkeiten abhängig machen müßte. Entscheidend ist aber, daß in dieser Auffassung das Kind als ein isoliertes, nur in sich selbst begründetes Wesen angesehen wird, dessen Tätigkeit sich zuerst auf die Befriedigung eigener egozentrischer Bedürfnisse richtet... Das Kind ist aber kein isoliertes Wesen. Es lebt in der Wirklichkeit und nicht in seiner eigenen Welt, und diese Wirklichkeit stellt ganz bestimmte Anforderungen an das Kind, die es anfangs nicht allein, sondern nur mit Hilfe der Erwachsenen befriedigen kann" (zit. n. Barth 2002, S. 89).

In ihren Publikationen nach 1945 betonte Hoffmann erneut die Bedeutung des Spiels als das "*Mittel der Bildung* auf der frühen Lebensstufe" (Hoffmann 1969, S. 153) sowie die Wichtigkeit einer "rechten Spielpflege". Die frühe Kindheit, die "Blütezeit der Menschwerdung" hat ihre eigene Bedeutung, ihren eigenen Sinn, der in keinem Fall nur darin besteht, auf die Schule vorzubereiten. Dazu Hoffmann:

"Der Sinn des Blühens ist auch nicht erschöpft, wenn es nur zum Berechnen der Ernte und zum geduldigen Warten anregt, wenn es das Herz nicht mitreißt in das Entzücken des Lebensüberschwangs. Wenn ein Mensch das nicht empfinden kann, dann fehlt ihm etwas. Blüte ist mehr als Ansatz zur Frucht. Sie hat ihren Sinn in sich" (Hoffmann 1950/51, S. 5).

Daher muss die frühkindliche Erziehung/Bildung an des Kindes ureigenste Tätigkeit anknüpfen, nämlich dem Spiel, als die einzige Bildungsform, die der Wesensart des kleinen Kindes entspricht. Das Spiel des Kindes ist gekennzeichnet durch "seine Beweglichkeit", es ist nicht "ziellos und regellos", aber es kann "immer eine unerwartete Wendung" (Hoffmann 1969, S. 154) nehmen. Es ist so "beweglich wie Wasser, das vom Wind bewegt wird. Es kann in der Entwicklung eines Kindes notwendig werden, es im Festhalten seiner Spielidee zu unterstützen, es zur Konzentration zu führen – aber im allgemeinen gilt doch, daß das Spiel frei bleiben muß, es ist ja noch bei dem Erwachsenen Ausdruck der persönlichen Freiheit" (ebd.). Aufgrund seiner Erfahrungen im Umgang mit spielenden Kindern entwickelte Fröbel Spiel-/Beschäftigungsmaterialien denen er drei Prinzipien zugrunde legte:

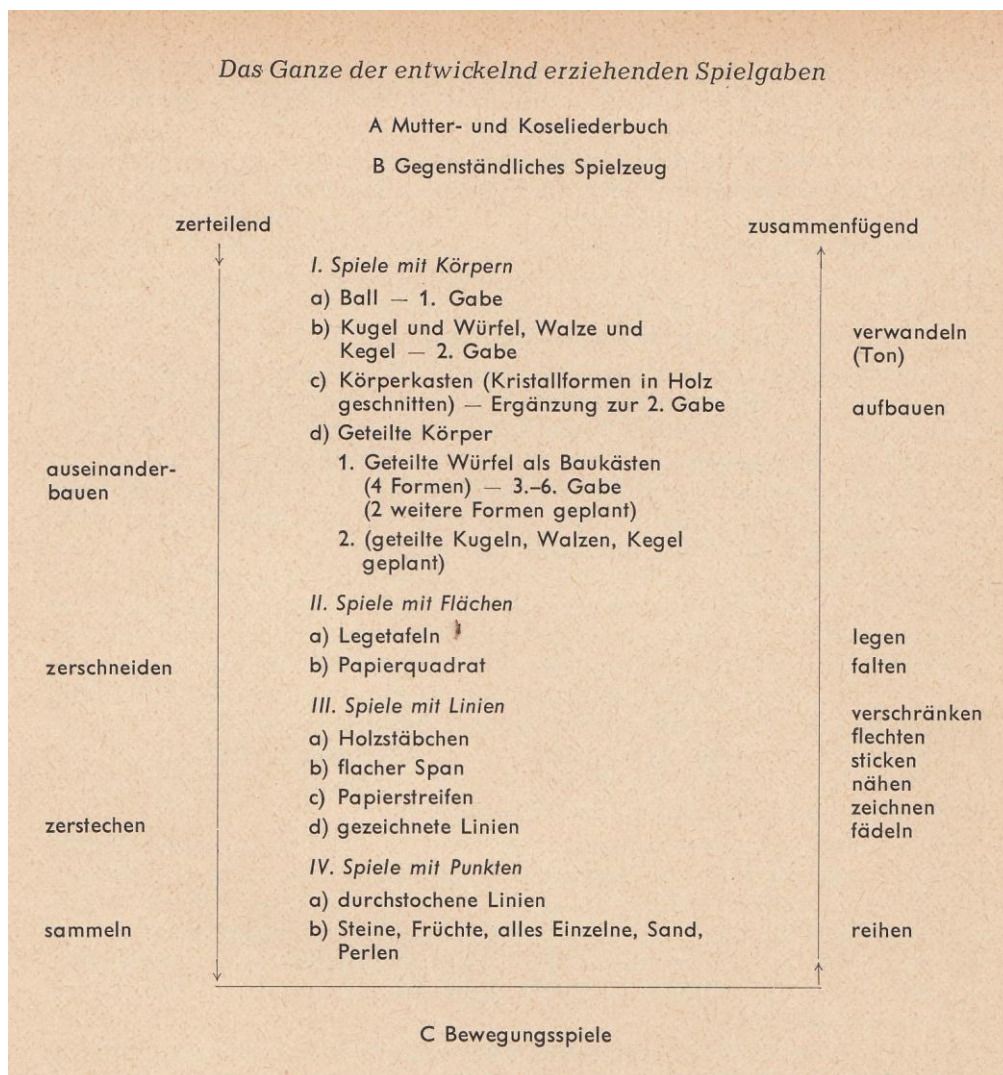
1. Der einzelne Spiel-/Beschäftigungsgegenstand muss so konstruiert sein, dass er für verschiedene Spielformen gleichzeitig verwendet werden kann. Demzufolge soll die Spielware veränderbar sein.
2. Soll das Spiel-/Beschäftigungsmaterial als ein Spielganzes der fortlaufenden kindlichen Entwicklung angepasst sein. Es muss didaktisch aufgebaut sein und dem jeweiligen Entwicklungsstand entsprechend einsetzbar sein.
3. Die Spiel-/Beschäftigungsgegenstände müssen das Kind in seiner Ganzheit ansprechen: Kopf, Herz und Hand.

Basierend auf diesen Forderungen erstellte Hoffmann als erste Fröbel-/ Kindergartenexpert(e)in eine Systematik, die den Fröbelschen Spiel-/ Beschäftigungsmaterialien zugrunde liegt. Sie lassen sich in folgende drei Kategorien einteilen:

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

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

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



Quelle: Blätter des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes 1968b, S. 133

Eindringlich wies die Pädagogin darauf hin, dass das von den Erwachsenen gepflegte Spiel kein Vorgriff auf den schulischen Unterricht, kein "verstecktes Lernen" (ebd.) beinhalten darf. Den Begriff der Spielpflege hatte sie wesentlich umfassender interpretiert, als er zunächst erwarten lässt. So zählt Hoffmann neben dem "reinen Spiel" bspw. auch das Helfen der Kinder und diverse Beschäftigungen dazu. Für diese Tätigkeiten besteht für das Kind keine Verpflichtung, es bindet sich noch nicht an diese; "es bleibt nur so lange dabei, als der innere Antrieb, das Interesse, der Spaß an der Sache ausreicht" (Hoffmann 1950/51, S. 9). Dass die Bildung, die Erziehung zum Menschen, mit einer rechten Spielpflege beginnt, war, wie Hoffmann konstatierte, Fröbels "letzte, abschließende Erkenntnis" (Hoffmann 1966, S. 146). Dabei dürfen wir "unter Spielpflege nicht nur die Vermittlung von Freispiel und gelenktem Spiel verstehen. Spielpflege erschöpft sich auch nicht in der Wahl des rechten Spielzeugs. Das gesamte erziehende Umgehen mit der Kindergruppe dieses Alters ist Spielpflege, die beachtet, daß das Kind bereit ist, sich die Welt erschließen zu lassen, und die ihm die eigene Form der geistigen Verarbeitung ermöglicht. Dazu gehört die Pflege des Bilderschaffens, des darstellenden Ausdrucks und Stegreifspiels, die Übung der Sammlung im hörenden Aufnehmen und beobachtenden Schauen, die Lenkung zum rücksichtsvollen Umgehen miteinander, auch Blumen- und Tierpflege und das Helfen und Schenken. Das Herauslocken der eigenen Frage, die jedes Kind hat, gehört dazu; nur müßten wir es besser lernen, mit dem Kinde zu sprechen. Denn in dem Ausdrucksmedium der Sprache ist das Kind auf uns angewiesen und am stärksten dem führenden Einfluß ausgesetzt. Am klarsten äußert sich sein Anderssein im zeichnenden Bilderschaffen. – Alle Merkmale des geistigen und mitmenschlichen Verhaltens des reifen Erwachsenen: der wählende Entschluß zu einer Sache als Werk und Beruf, die Selbstbehauptung und das Streben nach Anerkennung, die Gebundenheit an gesetzte Zwecke – das findet sich hier im Ansatz, verlangt unsere Beachtung und Unterstützung, aber entsprechend der Undifferenziertheit des kindlichen Geistes im Gewande des Spiels. Rechte Übung für das Leben des Erwachsenen ist dieser kindlich spielende Anfang, wenn pädagogische Führung sich noch nicht an spätere Zweckformen bindet, sondern sich darauf konzentriert, diesen Anfang in sich zu steigern und ihn mitspielend zu ergänzen. Damit Spielen zu der in dieser Zeit möglichen Höchstform kommt, haben wir das Kind im Gebrauch seiner Freiheit zu üben, es zur Ordnung im Spiel zu führen und auch zu dem Erlebnis, das die Arbeitshaltung vorbereitet: um schon im spielerischen Gestalten etwas zu erreichen, muß man sich entschließen, etwas anderes zu lassen" (Hoffmann 1967, S. 27 f). Zur rechten Spielpflege, die letztlich ein "schöpferisches Geheimnis" der Spieleinigung zwischen Kind und Erwachsenem sein sollte, gehört auch die "Freiheit der Improvisation". Diese wird bestimmt von der Weite der kindlichen Phantasie sowie der Vigilanz des mitspielenden Erwachsenen, der dem kindlichen Einfall folgt, ihn gegebenenfalls vertieft, ihm unter Umständen Ausdauer verleiht – aber unter Umständen auch dämpft und mildert und das Abgleiten ins Toben verhindert. Eindringlich warnte Hoffmann davor, das Spiel nur noch als methodische Form der planmäßigen Steigerung der kognitiven Fähigkeiten des Kindes zu sehen/einzusetzen, "auch wenn man es daneben noch dulden sollte als Ausdruck größerer Freiheit von Zwecksetzung und Zielbestimmtheit, die dem kleineren Kinde noch zu gewähren sei. Es ist zu unterscheiden zwischen Didaktik einer Spielpflege und didaktischen Lernspielen, und die letzteren setzen noch einen unbeobachteten Kenntniserwerb voraus, den das Kind im Spiel gewonnen hat. Die Pflege des freien und gelenkten Spiels festzuhalten als eine verpflichtende Bildungsaufgabe... des Kindergartens... das würde heißen: den Beitrag Fröbels für die moderne Vorschulerziehung bewahren" (Hoffmann 1968b, S. 149).

4 Würdigung und Fazit

Mit Recht wird Hoffmann als "bedeutendste Fröbelforscherin im 20. Jahrhundert" (Heiland 1996, S. 40), die sich diesbezüglich im "In- und Ausland... einen Namen gemacht" (Ebert 2014S. 186) hat, sowie als "Nestorin der Frühpädagogik" (Lost 1996, S. 17) und "herausragende Persönlichkeit der Frühpädagogik, welche die Eigenständigkeitsforderung (des Kindergartens; M. B.) so vehement mit der Eigengesetzlichkeit der frühkindlichen Entwicklung begründet hat" (Reyer 2015, S. 55) gewürdigt. Trotzdem blieb sie "eine jener 'unsichtbaren Profis', die... maßgeblich am Aufbau eines modernen Kindergartenwesens in Deutschland mitgewirkt haben" (Ebert 2014, S. 186) Ihre zentrale Leistung lag darin, dass sie den eigenständigen Bildungsauftrag des Kindergartens betonte, das Spiels als Zentrum der Bildung sowie die dem Wesen des Kindes entsprechende Betätigung hervorgehoben zu haben. Fröbels Gedanken zum Spiel folgend, "daß die Bildung, die Erziehung zum Menschen, mit einer rechten Spielpflege beginnen müsse" (Hoffmann 1955, S. 146), ist der Kindergarten als institutionalisierter Ort der Spielpflege für die Entwicklung des Kindes von hoher Bedeutung. Jedem Erwachsenen fällt sofort ins Auge, wenn er aktive, kleine Kinder beobachtet, dass sie spielen. Demzufolge erfolgt Bildung im Rahmen der öffentlichen Kleinkindererziehung vordergründig durch das Spiel, wobei die Beteiligung des Erwachsenen das Spiel zu einem bildenden Moment macht. Hoffmann warnte davor, die kindliche Tätigkeit nicht zu missbrauchen für ein (falsch verstandenes) Lernen hinsichtlich späterer Schulleistungen. Heute im Zeitalter des immer mehr geltenden olympischen Mottos Citius, Altius, Fortius (Schneller, Höher, Weiter) unterwirft sich mancher Kindergarten dieser Devise "und bietet mehr und mehr Lernangebote an, statt dem Bedürfnis der Kinder gerecht werden zu wollen – nach mehr Zeit zum Spiel, nach weniger vermittelter Bildung" (Ritscher 2015, S. 35). In diesem Sinn ist die frühkindliche Institution ein leistungsfrei gehaltener Raum, der ein "neidloses kindliches Miteinanderschaffen" sowie ein "Vermindern des Erlebens von Mißerfolgen" ermöglicht und so ein ungestörtes "Sichentwickeln können im eigenen Tempo [begünstigt; M. B.]. Aber der Kindergarten ist deshalb kein verwöhnender Schonraum, sondern er ist der heute notwendig gewordene Übungsraum für kleine Kinder, in dem sie sich selbst, die Welt und die Gesellschaft in der ihnen möglichen Erlebnisweise verstehen lernen... Gefordert, geleistet, gelernt wird auch hier, aber anders als in der Welt der Großen" (Hoffmann 1967, S. 28).

Weitere Schwerpunkte ihrer wissenschaftlichen Arbeiten waren die Themen Schulreife im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule sowie Institutionalisierung des Schulkindergartens. Sich auf den Begründer des Kindergartens berufend ist für Hoffmann der Übergang vom Kindergarten zur Schule kein gradueller Verlauf, sondern ein qualitativer Sprung:

"Nur ein Kind, das die Vorschulzeit voll durchlebt hat, ist bereit für die Aufgaben der Schule. Ein 'Training' auf die Schule hin hilft der Entwicklung des Kindes nicht, sondern verhindert die Schulreife. Gerade die *frühreifen* Kinder sind für *Hoffmann* die *schulunreifen*, da sie zwar ein gewisses Wortwissen haben, aber nicht eine den entwicklungspsychologischen Ansprüchen gemäße Erfüllung der Aufgaben der Zeit vor der Schule erleben konnten. Ihre Schulreife wird nach außen jedoch nicht so leicht sichtbar" (Hebenstreit 1979, S. 15).

Hinsichtlich die Schulreife betreffend, geht sie von den Bildungsbedürfnissen des Kindes aus und erklärt die Aufgaben des Schulkindergartens als Zeit der Nachreife und betont insbesondere die "verborgenen Kräfte des Spiels", die dem schulunreifen Kind zur Schulreife verhelfen. Für die Erziehungswissenschaftlerin besteht die wichtigste Aufgabe der Erziehung im Kindergarten (wie Schulkindergarten) darin, die "personelle" Eigenkraft des Kindes zu entwickeln und zu fördern, dem Kind zur "personalen Freiheit" (Hoffmann 1964b, S. 26) zu verhelfen. In ihren Schriften zur pädagogischen Bedeutung der institutionalisierten Kleinkinderer-

ziehung sind folgende drei Grundgedanken erkennbar, die Hoffmann durch all die Jahre ihres wissenschaftlichen Schaffens hindurch vertrat, die bis heute von Gültigkeit sind:

"- Die Wandlung der Rolle der Familie in der Gesellschaft begründet die Notwendigkeit einer Einrichtung des Kindergartens nicht nur in den Fällen, wo eine Notsituation der Familie vorliegt, sondern als Einrichtung für alle Kinder.

- Die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der Vorschulkinder erfordern eine pädagogische Ausrichtung des Kindergartens als 'natürliches, ungezwungenes Retardandum'... und nicht als Vorverlegung der Schule.

- Die Planung der Arbeit im Kindergarten bezieht sich im wesentlichen auf eine Förderung des kindlichen Spieles im Sinne Fröbels" (Hebenstreit 1980, S. 11).

Der Pädagogin lag viel daran, die natürliche Entwicklung des Kindes durch gewisse Lern-/Bildungsprogramme oder didaktische Spiele nicht zu beschleunigen. Dazu schreibt Penny Ritscher, Vertreterin des "Slow School Konzepts", sicher im Sinne von Erika Hoffmann, dass der Prozess, mit dem sich ein Kind entwickelt, trotz aller Lern-/Bildungsprogramme immer ein Vorgang bleiben wird, den die erzieherisch Verantwortlichen "nie ganz verstehen werden. Jedes Kind hat seine eigene Geschichte, seine eigene Zeit. Diesen individuellen Wachstumstempo und Weg sollten wir mit Respekt und Vertrauen folgen. Wir dürfen nicht in die Falle gehen, aus Kindern 'Frühobst' machen zu wollen, denn wir wissen doch: alle Früchte, die vor ihrer Jahreszeit reifen, schmecken schlechter und verderben schneller" (Ritscher 2015, S. 42).



Erika Hoffmann, Quelle: Ida-Seele-Archiv

5 Literatur

Barth, G.: Erika Hoffmann (1902-1995). Leben und Werk der "prägnantesten Pädagogin für den Bereich der Kleinkindererziehung" des 20. Jahrhunderts. Schrobenshausen 2002 (unveröffentl. Diplomarbeit)

- Becker-Textor, I.: Kindergarten. In: Handbuch der Kinder- und Jugendbetreuung. Neuwied, Kriftel, Berlin 1993, S. 47-77
- Berger, M.: Erika Hoffmann. Eine Wegbereiterin der modernen Erlebnispädagogik. Lüneburg 1995
- Berger, M.: Hoffmann, Erika Luise Laura. In: Bautz, G. (Hrsg.): Biographisch-Bibliographisches Kirchenlexikon. XXII. Band. Nordhausen 2003, Sp. 550-569
- Berger, M.: Der Kindergarten von 1840 bis in die Gegenwart. Ein (fiktiver) Brief an Friedrich Fröbel zur 175-jährigen Geburtstagsfeier seiner vorschulischen Einrichtung. Osnabrück 2015
- Denner, E.: Erika Hoffmanns Beitrag für die sozialpädagogische Praxis. Norderstedter Hefte für Philosophie und Pädagogik. Beiheft 2. Zum Erbe Friedrich Fröbels. Für Erika Hoffmann zum 90. Geburtstag. Norderstedt 1992, S. 7-30
- Dollase, K.: Die Bedeutung Erika Hoffmanns (1902-1995) für eine Theorie des Kindergartens. Augsburg 2002 (unveröffentl. Diplomarbeit)
- Droescher, L.: Entgegnung. Kindergarten 1934, S. 176-181
- Ebert, S.: Erika Hoffmann. In: Pousset, R. (Hrsg.): Handwörterbuch Frühpädagogik. Mit Schlüsselbegriffen der Sozialen Arbeit. Berlin 2014, S. 186
- Eckardt, M.: "...sich in die wissenschaftliche Welt allerbestens einführen können." Max Bense, Walter Wolf und Georg Klaus zwischen Kooperation und Konflikt an der Universität Jena in den Jahren 1945 bis 1949. In: Hoßfeld, U./Kaiser, T./Mestrup, H. (Hrsg.): Hochschule und Sozialismus. Studien zur Geschichte der Friedrich-Schiller-Universität Jena 1945-1990, Band 2. Weimar/Wien 2007, S. 1929-1970
- Franke-Meyer, D.: Kleinkindererziehung und Kindergarten im historischen Prozess. Ihre Rolle im Spannungsfeld zwischen Bildungspolitik, Familie und Schule. Bad Heilbrunn 2010
- Freundeskreis des Evangelischen Fröbelseminars (Hrsg.): In Memoriam. Dr. Erika Hoffmann 28.3.1902 – 5.2.1995. Kassel 1995
- Geißler, G.: Herman Nohl (1879-1960). In: Scheuerl, H. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Zweiter Band: von Karl Marx bis Jean Piaget. München 1979, S. 225-241
- Göttert, M.: Erika Hoffmann und ihr national-völkischer Beitrag zur Fröbel- und Kindergartenpädagogik während der NS-Zeit. München 2015 (unveröffentl. Masterarbeit)
- Hebenstreit, S.: Schulkindergarten – Modell ausgleichender Erziehung? Kronberg Ts. 1974
- Hebenstreit, S.: Der Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. Paderborn 1979
- Hebenstreit, S.: Einführung in die Kindergartenpädagogik. Stuttgart 1980
- Heiland, H.: Die Fröbelforscherin Erika Hoffmann. In: Ebert, S./Lost, Ch. (Hrsg.): bilden – erziehen – betreuen. In Erinnerung an Erika Hoffmann. München/Wien 1996, S. 39-68
- Heiland, H.: Das Fröbelverständnis im "Dritten Reich". In: Auernheimer, R. (Hrsg.): Erzieherinnen für die Zukunft. Berufswahl im Wandel. Hohengehren 1999, S. 25-67
- Heiland, H.: Die Fröbelforscherin Erika Hoffmann. In: Heiland, H. (Hrsg.): Fröbelforschung heute. Aufsätze 1990-2002. Würzburg 2003a, S. 70-93
- Heiland, H.: Fröbel im "Dritten Reich" – Zur Fröbelrezeption im Nationalsozialismus. In: Heiland, H. (Hrsg.): Fröbelforschung heute. Aufsätze 1990-2002. Würzburg 2003b, S. 214-240
- Hoffmann, E.: Fröbels Stellung zu dem Problem Gehorsam und Zucht. Kindergarten 1933a, S. 221-225
- Hoffmann, E.: Der Anteil Fröbels an der Grundlegung der modernen Kleinkinderpädagogik. Deutsche Mädchenbildung 1933b, S. 49-62

- Hoffmann, E.: Liebe ehemalige Schülerinnen. Nachrichtendienst für die ehemaligen Schülerinnen des Pestalozzi-Fröbel-Hauses I. Berlin 1937a, S. 8-17
- Hoffmann, E.: Fröbels Spielgaben. Der Bildungssinn im Spielgaben- und Beschäftigungssystem von Friedrich Fröbel. Die Erziehung 1937b, S. 97-106
- Hoffmann, E.: Baukästen von Friedrich Fröbel. Deutsche Warenkunde 1939, S. 479-480
- Hoffmann, E.: Pädagogisches Sammelreferat. Zeitschrift für Kinderforschung 1940a, S. 634-652
- Hoffmann, E.: Kommt, laßt uns unseren Kindern leben! Nachrichtendienst für die ehemaligen Schülerinnen des Pestalozzi-Fröbel-Hauses I. Berlin 1940b, S. 9-16
- Hoffmann, E.: Der Ursprung der Kindergartenidee bei Fröbel. Internationale Zeitschrift für Erziehung 1940c, S. 100-107
- Hoffmann, E.: Der Schulkindergarten. Zeitschrift für Kinderforschung 1940d, S. 347-373
- Hoffmann, E.: Beiträge zur Kindererziehung im Zusammenhang mit dem Reichsarbeitsdienst. VIII. Schulreife. Zeitschrift für Kinderforschung 1942, S. 40-44 u.71-73
- Hoffmann, E.: Pädagogisches Sammelreferat 1943, S. 249-273
- Hoffmann, E.: Der deutsche Kindergarten. Nicht vorschulische – sondern frühkindliche Bildung. Unsere Jugend 1954, S. 345-350
- Hoffmann, E.: Spielpflege. In: Scheuerl, H. (Hrsg.): Beiträge zur Theorie des Spiels, Weinheim/Berlin/Basel 1955, S. 146-157
- Hoffmann, E.: Der sozialpädagogische Auftrag des Kindergartens. Mitteilungen der Arbeitsgemeinschaft für Jugendpflege und Jugendfürsorge 1958, S. 23-29
- Hoffmann, E.: Das Problem der Schulreife. Ein Gutachten. Würzburg 1964a
- Hoffmann, E.: Erziehung zur Freiheit in den ersten Lebensjahren. Kassel 1964b
- Hoffmann, E.: Der Anspruch des Kleinkindes auf Bildung. Mitteilungen der Arbeitsgemeinschaft für Jugendpflege und Jugendfürsorge 1967, S. 23-35
- Hoffmann, E.: Frühkindliche Bildung und Schulanfang. In: Bittner, G./Schmidt-Cordes, E. (Hrsg.): Erziehung in früher Kindheit. Pädagogische, psychologische und psychoanalytische Texte. München 1968a, S. 344-363
- Hoffmann, E.: Fröbels Beitrag zur Vorschulerziehung. Blätter des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes 1968b, S. 132-150
- Hoffmann, E.: Selbstdarstellung. In: Pongratz, L.J. (Hrsg.): Pädagogik in Selbstdarstellungen. Band IV. Hamburg 1982, S. 81-114
- Hoffmann, E.: Aufbau und Ausbau. In: Evangelisches Fröbelseminar des Diakonischen Werkes (Hrsg.): 1890-1990. Evangelisches Fröbelseminar Kassel. Kassel 1990, S. 27-29
- Hoffmann, E.: Selbstdarstellung. In: Kaiser, A./Oubaid, M. (Hrsg.): Deutsche Pädagoginnen der Gegenwart. Köln/Wien 1986, S. 59-66
- Hoffmann, E.: Elisabeth Siegel: Dafür und Dagegen. Ein Leben für die Sozialpädagogik. Norderstedter Hefte für Philosophie und Pädagogik 1991, Heft 2, S. 86-97
- Kaiser, T.: Universitätskrise und Hochschulreform. Konflikte an der Universität Jena um 1950. In: Hoffled, U./Kaiser, T./Mestrup, H. (Hrsg.): Hochschule im Sozialismus. Studien zur Geschichte der Friedrich-Schiller-Universität Jena (1945-1990). Band 1, Köln/Weimar/Wien 2007, S. 152-171

Kindergarten Jhg. 1934

Krecker, M.: Die Aufgaben der Kindergärten in der Etappe der antifaschistisch-demokratischen Umgestaltung (1945-1949) In: Barow-Bernstorff, E./Günther, K.-H./Krecker, M./Schuffenhauer, H. (Hrsg.): Beiträge zur Geschichte der Vorschulerziehung. Berlin (Ost) 1977, S. 420-443

Lost, C.: Zwischen Politik und Pädagogik. Wirkungsmöglichkeiten der Pädagoginnen Erika Hoffmann, Gertrud Klauss und Gerda Mundorf im östlichen Deutschland der Nachkriegszeit. In: Historische Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.): Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Band 1. München 1993, S. 301-318

Lost, C.: Fröbel-Forschung und -Rezeption in der DDR. Ein Beitrag zur methodologischen Bilanz. In: Heiland, H./Gutjahr, E./Neumann, K. (Hrsg.): Fröbel-Forschung in der Diskussion. Internationale Ergebnisse zu methodologischen und rezeptionsgeschichtlichen Fragen. Weinheim/Basel 2001, S. 140-156

Lückert, H.-R.: Begabtenforschung und basale Bildung. Mitteilungen der Arbeitsgemeinschaft für Jugendpflege und Jugendfürsorge 1966, Nr. 45/46, S. 4

Lückert, H.-R.: Die Wissenschaftlerin Erika Hoffmann: Zu Lebensleistung und Jahrhundertproblematik. In: Ebert, S./Lost, C. (Hrsg.): bilden – erziehen – betreuen. In Erinnerung an Erika Hoffmann, München/Wien 1996, S. 17-38

Neumann, K.: Betreuung, Erziehung und Bildung: Herausforderungen an die Tageseinrichtungen für Kinder heute. In: Ebert, S./Lost, C.: bilden – erziehen – betreuen. In Erinnerung an Erika Hoffmann, München/Wien 1996, S. 105-123

Piefel, G.: Bibliographie Erika Hoffmann. Köln 1987

Retter, H.: Reformpädagogik und Protestantismus im Übergang zur Demokratie. Studien zur Pädagogik Peter Petersens. Frankfurt/Main/Berlin/Bern/Brüssel/New York/Oxford/Wien 2007

Reyer, J.: Die Bildungsaufträge des Kindergartens. Geschichte und aktueller Status. Weinheim/Basel 2015

Schumacher, H.: Der allgemeine deutsche Kindergarten. Kindergarten 1935, S. 249-250

Sprey-Wessing, T.: Die "personale Eigenkraft" des Kindes entwickeln. Erika Hoffmann zur Vollendung des 85. Lebensjahres. Sozialpädagogische Blätter 1987, Heft 2, S. 33-35

Volkelt, H.: Aussprache über die Aufgaben des Kindergartens. Vorbemerkung. Kindergarten 1934, S. 249

Wasmuth, H.: Kindertageseinrichtungen als Bildungseinrichtungen. Zur Bedeutung von Bildung und Erziehung in der Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland bis 1945. Bad Heilbrunn 2011

Wolters, R.: Der Deutsche Fröbel-Verband im Nationalsozialismus. In: Pestalozzi-Fröbel-Verband (Hrsg.): Die Geschichte des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes. Ein Beitrag zur Entwicklung der Kleinkind- und Sozialpädagogik in Deutschland. Freiburg/Brsg. 1998, S. 87-128

Zorell, E.: Bericht über zwei Tagungen des Deutschen Nationalkomitees der OMEP. Unsere Jugend 1967, S. 283-284

Persönliche Briefe Erika Hoffmanns an den Verfasser 1982 bis 1993

6 Weblinks

<http://www.kindergartenpaedagogik.de/130.html> (abgerufen am 6. Juli 2015)

<http://nifbe.de/component/themensammlung/item/349> (abgerufen am 6. Juli 2015)

https://de.wikipedia.org/wiki/Erika_Hoffmann (abgerufen am 6. Juli 2015)

<http://nifbe.de/fachbeitraege/beitraege-von-a-z/37-themensammlung/grundlagen-a-grundfragen/bild-vom-kind-und-fachwissenschaftliche-perspektiven/paedagogik/193-netti-christensen-1914-2006> (abgerufen 6. Juli 2015)

<http://nifbe.de/component/themensammlung/item/193> (abgerufen a, 6. Juli 1015)

<http://www.friedrich-froebel-online.de/b-i-o-g-r-a-f-i-e/personen/fr%C3%B6bel-p%C3%A4dagoginnen-und-fr%C3%B6bel-forscher/> (abgerufen am 6. Juli 2015)

7 Archiv

Ida-Seele-Archiv zur Erforschung der Geschichte des Kindergartens, 899407 Dillingen