

Klaus Giel

FRIEDRICH FRÖBEL*
(1782-1852)

- I. Lebensstationen 3
- II. Die „Menschenerziehung“ 6
 - 1. Biographischer Hintergrund 6
 - 2. Menschenerziehung und Volkserziehung, Die Auseinandersetzung mit Pestalozzi 6
 - 3. Die Familienerziehung im Rahmen der Nationalerziehung 8
 - 4. Die „öffentliche“ Erziehung im Rahmen der „Volkserziehung“ 10
- III. Die Kindererziehung als Fundament der Menschenerziehung 12
 - 1. Die Bedeutung der Ahnungen und der Symbole 12
 - 2. Die Systematik der Spielgaben 14
 - 3. Die Pädagogik des Spiels 16
- IV. Abschluß 18

Mit Fröbels Namen wird heute weltweit die Bezeichnung „Kindergarten“ in Zusammenhang gebracht. Die Institutionalisierung der Kinderpädagogik scheint einem gesellschaftlichen Bedürfnis des 19. und 20. Jahrhunderts entsprochen zu haben. Das beziehungsreiche Bedeutungsfeld jedoch, das sich für Fröbel in dem Wort Kindergarten verdichtete, ist längst zerfallen. Von Fröbels eigener Konzeption konnte nur wenig in unser Jahrhundert herübergerettet werden: seine „Spielgaben“ haben fast nur noch musealen Wert, und seine Ideen, die ohnehin nur einem engen, vertrauten Kreise „verständlich“ waren, haben schon die Generation der unmittelbaren Schüler nicht überdauert. Vor dem Hintergrund der verdämmernden Romantik¹ waren sie offenbar in ihrer Sprache wie in ihren philosophischen Elementen unzeitgemäß schon zur Zeit ihrer Entstehung.

Fröbel hatte versucht, eine pädagogische Praxis der Kindererziehung im Sinne der Pestalozzischen Methode zu begründen. Er ging von der Annahme aus, pädagogische Praxis sei nicht schon in den Lebensprozessen „gegeben“, ihre Handlungsansätze und Eingriffsmöglichkeiten müßten vielmehr durch eine hinzukommende – sekundäre – Ordnung in Gestalt einer Kunstlehre (ars) erschlossen werden, deren Dringlichkeit ihm in der zunehmenden Unübersichtlichkeit und Mehrdeutigkeit der Lebensvorgänge begründet schien. Schon in diesem Ansatz lag jedoch ein wesentlicher Grund für seine Unzeitgemäßheit.

Dabei bediente er sich weder der Denkmittel der Aufklärungsphilosophie, in deren Gefolge der Fortschritt in den staats-, wirtschafts- und humanwissenschaftlichen Disziplinen dem plan- und kontrollierbaren Handeln neue Bereiche erschlossen hatte und bezüglich der Konstitution von Praxis das Modell der „angewandten Wissenschaften“ nahelegte.² Noch bediente er

* Erschienen in: H. Scheuerl, *Klassiker der Pädagogik I*. Beck Verlag München 1979, S. 249-273. Die Seitenumbrüche des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

¹ Das eigentümliche Verhältnis der Fröbelschen Pädagogik zur Romantik ist umfassend dargestellt bei *Otto Friedrich Bollnow*, *Die Pädagogik der deutschen Romantik. Von Arndt bis Fröbel*. Stuttgart (1952) 3. überarb. Aufl. 1977.

² Vgl. *Dieter Henrich*, Über den Sinn vernünftigen Handelns im Staat, in: *Kant, Gentz, Rehberg*, Über Theorie

sich der Denkmittel der „idealistischen“ Philosophie, die das Problem des Fortschritts im umfassenderen Rahmen einer Erörterung des Ursprungs und Sinnes menschlichen Handelns überhaupt zu stellen suchte. Aber auch die neuhumanistischen und historischen Schulen des 19. Jahrhunderts, die die gestaltenden Kräfte des Lebens in „geschichtlicher Betrachtung“ der Wirklichkeit selber suchten, blieben ihm fremd. In ihnen war der gesellschaftliche Rahmen alles Handelns entdeckt und damit auch die Pädagogik zunehmend als eine gesellschaftlich-historische Disziplin entwickelt worden.³ [249/250]

Die Unzeitgemäßheit Fröbels liegt darin, daß er das Problem der pädagogischen Praxis mit keinem dieser Denkmuster seiner Zeit angeht, sondern seine Vorstellung aus tieferliegenden, älteren Quellen speist. Sie können von ihm deshalb prinzipiell nicht in der Gelehrtensprache der Zeit – selbst wenn er diese beherrscht hätte – ausgedrückt werden und bleiben ohne größere literarische Wirkung.⁴

Eine zweite Erschwerung für das Fröbel-Verständnis liegt darin, daß seine Pädagogik so eng mit seinem Leben verbunden ist, daß sie in gewissem Sinne zu seiner Autobiographie wird. Gesellschaftliche und politische Verhältnisse werden darin nur so weit berücksichtigt, als Fröbel selbst von ihnen betroffen ist. Diese Verwurzelung in der Intimität des eigenen Lebens macht seine Pädagogik, man möchte sagen: anfällig und schutzlos. Ihre Sprache scheint durch die Wendung nach innen jede Verbindlichkeit einzubüßen und fast beliebig interpretierbar zu werden. In irgendeinem Sinne konnte sich deshalb beinahe jede pädagogische Strömung auf Fröbel berufen: die Kindergartenpädagogik, verschiedene Richtungen der Reformpädagogik, die Vorschulerziehungsbewegung, aber auch die Spiel- und Mediendidaktik (Heiland 1972, 59 ff). Doch ist es in keiner dieser Bewegungen zu einer wirklichen Fröbelrenaissance gekommen. Im tiefsten Grunde ist Fröbel allen Strömungen fremd geblieben, und diese Fremdheit hat nicht einmal betroffen gemacht: mit dem Hinweis auf den spekulativ-metaphysischen und mystischen Hintergrund Fröbelschen Denkens konnte sie als irrelevant abgetan werden.⁵

Doch was bleibt? Weshalb interessiert uns dieser merkwürdige Erzieher und Denker? So fragwürdig sein ständiger Umgang mit der eigenen Lebensgeschichte sein mag – verstehbar vielleicht vor dem Hintergrund des Aufwachsens in einem pietistischen Pfarrhaus, in ständigem Ringen um die Gunst und den Zuspruch des Vaters –, so führte er doch zur Ausformulierung einer Pädagogik, deren Sinn und Vollendung darin liegt, dem Zögling zur authentischen Aneignung des eigenen Lebens zu verhelfen. Fröbel strebt danach, „die Menschen ihnen selbst zu geben“. Daraus ergibt sich für ihn die eigentümliche Hinwendung zur Kindheit, die Ausbildung seiner Spielpädagogik; aber auch seine Kultivierung des zärtlichen Umgangs mit Kindern in einer „Kosepädagogik“, von deren Kühnheit und Genialität uns noch heute die Augen übergehen. Im ganzen gesehen geht es Fröbel darum, die Menschen jeden Alters zu befähigen, aus den Ereignissen, Zeichen und Spuren ihres eigenen Lebens einen in sich zusammenhängenden, interpretierbaren Text zu gestalten. Solche Erziehung ist nicht mit der Kindheit zuende: der Umgang mit Kindern hat für Fröbel nur in dem Maße erzieherische Qualität, als er auch für die Erwachsenen zum Anlaß neuer Selbsterfahrungen und Selbstdeutungen wird. Nach seiner Vorstellung durchdringt die Erziehung das ganze Leben, macht es in gegliederten Zusammenhängen erfahrbar.⁶

und Praxis. Einleitung von *D. Henrich*. (Theorie 1) Frankfurt 1967.

³ Über die Entwicklung der gesellschaftswissenschaftlichen Analyse von Erziehung und Unterricht siehe *Peter Martin Roeder*, *Erziehung und Gesellschaft. Ein Beitrag zur Problemgeschichte unter besonderer Berücksichtigung des Werkes von Lorenz von Stein*. Weinheim und Berlin 1968.

⁴ Zur Rezeptionsgeschichte Fröbels siehe *Heiland, Helmut*: *Die Symbolwelt Friedrich Fröbels*, Ein Beitrag zur Symbolgeschichte. Heidelberg 1967 und die dazugehörige Rezension von *Erika Hoffmann* in: *Z. f. Päd.*, 5/1972, S. 767-777.

⁵ Bollnow, a. a. O., S. 191 ff.

⁶ Fröbel betont wiederholt, daß das ganze Leben ein Leben der Erziehung sei: „Kommt laßt uns unseren Kindern leben!“ (Ges. päd. Schr., hrsg. v. *W. Lange* II 2, 4).

Kindererziehung, Unterricht, Erwachsenenpädagogik sind als unteilbare Einheit zu begreifen. Dem widerspricht nicht, daß Fröbel selbst sich in einzelnen Phasen seines Schaffens schwerpunktmäßig bestimmten Lebensaltern und [250/251] Institutionen zugewandt hat. Das gemeinsame Grundproblem der pädagogischen Kunstlehre, wie Fröbel sie im Sinn hat, ist die Bereitstellung von Organen und Werkzeugen, mit denen Lebenssituationen, Handlungen und Dinge in einer spezifisch pädagogischen Weise gegliedert und strukturiert werden. Organe und Werkzeuge – nicht, jedenfalls nicht in erster Linie, die Sprache – werden zu den organisierenden Zentren von pädagogischen Institutionen. Die Einheit der Erziehung ist als ein einheitliches System pädagogischer Einrichtungen gedacht, das von der Institutionalisierung der Familienerziehung (Mutter- und Koselieder, Spielgaben) über Kindergarten, Vorschule und Schule bis zu den vielfältigen Formen der Erwachsenenbildung reicht.⁷

I. Lebensstationen

Eine Fröbel-Biographie, die den neuen Quellenstand methodisch sichtet und auswertet, fehlt noch.⁸ Aber schon die Aufzählung der Lebensstationen kann sichtbar machen, daß sich Fröbels Pädagogik nicht einer vorgefundenen gesellschaftlichen Aufgabe mit mehr oder weniger technischem Verstand und Geschick annimmt, sondern daß sie einer tief empfundenen Erschütterung und Bedrohung des „Menschlichen“ entspringt. Erziehung wird nicht als gesellschaftliche Funktion wahrgenommen, sondern als das (man möchte sagen: existentielle) Problem der Selbstvergewisserung des Humanen.

Friedrich Wilhelm August Fröbel wurde am 21. April 1782 in Oberweißbach im Thüringer Wald als sechstes Kind des Pfarrers Jakob Fröbel geboren. Die Mutter starb bereits im Februar 1783 „an den Folgen einer harten Geburt“, wie Pfarrer Fröbel im Kirchenbuch vermerkt hat.⁹ 1785 schloß der Vater eine zweite Ehe. Von der Stiefmutter fühlte sich der Vierjährige zurückgestoßen. Die Mägde trugen ihre eigenen Spannungen mit der Stiefmutter auf dem Rücken des Kindes aus. In einer verworrenen und freudlosen Kindheit werden bei Fröbel in exemplarischer Weise Probleme des Kindseins sichtbar, wie sie im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert allgemein aufgetreten sein dürften, als aus dem bürgerlichen Hauswesen die Kleinfamilie wurde, deren Intimität zunächst idealistisch überhöht als Hort der Geborgenheit, als Raum „echter“ (nicht „gesellschaftlich geheuchelter“) menschlicher Beziehungen, ja geradezu als irdisches Abbild der „Heiligen Familie“ gefeiert wurde.¹⁰ Doch die Realität sah oft anders aus, besonders wo die Mägde die Kinder regierten.¹¹ Fröbel jedenfalls empfand als vereinsamtes Kind die Hausandachten des Vaters als einzige Form elterlicher Zuwendung.

Der Versuch des Pfarrers, seinen Sohn lesen zu lehren, schlug fehl. Das verstockt scheinende Kind erwies sich damit als „unbegabt“, für eine weiterführende Schulkarriere nicht geeignet.

Nach dem Besuch der Volksschulen in Oberweißbach und Stadtilm trat Fröbel fünfzehnjährig

⁷ Vor dem Hintergrund dieses Einheitsgedankens wurde die Verständigung mit der Lehrerschaft möglich, die 1848 als eine ihrer berufsständischen Forderungen an die Nationalversammlung „die Einheit der deutschen Bildung vom Kindergarten bis zur Hochschule“ einbrachte. Vgl. *E. Hoffmann*, Lebensbild. In: Dieselbe (Hrsg.): Friedrich Fröbel. Ausgew. Schriften, Band I, Godesberg 1951, 147-182, zit. S. 175.

⁸ Vgl. Heiland 1972, S. 36 ff.

⁹ *Halfter, Fritz*: Friedrich Fröbel. Der Werdegang eines Menschheitserziehers. Halle (Saale) 1931, S. 4.

Ders., Der junge Fröbel. Beiträge zur inneren Entwicklung Friedrich Fröbels 1782-1811. Langensalza 1930.

¹⁰ Zur Familiensituation des Mittelschichtkindes im 19. Jahrhundert vgl. *R. Robertson*, Das Heim als Nest. Mittelschichten-Kindheit in Europa im 19. Jahrhundert, in: *Lloyd de Mause* (Hrsg.), Hört ihr die Kinder weinen? Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. Frankfurt 1977, 565 ff. Zur Geschichte der Kindheit allgemein vgl. *Philippe Aries*, Geschichte der Kindheit. Frankfurt 1975; *J. H. van den Berg*, Metabletica. Über die Wandlung des Menschen. Grundlinien einer historischen Psychologie. Göttingen 1960.

¹¹ *P. Robertson* (s. Anm. 10), S. 589 f.

eine Försterlehre bei Hirschberg an der Saale an. Diese [251/252] Lehre schien den Neigungen des vom Vater in die Pflanzenpflege eingeführten Jungen entgegenzukommen, blieb jedoch nicht frei von inneren Spannungen; Erfüllung brachte sie nicht. Der Hang zum unverbindlich-träumerischen Umgang mit sich selber und dem eigenen Inneren wurde durch sentimentale Theaterstücke und einsame nächtliche Heimwege kräftig gefördert. Viel sich selbst überlassen, begann Fröbel als Autodidakt mit dem Studium der Botanik und Geometrie.

1799 kehrte er mit einem schlechten Zeugnis und dem Wunsch zu studieren nach Oberweißbach zurück. Noch im selben Jahr ergab sich ein Anlaß, nach Jena zu reisen. Dort hörte er zunächst als Gasthörer, dann, nachdem er vom Vater die Erlaubnis erhalten hatte, sein mütterliches Erbteil zum Studium zu verwenden, als immatrikulierter Student der Philosophie im Wintersemester 1799 – ohne jede gelehrte Vorbildung „als eine wahre Naturpflanze“ – Naturwissenschaften bei Batsch und Götting.¹²

Die Einstellung zum Studium blieb die des Autodidakten. Was er suchte, waren die großen Zusammenhänge in der Natur. Was ihm geboten wurde, war Detailwissen, zu dessen Aneignung ihm alle Voraussetzungen fehlten, nicht zuletzt die geistige Übung. Am meisten fühlte er sich von Batsch angezogen, der, was von Goethe beifällig aufgenommen wurde, die Künstlichkeit des Linnéschen System durch ein „natürliches Pflanzensystem“ zu ersetzen versuchte. Auf Batschs Antrag wurde Fröbel auch in die „Societät für die gesamte Mineralogie zu Jena“ aufgenommen.

Doch nach nicht ganz zwei Jahren mußte Fröbel, der aus Gutmütigkeit in Schulden und in den Karzer geraten war, das Studium abbrechen. Gudemütigt kehrte er Ende Mai 1801 nach Oberweißbach zurück.

Nach dem Tode des Vaters (Februar 1802) verschlug es ihn als Forstamtsaktuar nach Baunach in die Nähe Bambergs. Die Arbeit, die sich auf „ewige Schreiberei“ und Feldmessen beschränkte, füllte ihn nicht aus. Im Oktober 1803 bewirbt er sich im „Allgemeinen Anzeiger der Deutschen“ um eine neue Stelle „Erstlich und am liebsten: als Unterverwalter, Rechnungsführer u. drgl. bey einer großen Oeconomie, wo und in welcher Gegend es auch sey (selbst in Rußland oder Polen) wenn ich nur zugleich Gelegenheit erhielte, in der Landwirtschaft practisch meine Kenntnisse zu erweitern.“¹³ Er wird Privatsekretär auf dem Mecklenburgischen Gut Groß-Miltzow, sieht darin aber auch nur einen „Nothanker“, entdeckt seine Neigung zur Baukunst und verläßt zu Beginn des Jahres 1805 seine Stelle, um in Frankfurt am Main das Studium der Architektur aufzunehmen.

Hier begegnet er dem Pestalozzianer Grüner¹⁴, der ihn als Erzieher für seine Musterschule anwirbt, wo er sich, wie er nach wenigen Tagen seinem Bruder Christoph schreibt, erstmals in seinem Element fühlt. Frau Caroline von Holzhausen, zu der er Vertrauen und tiefe Zuneigung faßte, finanzierte ihm in den Herbstferien 1805 eine Fußreise nach Iferten. Im Juni 1806 löste er sein Anstellungsverhältnis bei Grüner, um Hauslehrer und Erzieher der Kinder der Familie von Holzhausen zu werden. Schon im gleichen Sommer wurde mit [252/253] Caroline der Plan erwogen, die drei Jungen in Iferten unter Pestalozzis Einfluß heranbilden zu lassen; der Vater war jedoch nicht für den Plan zu gewinnen. Erst im September 1808 durfte Fröbel mit den drei Kindern nach Iferten reisen. Dort waren die Diadochenkämpfe noch zu Lebzeit Pestalozzis bereits ausgebrochen, und Fröbel setzte Ende August 1810 die Rückkehr aus Iferten – gegen den ausdrücklichen Wunsch Pestalozzis – durch.

Im März 1811 kündigte er seine Stellung bei der Familie von Holzhausen, wurde zum Bleiben

¹² August Johann Georg Karl Batsch (1761-1802), Professor für Chemie in Jena; Johann Friedrich August Gattung (1755-1809), ebenfalls Professor für Chemie in Jena.

¹³ Zit. nach Halfter 1930, S. 64.

¹⁴ Gottlieb Anton Grüner (1778-1844), Philanthrop und Pestalozzianer, Leiter einer „Musterschule“ in Frankfurt am Main.

überredet, brach dann aber im Juni 1811 doch seine leidenschaftlich gewordenen Beziehungen zu Frau von Holzhausen abrupt ab¹⁵ und ging nach Göttingen, um sein Studium zu vollenden. Im Herbst 1812 wechselte er nach Berlin, um bei Weiß¹⁶ Kristallographie zu studieren. Er unterbrach das Studium 1813/14, um als Lützower Jäger am preußischen Feldzug gegen Napoleon teilzunehmen, wurde danach Assistent am mineralogischen Institut in Berlin.

1816 gab er diese Stellung auf und gründete, zunächst nur mit den drei verwaisten Kindern seines verstorbenen Bruders Christoph in Griesheim, wo die Witwe seines Bruders lebte, die „Allgemeine deutsche Erziehungsanstalt“. 1817 wurde diese Anstalt nach Keilhau bei Rudolstadt verlegt. Dort begann Fröbel ab 1820 seine pädagogischen Ideen in einer Reihe kleinerer Schriften zu entwickeln. Das Hauptwerk erschien 1826 mit dem Titel *Die Menschenerziehung, die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst, angestrebt in der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt zu Keilhau; dargestellt von dem Stifter, Begründer und Vorsteher derselben, Friedrich Wilhelm August Fröbel. 1. Bd. Bis zum begonnenen Knabenalter.*

1831 gründete er auf Einladung von Schnyder von Wartensee eine Erziehungsanstalt auf Schloß Wartensee in der Schweiz, wurde 1833 Leiter der Erziehungsanstalt Willisau und 1835 des Waisenhauses in Burgdorf.¹⁷ Im Mai 1836 verließ er Burgdorf und die Schweiz, um sich Anfang 1837 in Blankenburg in Thüringen niederzulassen. Hier eröffnete er noch im selben Jahr die „Anstalt zur Pflege des Beschäftigungstriebes für Kindheit und Jugend“. Von 1838 an gab er in einer Reihe von Broschüren Anweisungen zum rechten Gebrauch der inzwischen von ihm entwickelten *Spielgaben* heraus. Zur 400-Jahrfeier der Erfindung der Buchdruckerkunst im Mai 1840 rief Fröbel zur Gründung eines allgemeinen deutschen Frauenvereins, genannt *Kindergarten*, auf. Durch das Angebot von Aktien hoffte er das Kapital zur Gründung eines Musterkindergartens in Blankenburg aufzubringen. 1844 erschienen seine *Mutter- und Koselieder*. Auch zur Lehrerschaft trat er in jener Zeit in eine fruchtbare Beziehung. Im August 1848 lud er zu einer Lehrerversammlung nach Rudolstadt ein, auf der man beschloß, eine Petition an die Nationalversammlung zu richten. Die deutschen Regierungen werden darin aufgefordert, die Idee der Kindergärten in ernste Erwägung zu ziehen und die Gründung von Kindergärten sowie die Bildung von Kindergärtnerinnen mit Benutzung des Fröbelschen Lehrstoffes zu fördern.¹⁸

Seine letzten Lebensjahre verbrachte Fröbel in ständiger Arbeit an der Wei- [253/254] terverbreitung seiner Idee. Im Mai 1849 eröffnete er seine letzte Anstalt in Bad Liebenstein bei Eisenach, wo er die Bekanntschaft von Adolph Diesterweg und Frau Bertha von Marenholtz-Bülow machte. Nachdem die Kindergärten nach 1848 in den Geruch geraten waren, liberale und sozialistische Ideen zu verbreiten und sogar den Atheismus zu begünstigen, wurden sie im August 1851 in Preußen verboten. Fröbel starb am 21. Juni 1852, ohne die erst 1860 durch die unablässigen Bemühungen der Frau von Marenholtz-Bülow erwirkte Aufhebung des unsinnigen Verbotes noch zu erleben.

¹⁵ Vgl. Hoffmann 1951, Bd. 1, S. 156 f.

¹⁶ *Christian Samuel Weiß* (1770-1856), Kristallograph in Berlin. Über die Bedeutung der Kristallographie für den Aufbau von Fröbels Spielgaben vgl. *E. Spranger* 1953, S. 45 ff.

¹⁷ Fröbels Wirken in der Schweiz ist jetzt neu dokumentiert bei *Lotte Geppert*, *Friedrich Fröbels Wirken für den Kanton Bern*. Bern und München 1976. Dazu die Rezension von *E. Hoffmann* in: *Z. f. Päd.*, 14. Beiheft 1977, S. 303-318.

¹⁸ Vgl. Anm. 7.

II. Die „Menschenerziehung“

1. Biographischer Hintergrund

Die Brüche, Verwerfungen und Zufälle in Fröbels erster Lebensphase bis zur endgültigen – als Berufung erfahrenen – Findung seiner pädagogischen Lebensaufgabe treten schon bei der bloßen Nennung seiner Lebensstationen deutlich hervor. Aufgrund seiner Selbstzeugnisse dürfen wir aber annehmen, daß ihn gerade die Diskontinuität seiner in keiner geregelten Bahn oder Karriere verlaufenen Jugend auf den Gedanken brachte, nach tieferliegenden Leitlinien seines Lebens zu forschen. Seine autobiographischen Briefe sind der Versuch, in einer Art Archäologie des eigenen Lebens die Baupläne nachzuzeichnen, nach denen sich die verwirrende Vielfalt der Ereignisse zu einem verstehbaren Ganzen ordnet. Die Idee einer solchen Archäologie ist im Zusammenhang mit dem Zerfall der tradierten gesellschaftlichen Steuerungssysteme zu sehen. Dafür spricht die Tatsache, daß die Frage nach einer inneren Steuerung des Lebens um die Jahrhundertwende auch von anderen Zeitgenossen immer wieder gestellt wird. Sie bewegt zum Beispiel die verschiedenartigen Entwürfe zu einer theoretischen Fundierung der Menschenkenntnis, wie sie in der Physiognomik, der Charakterologie und Anthropologie greifbar werden.¹⁹

Für Fröbel ergab sich die Annahme, daß die biographischen Tiefenstrukturen nur in einem sozialen Raum unverfälscht hervortreten können, in dem sie nicht von fremden Schichten verdeckt werden. Als dieser Raum schien sich die Familie – gerade aufgrund ihrer abnehmenden gesellschaftlichen Reichweite – anzubieten. Die „Pflege des Inneren“ war für Fröbel ihre – alle gesellschaftlichen Detailfunktionen überschreitende – „menschheitliche“ Aufgabe. In diesem Rahmen konturiert sich für ihn auch die „Mütterlichkeit“ als soziale Rolle. Die Institution der Familie bekam für Fröbel damit eine neue gesellschaftliche Bedeutung: die einer Drehscheibe, auf der Inneres, Intimes auf originäre Weise „äußerlich“, objektiv faßbar gemacht und das Objektivierte in seiner biographischen Bedeutung erhellt werden kann. Auch die Mutterrolle, die er in dem entscheidenden erzieherischen Bereich geradezu professionalisieren möchte, will er als Vermittlung von „Innerem“ und „Äußerem“, von „Haushalt“ und „Öffentlichkeit“ verstanden wissen. [254/255]

2. Menschenerziehung und Volkserziehung, Die Auseinandersetzung mit Pestalozzi

Fröbel nannte Pestalozzi voll Dankbarkeit seinen geistigen Vater. Bei ihm schien der Autodidakt die Bestätigung zu finden, die er auf der Universität vergeblich suchte. Er ergriff die „Methode“ nicht nur als einen Ersatz für fehlende Schulbildung, sondern als die vollkommene Verwirklichung des Sinnes von Schulbildung überhaupt. Über die sozusagen „psychohygienische“ Funktion hinaus bekam aber die Methode für Fröbel als angehenden Pädagogen eine zentrale Bedeutung: Sie wurde für ihn zum Organon, mit dem es ihm zum erstenmal gelang, die eigene sprachlose Bewegtheit in Ideen zu artikulieren. In ihr fand er auf den Begriff gebracht, was ihn bewegte: das Problem einer kunstgemäßen Nachzeichnung der inneren „Naturführung“.²⁰

¹⁹ Vgl. dazu besonders *Wilhelm von Humboldts* frühe Entwürfe zu einer umfassenden Anthropologie in: *Wilhelm von Humboldt*, Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre, hrsg. von *Andreas Flitner* und *Klaus Giel*, Darmstadt 1960.

²⁰ Zwischen dem 1. und 21. April 1809 faßte Fröbel in einer größeren Abhandlung die Grundzüge der Methode zusammen. Siehe *H. Zimmermann* (Hrsg.), *Fröbels Kleinere Schriften zur Pädagogik* (im folgenden zit. als: *Kl. Schr.*) 1914, S. 11 ff. Das Buch der Mütter wird darin besonders hervorgehoben. Ebenso wird bereits die besondere Bedeutung des Spiels für die „selbsttätige“ Kräftebildung betont: „denn das Kind gibt sich bei allen seinen

Die theoretischen und praktischen Ausführungen der Mitarbeiter Pestalozzis hielten jedoch bei weitem nicht, was Fröbel sich vom Geist der Methode versprach: die Einbindung des analytisch-diskursiven Denkens in den lebendigen Zusammenhang „natürlicher“ Prozesse. Am überzeugendsten fand er die Methode noch im elementaren Musikunterricht verwirklicht, wo das Konstruktiv-Kombinatorische unmittelbar als rhythmische Gliederung von (dynamischen) Lebensäußerungen in Erscheinung trat. In seiner Darstellung des Musikunterrichts antizipiert Fröbel das Programm der *Spielgaben*.²¹

Die Schuld am Zurückbleiben der Praxis hinter den Intentionen muß, wie Fröbel schließlich zu erkennen glaubt, auch Pestalozzi selbst angelastet werden. Bereits im ersten Schreiben aus Iferten an die Fürstin von Schwarzburg-Rudolstadt (1. Mai 1809) wird mit kritischem Unterton vermerkt: „Pestalozzis Grundsätze der Erziehung gehen nicht von dem absoluten Sein des Menschen aus, und seine Methode stellt nicht dieses absolute Sein des Menschen zum obersten Grundsatz auf. Pestalozzi nimmt den Menschen ganz so, wie er ist.“²² Noch deutlicher wird die Kritik in dem großen autobiographischen *Brief an die Frauen in Keilhau*: „Ich erkannte schon klar den Unterschied zwischen Pestalozzi und mir, daß Pestalozzi den Menschen nehme, wie er auf der Erde erscheine, in seiner Erscheinung als nur daseiend, ich aber den Menschen in seinem ewigen Wesen, in seinem ewigen Sein ... Die einseitige Betrachtung des Menschen in der Erscheinung und nur als daseiend führt zur Zerstücktheit, zum Widerspruch, zum Tod. So mußte Pestalozzi mit seinen sogenannten Freunden zerfallen und in Widerspruch geraten, sein sogenanntes Werk mußte sterben. Pestalozzi und seine Gehilfen konnten mich nicht verstehen, nicht erfassen, wohl aber ich sie begreifen.“ (Zit. nach Gumlich o. J., S. 54).

Eine angemessene Realisierung der Idee der Methode hat daher für Fröbel mit einer Radikalisierung ihrer Fragestellung zu beginnen. Pestalozzi gehe von Kräften aus, wie sie im Rahmen der Künste und Wissenschaften faktisch vorgefunden und ausgebildet werden. Die auf das „Sein“ des Menschen aufbauende Erziehung müsse dagegen nach der allen Kräften gemeinsamen anthro- [255/256] pologischen Wurzel, nach der inneren Ordnung und dem inneren Maß dieser Kräfte fragen. Mit dieser Grundfrage wird das Angebot der Pädagogik, der Kanon der dem Zögling zugemuteten Künste und Wissenschaften unter das Kriterium der anthropologischen Vollständigkeit gestellt. In dieser Radikalisierung der Fragestellung weiß Fröbel sich mit Fichte einig, mit dem er auch die Ansicht teilt, eine umfassende, in die Wurzeln der Kräfte wirkende Erziehung müsse als „Volkserziehung“ eingerichtet werden.²³

Freilich werden auch für Fröbel die menschlichen Kräfte allein in den kulturellen Objektivationen faßbar. Aber was für den einzelnen jeweils zur verbindlichen Objektivation wird und werden kann, hängt – nach heutiger Sprechweise – von seinem sozio-ökonomischen Status und den in seiner „Schicht“ überlieferten Lebensformen ab. Das Problem der Menschenerziehung kann somit nicht ohne Berücksichtigung der gesellschaftlichen Faktoren ausgearbeitet werden. Es erhält in diesem Kraftfeld bei Fröbel jedoch eine originelle Wendung, indem es sich für ihn in zwei Grundfragen stellt. Einmal: Welches sind die im Individuum zu schaffenden Voraussetzungen für die Befähigung zur Teilnahme an jeder möglichen Art gesellschaftlichen Verkehrs? Was braucht der Mensch also, damit er unter den Bedingungen der Gesellschaft, in die er hineingeboren ist, produktiv, selbstschaffend werden kann? Und zum andern: Welches sind die Medien, auf die jedweder gesellschaftliche Verkehr angewiesen ist? Beide

Spielen selbst eine Aufgabe.“ (Kl. Schr. 26). In der an die Fürstin von Schwarzenberg-Rudolstadt gerichteten Abhandlung, in der er die Einführung der Pestalozzischen Methode empfiehlt, schlägt Fröbel die Einrichtung von Kinderklassen für die 6-7jährigen vor, weil Kinder erst mit acht Jahren fähig seien, „als Schüler nach den Grundsätzen Pestalozzis behandelt zu werden“; diese „Kinderklassen“ hätten nachzuholen, „was die häusliche, erste Erziehung an dem Kinde versäumt“ habe (ibid., S. 62).

²¹ Zimmermann, Hans (Hrsg.): Fröbels kleinere Schriften zur Pädagogik. Leipzig 1914 (zit mit Kl. Schr)

²² Kl. Schr., S. 8.

²³ Werke, hrsg. von I. H. Fichte, Band VII.

Fragen zusammen bilden das Programm der Volkserziehung. Unter der ersten wird die „Familienerziehung“ ausgelegt, während die zweite den Kristallisationskern für den Lehrplan der öffentlichen, der Schul-Erziehung abgibt.

3. Die Familienerziehung im Rahmen der Nationalerziehung

Die grundsätzliche gesellschaftliche Bestimmtheit des Menschen sieht Fröbel in dem menschlichen Streben, sich Geltung und Ansehen zu verschaffen. „Jeder strebt also nach Hervorhebung, Emporhebung seiner selbst ... Dieses kann aber nur durch Geltendmachung von Vorzügen geschehen ... Diese können und werden natürlich nur nach dem Maße dessen gemacht werden, was vorzüglich genannt wird. Ist es Ehre, wird Ehre gesucht ...; ist es Reichtum, Bequemlichkeit, Herrschaft, Freiheit, so wird sich jeder diese vor den anderen zu verschaffen suchen.“²⁴ Die Aneignung gesellschaftlicher Güter zur Steigerung des eigenen Ansehens ist an Bedingungen gebunden, die mittelbar oder unmittelbar zu dem erstrebten Gut führen. Bei der mittelbaren, indirekten Methode des Erwerbs werde ein bereits vorhandenes Gut zur Erriechung des erstrebten eingesetzt. Vernünftiger sei es, sich die Voraussetzungen anzueignen, die unmittelbar an jedes nur denkbare Gut heranführten. Das Mittel hierfür sei die „Bildung“²⁵, deren Begriff hier von Fröbel durchaus in gesellschaftspolitischem Sinne gebraucht wird: Für den „Niedrigsten“ wie für den „Höchsten“ eröffne Unterricht den Zugang zu allen gesellschaftlichen Gütern, – eine Argumentation im Sinne Condorcets [256/257] und seiner Nachfolger. Fröbel geht jedoch noch einen Schritt weiter: Wenn Bildung Chancengleichheit vermitteln und gewährleisten soll, darf sie selber nicht an andere gesellschaftliche Bedingungen wie Reichtum oder Standeszugehörigkeit geknüpft sein. Sie muß als „unmittelbare“, nicht selbst wieder gesellschaftlich vermittelte Voraussetzung des Gütererwerbs behandelt werden. Fröbel scheint hier den Teufelskreis der „progressiven“ Pädagogik zu durchschauen: den Zirkel von Chancengleichheit und Gleichheit der Bildungschancen, in den man sich verstrickt, wo „Bildung“ in naiver Weise als gesellschaftspolitisches Instrument reklamiert wird. Wenn man nun aber nicht auf die politische Herstellung der Gleichheit von Bildungschancen warten kann, weil man hier und jetzt schon erziehen muß? Ist der Zirkel pädagogisch überhaupt zu durchbrechen? Ist eine positive Pädagogik denkbar?

Fröbel sieht das Grundproblem einer positiven Pädagogik in der Auslegung der „subjektiven“, anthropologischen Bestimmtheit der zu erstrebenden Güter, nicht im Fragen nach einer Taxonomie, nach objektiven Kriterien der Zumessung von Werten. Es geht ihm um die Formen des „subjektiven“ Gegebenseins von Gütern, von Dingen, die als wertvoll erstrebt werden. Wie können Kinder und junge Menschen dazu befähigt werden, sich auf Ansprüche und Forderungen einzulassen und sie zu Inhalten ihres eigenen Wünschens und Strebens zu machen? „Da aber der Einzelne auch an sich wieder Forderungen gemacht sieht, da er als Einzelner wieder Forderungen an andere macht und machen muß, so fordert er Belehrung über seine Pflichten und Befähigung, seinen Pflichten gemäß und getreu handeln und wirken zu können; er fordert Befestigung und Befähigung seiner selbst, diesen mancherlei Pflichten stets Genüge leisten zu können.“²⁶ Die „subjektiven“, im Kinde zu erzeugenden Voraussetzungen für die Annehmbarkeit von „objektiven“ gesellschaftlichen Forderungen liegen für Fröbel in einem Medium, das er „Zutrauen“ nennt: „Wenn der so erzogene Mensch nun all das Genannte, was jeder, auch in den mannigfaltigsten Formen, in Sicherstellung, in Geltendmachung, Anerkanntmachung seiner selbst usw. zu erlangen, zu erreichen strebt, in seiner letzten Einheit anzuschauen und aufzufassen sucht, so ist es – *Zutrauen*. Die Quellforderung, das Quellbedürfnis, aus

²⁴ Kl. Schr., S. 131.

²⁵ Kl. Schr., S. 132.

²⁶ Kl. Schr., S. 132.

welchem alles übrige hervorfließt, ist *Zutrauen*, *Zutrauen zu sich*, *Zutrauen zu anderen* und *Zutrauen anderer zu ihm*.²⁷ Die „anderen“ nehmen dabei eine vermittelnde Funktion ein: Das Kind traut ihnen zu, daß sie ihm nach Qualität und Quantität so viel zumuten, wie es sich selber zutraut. In dieser Dreifachheit des Zutrauens – heute würde man sagen: in dieser interaktionistischen Wechselseitigkeit der Erwartungs-Erwartungen – besteht für Fröbel diejenige Kommunikationsform, deren Verwirklichung im Zeichen der „Humanität“ ein „Quellbedürfnis“ ist. Es geht um eine Art des Umgangs, bei dem Erwartungen als kräftebildende Organe ausgetauscht werden können.

Der „Ort“ für diesen Austausch ist primär die Familie. Sein Medium aber die gemeinsame Arbeit: „Entwickeln kann sich jedes Wesen nur durch Tätigkeit, Tun, Arbeiten; vernehmen, bewußt werden kann sich ein Wesen nur [257/258] durch Bemerkten, Kennen, Erkennen, Berichtigten, Vergleichen seiner Tätigkeit, und nur bewußt durch Bewußtsein kann sich ein Wesen vernehmen; vernehmend, vernünftig kann aber nur ein Wesen, und so besonders der Mensch nur durch Tun, Arbeiten und Denken werden“ (ibid., S. 130). Fröbel macht freilich die Arbeit noch nicht im Rahmen der wirtschaftlichen Werteezeugung zum Problem.²⁸ Nach dem physiokratischen System, mit dessen Grundzügen er als Agronom sicher vertraut war, werden die ökonomischen Werte nicht durch Arbeit, sondern durch den Konsum bestimmt. Die „sterile“ Klasse ist an der Erzeugung von Werten genauso beteiligt wie die produzierende: beide benötigen und verzehren Güter. Arbeit wird nach physiokratischer Lehrmeinung nicht in wirtschaftlichen Kategorien ausgelegt. So sieht auch Fröbel den Sinn der Arbeit nicht im Erwerb, sondern in der Hervorbringung, Durchzeichnung und Differenzierung von – zunächst körperlichen – Fähigkeiten: in der Aneignung des eigenen Körpers und der Ausbildung leiblicher Disponibilität. In der Arbeit werden zunächst Bestimmtheiten und Grenzen ausgemessen, die mit der eigenen „Natur“ gegeben sind. Sodann werden im Arbeitsprozeß die einmal erworbenen Fähigkeiten zu komplexeren zusammengefügt und zur Verfügung gehalten. Tätigkeiten, die nicht im Dienst der Hervorbringung des dem Menschen Möglichen stehen und somit keine inneren Gratifikationen bereithalten, werden von Fröbel nicht als Arbeit im humanen Sinne gewertet.

In der Arbeit vollzieht sich des Menschen „Einigung“ mit der Natur: sowohl mit der eigenen als auch mit der umgebenden, die er sich arbeitend aneignet und verfügbar macht. So genommen hat Arbeit einen „entwickelnden, entfaltenden“, keinen aggressiven, die Lebensgrundlagen verändernden, revolutionären Charakter. Arbeiten soll der Mensch, wie der Vogel singt: „das Lied, das aus der Kehle dringt“, ist als Gestaltung, Ausdruck und bewußtmachende Erfahrung zugleich Befreiung aus der eigenen unerschlossenen, dumpf-lastenden Natur. Sie ist als Selbstbefreiung und Selbstgestaltung auch „Lohn, der reichlich lohnet“ (nach Goethes Gedicht „Der Sänger“). Zur Befriedigung der irdischen Bedürfnisse finde sich, meint Fröbel, immer ein Weg. Und er spielt auf das Gleichnis Jesu von den „Vögeln unter dem Himmel“ und den „Lilien auf dem Felde“ an.²⁹ Wer sich nicht arbeitend in den Ausmessungen seiner Natur verwirklicht, ist für ihn nicht so sehr durch Mangel an irdischen Gütern bedroht als durch Mangel an Übereinstimmung mit sich selbst: er hat das Maß des ihm Möglichen nicht erkundet und gerät in die Gefahr äußerer Abhängigkeiten, Unter- und Überforderungen.

Hat Fröbel die gesellschaftliche Bedeutung der Arbeit damit verkannt? Die realen Arbeitsbedingungen im Zeitalter der Manufakturen und der beginnenden Industrie, die einen großen Teil der Menschen außer Hause zu „Lasttieren“ erniedrigten, zeigen, wie wenig der Arbeit schon von Natur aus ein Maß und Gesetz innewohnt, das sie gegen entfremdende, inhumane

²⁷ Kl. Schr., S. 132 f.

²⁸ Unsere Auslegung des Begriffs der Arbeit stützt sich auf die Ausführungen in der „Menschenziehung“, hrsg. von E. Hoffmann, Band 2, 1951, S. 27 ff. Zum Begriff der Arbeit vgl. O. F. Bollnow Die Pädagogik der deutschen Romantik. Von Arndt bis Fröbel. Stuttgart (1952) 3. überarb. Aufl. 1977, S. 113 ff.

²⁹ Menschenziehung, hrsg. von E. Hoffmann 1951, Bd. 2, S. 28 f.

gesellschaftliche und historische Entwicklungen immun machte. Es kann auch nicht mehr [258/259] selbstverständlich davon ausgegangen werden, daß in den häuslichen Tätigkeiten ein natürliches Maß des Zutraubaren enthalten ist, eine immanente Ordnung, durch die gleichzeitig auch die emotionale Zuwendung in der Hausgemeinschaft geregelt wird. Eine Emotionalität aber, die nicht auf der Ordnung des Zutrauens beruht, gerät für Fröbel in die Gefahr, zur verletzenden Distanzlosigkeit zu entarten. Die Frage nach Möglichkeiten zur Verwirklichung und Sicherung der Ordnung des Zutrauens wird in den *Keilhauer Schriften* und in der *Menschenziehung* noch offen gelassen. Hier setzt Fröbel später mit dem System der Spielgaben und Beschäftigungsmittel neu ein.

4. Die „öffentliche“ Erziehung im Rahmen der „Volkserziehung“

Im Zentrum von Fröbels Ausführungen zur Volkserziehung steht die Idee des „Urvolks“.³⁰ Vor dem Hintergrund dieses gesellschaftstheoretischen Rahmens stellt sich für ihn das Verhältnis von Familie und Öffentlichkeit als zwar spannungsreich, aber doch harmonisierbar dar.

Das „Zutrauen“ hat für Fröbel auch einen wirtschaftlichen Aspekt, und zwar nicht aus Gründen einer äußerlich verstandenen Sparsamkeit, sondern weil nur aus den ungeformten, noch unverarbeiteten materiellen Gütern Gewinn für die Erkundung menschlicher Vermögen erzielt werden kann. Zu Fröbels Bild des Familienlebens gehören wie selbstverständlich „Haus, Hof usw.“, der Besitz eines Grundstückes.³¹ Gleichwohl bleibt jede Familie auch auf „äußerlichen“ Erwerb, auf Kauf fertiger Güter angewiesen.

Der Hauswirtschaft fällt hier die pädagogische Funktion zu, einen Schonraum zu sichern, in dem der Prozeß der Selbsterkundung durch Zuweisung der notwendigen Güter eingeleitet und durch „Behütung“ vor äußeren Störungen in Gang gehalten und gefestigt werden kann. Indem sie die Güter vermittelt, derer der Heranwachsende zu seiner Selbstfindung bedarf, bringt sie „echte“ (nicht aufgesetzte, fremde) Bedürfnisse hervor. Diese Artikulation der „wirklichen“ Bedürfnisse, die den Heranwachsenden auf sich selber stellen, nennt Fröbel „Mäßigung“: „Doch nicht nur in sich ruhend als Religion und Religiosität, nicht nur herauswirkend als Arbeit und Werkätigkeit, sondern auch auf sich zurückziehend und auf sich ruhend soll die Menschenkraft sich entwickeln, ausbilden, wirken, und im letzteren Fall als Enthaltbarkeit, Mäßigkeit, Sparsamkeit. Was ist hier für den sich nicht ganz entfremdeten Menschen mehr nötig als anzudeuten? – Wo die eigentlich ungeteilte innige Drei in echter ursprünglicher Einigung, wo Religion, Arbeitsamkeit und Mäßigkeit in Eintracht wirken: da ist der irdische Himmel.“³² Deshalb nimmt Fröbel die Hauswirtschaftslehre auch als wichtigen Bestandteil in die Ausbildung der Kindergärtnerinnen auf.³³ Auch hier sind die Spuren Pestalozzis unverkennbar.

Die hauswirtschaftliche Artikulation von Bedürfnissen bleibt freilich für den Schutzbefohle-

³⁰ „Wir finden unser Volk ... nicht gebildet aus den Trümmern eines untergegangenen Volkes, nicht gebildet aus der Vermischung der Siegenden und Besiegten; wir finden und erkennen unser Volk als ein Urvolk. Wir hören es noch dieselbe Sprache reden, welche es ursprünglich sprach, ohne fremde Beimischung.“ (Kl. Schr. 138) Vgl. dazu Fichtes „Reden“, a. a. O. Bd. VII, S. 395 ff.

³¹ „Es findet und erkennt, die Familie als solche fordert und bedarf erstlich als Einzelnes betrachtet alles dasjenige, was der Einzelne, das Einzelne fordert und bedarf, – bestehen, zu diesem Ende Unterhalt, Haus, Hof usw.“ (Kl. Schr. 133) Zur ganzen Problematik vgl. die Schrift „Erneuerung des Lebens fordert das Jahr 1836“, hrsg. von E. Strnad 1933.

³² Menschenziehung, a. a. O., S. 31.

³³ „In Beziehung auf die Unterstützung der Hausfrau würden die Kinderpflegerinnen zugleich in Besorgung der häuslichen und wirtschaftlichen Geschäfte den nötigen Unterricht und zur Ausübung derselben die notwendige Gelegenheit erhalten.“ (Zit. nach E. Hoffmann, Band 1, 1951, S. 119.)

nen etwas ihm „Äußeres“: er leistet die Artikulation noch nicht selbst, ist noch nicht zum Subjekt seiner Bedürfnisse geworden. Im Schutz des [259/260] Haushalts lebt er zwar im Einklang mit sich; aber er lebt bloß im Modus des Sich-Wohlbefindens. Um Subjekt seiner Bedürfnisse werden zu können, muß er das Im-Einklang-mit-sich-selbst-Leben, das er atmosphärisch als etwas „Äußeres“ vorfindet, für sich selber „innerlich machen“, zu Bewußtsein bringen. Die Zeit des Hinaustretens aus dem Umkreis des Häuslichen und der Kindheit ist eine außerordentlich krisenanfällige Entwicklungsphase, die erhöhte Anforderungen an die Erziehung stellt.³⁴ Die Heranwachsenden bewegen sich jetzt auf dem schmalen Grat zwischen Überforderung, die sie schon als Erwachsene annimmt, und Unterforderung, die ihnen die schon abgestreifte Kindheit weiterhin zumutet. Diese kritische Phase, „in welche der für den Knaben so höchst wichtige Durchgangspunkt (Epoche) vom Unbewußten zum Bewußtwerden fällt“³⁵, findet ihren Ausdruck in der Schüchternheit. Das scheue Sich-Abschließen gegen andere bringt die „Knaben“ in die Gefahr eines unproduktiven, ausdruckslosen Umgangs mit sich selber. Der Gefahr vereinzelter Selbstsucht ist nur dann zu begegnen, wenn die Reflexion auf eine Bahn gebracht wird, in der das Individuelle sich als eine allgemein-verbindliche, „weltschaffende“, sinnstiftende Potenz zur Geltung bringen kann. Es sind also Medien des gesellschaftlichen Verkehrs zu suchen, in denen Individuen unvoreingenommen sich aufeinander zu bewegen können, so daß niemand zum Subjekt eines anderen und niemand zum Objekt und Opfer eines anderen wird. Gesucht werden also „überindividuelle“ Formen, in denen Güter aller Art zur produktiven Weiterverarbeitung durch die Heranwachsenden bereitstehen. Die Medien für solche die eigene Individualität überschreitenden, transzendierenden Tätigkeiten sind für Fröbel: Sprache, Wissenschaft, Kunst, Geschichte, Religion und Arbeit. Sie bilden daher auch das Grundgerüst des Lehrplans der öffentlichen Schulen.³⁶

Das Vorhandensein dieser Medien allein ist für Fröbel allerdings noch keine Gewähr für ihre pädagogische Potenz. Die Funktionsfähigkeit dieser überindividuellen Kommunikationsmedien kann nur durch entsprechende Institutionen (Universitäten, Kirchen, Staat) gewährleistet werden. In den Medien wie den Institutionen ist sich die Gesellschaft immer schon zum Ärgernis geworden. Es bedurfte daher eines epochalen Ereignisses, um die gegebenen gesellschaftlichen Verkehrsformen in Medien der Menschenerziehung umzuwandeln. Für Fröbel (wie für viele der „Gebildeten“ seiner Zeit) hat dieses Ereignis in der Erhebung gegen Napoleon bestanden. Für sie bahnte sich darin die Formierung einer Gesellschaft an, die in nichts anderem begründet war als in dem unbedingten Willen ihrer Glieder zur Vergesellschaftung. Das Erregende an diesem Ereignis wurde in der geradezu eruptiv-ursprünglichen Entstehung einer Nation gesehen: Menschen, die nie zuvor zu einem einheitlichen Staatsvolk gehört hatten, fanden sich ohne die Vermittlung einer bestehenden Staatsverfassung als Glieder eines Volkes zusammen unter einem „Gesetz“ von offenkundig höherer Legitimität als der einer verfaßten Ordnung. Dieses Ereignis versuchte auch Fröbel im Begriff des „Urvolkes“ zu fassen, [260] einem Begriff, in dem, eben weil er in einem kontrafaktischen Verhältnis zur tatsächlichen Tradition entworfen war, die Geschichte (und vergleichsweise auch die Sprache) zum Problem werden mußte. Das im Werden begriffene Volk hat keine Geschichte im Sinne einer Tradition; wohl aber reicht die schicksalhafte Zugehörigkeit zu ihm über das individuelle Leben hinaus und muß erhellt und ausgelegt werden in einer mit dem Volk selber erst entstehenden Geschichte. In gleicher Weise muß die Sprache neu geschaffen werden: „Unser Sprachunterricht gründet sich, nach den Forderungen unserer Sprache als einer ursprünglichen, auf die in jedem Menschen liegende Sprachfähigkeit. ... So entwickelt und entfaltet sich dem Zögling das ganze Gebiet der Sprache ..., indem er sie gleichsam aus sich selbst von neu-

³⁴ Darin liegt für Fröbel nicht nur die Notwendigkeit von Erziehungsanstalten begründet. Aus demselben Grunde sollen die Kinder ihre Eltern nicht öfter als zweimal im Jahr besuchen dürfen. Vgl. Kl. Schr., S. 237 ff.

³⁵ Kl. Schr., S. 239.

³⁶ Kl. Schr., S. 138 ff und S. 176 ff.

em entwickelt und schafft.“³⁷

Fragwürdig wurde diese Fröbelsche Vorstellungswelt, wo er sich von der Idee einer aus sich selbst deutbaren – „deutschen“ – Sprache dazu führen (soll man sagen: verführen?) ließ, in jedem Sprachelement, bei den Lauten angefangen, tiefere symbolische Bedeutung zu suchen. Hinzu kommt, daß er seine Version der Nationalerziehung in der Zeit der tiefsten Restauration publizierte. Sein nationalpädagogisches Manifest *An unser deutsches Volk* verfaßte er im Jahre 1820, ein knappes Jahr nach den Karlsbader Beschlüssen. Die von der Restauration unterdrückte politische Bewegung erlebte zwar 1830, in den Fußstapfen der Julirevolution, einen gewissen Aufschwung, in dessen Trend auch die Idee der Nationalpädagogik neu aufgelegt wurde, aber doch mehr als Angelegenheit von für die Praxis unverbindlichen Willenskundgaben. Fröbel selbst resignierte schließlich vor den tatsächlichen Verhältnissen. In der Neujahrsschrift *Erneuerung des Lebens fordert das Jahr 1836* (hrsg. von E. Strnad 1933) hat er dem nationalpädagogischen Konzept zwar nicht abgeschworen, hält es aber nur in einem anderen Land für durchführbar und empfiehlt die Auswanderung in die Neue Welt. Im wesentlichen hoffte er, dort die Verhältnisse und Erwerbsbedingungen vorzufinden, die den Familien die Erfüllung ihrer menschheitlichen Aufgabe ermöglichen (vgl. E. Spranger 1953, 32 ff). Die Idee der Menschenerziehung war aber doch im ganzen zu eng an die nationale Erneuerungsbewegung gebunden, als daß die politische Ernüchterung nicht auch das pädagogische Konzept in Frage gestellt hätte. Die neue Frage lautet, wie die Menschenerziehung auch unter „widrigen“ gesellschaftlichen Bedingungen möglich ist.³⁸

III. Die Kindererziehung als Fundament der Menschenerziehung

1. Die Bedeutung der Ahnungen und der Symbole

Das Problem der Versöhnung von Intimität und rationaler Ordnung bricht im Zusammenhang mit der politischen Resignation erneut auf: das Problem des „Äußerlichmachens“ des Intim-Vertrauten und seiner Übertragbarkeit auf [261/262] menschliche Beziehungen, die nicht auf den häuslichen Kreis beschränkt sind. In dem Maße, in dem diese Übertragung gelänge, wäre es möglich, den im intimen Kreis als Instinkt oder Trieb verhüllten Sinn zu entziffern.

Mit dem nationalpädagogischen Konzept wurde ein Grundmuster pädagogischen Denkens überhaupt in Frage gestellt: die Annahme, daß die Strukturen der gesellschaftlichen Ordnung (oder die Dynamik gesellschaftlicher Bewegungen) den Spiegel abgeben, in dem der einzelne sich zu begreifen und seine Identität zu gewinnen vermag. Dem Menschen wird in diesem, in wichtigen Zügen auf Plato zurückgehenden Denkmuster das Sich-selbst-Übersteigen (Transzendieren) als Wesenseigenschaft zugeschrieben oder als Aufgabe zugemutet. Nun hatte Fröbel bereits seinen Erörterungen des pädagogischen Sinnes der Arbeit ein Denkmuster zugrunde gelegt, das den Prozeß der Selbstfindung nicht als ein Überschreiten seiner selbst begreift, sondern als eine Art immanente Interpretation von Lebensvorgängen. Der Sinn wird in der Freilegung der verborgenen Bestimmtheit der eigenen Natur gesehen. Fröbel forciert die „Pflege des inneren Lebens“. „Wiederkehrend spreche ich es aus, es bedarf nun zu allernächst der höchsten ausdauernden ruhigen Pflege unseres eigenen und eigensten Lebens.“³⁹ Doch wie hat man sich diese Pflege vorzustellen?

Es geht darum, Ereignisse des eigenen Lebens als Chiffren wahrzunehmen, in denen sich et-

³⁷ Kl. Schr., S. 140.

³⁸ „Wie aber? Wodurch ist dies bei dem so vielseitigen Herausgerissensein aus dem natürlichen und ursprünglichen Lebensverbände und bei der oft unwiderstehlichen, ja vernichtenden Gewalt äußerer, bürgerlicher, geselliger Lebens- und Berufsverhältnisse möglich?“ (zit. nach E. Hoffmann, Bd. 1, 1951, S. 115).

³⁹ Zit. nach E. Hoffmann, 1951, Bd. 1, S. 103.

was von der eigenen verborgenen Natur ankündigt, in der Form eines dunklen, in hohem Maße interpretationsbedürftigen Drangs zur Selbstoffenbarung. Als Beispiel führt Fröbel eine Begebenheit aus seinem eigenen Leben an: Auf dem Weg von Groß-Miltzow nach Frankfurt im Jahre 1805 verbrachte er einige Tage bei einem Freund in der Uckermark, dem er beim Abschied ins Stammbuch schrieb: „Dir gebe das Schicksal bald einen sicheren Herd und ein liebendes Weib. Mich treibe es rastlos umher und lasse mir nur so viel Zeit, um immer mein Verhältnis zu meinem inneren Sein und zur Welt gehörig erkennen zu können. Du gib den Menschen Brot; mein Streben sei, die Menschen ihnen selbst zu geben.“⁴⁰ Als Fröbel dies schrieb, war er Agronom auf dem Wege, Baumeister zu werden; er wußte noch nichts von seiner pädagogischen Zukunft.

Als Spuren und Zeichen zur Selbstoffenbarung können Lebensereignisse allerdings nur dann wahrgenommen werden, wenn sich im einzelnen Ereignis Züge der ganzen Lebensgeschichte verdichten, wenn das Ereignis „Ahnungen“ weckt. Die „Pflege des inneren Lebens“ ist für Fröbel auch „Pflege der Ahnungen“.⁴¹ Diese sind keine unverbindlichen Anmutungen, haben auch nichts mit der okkulten Fähigkeit des Wahrsagens zu tun. Die Verbindlichkeit der Ahnungen liegt für ihn vielmehr in ihrer Kraft, einen Verweisungszusammenhang von Ereignissen herzustellen, die aneinander erinnern und sich wechselseitig interpretieren. Da nicht jedes beliebige Ereignis zum „Ahnungspunkt“ werden kann, wird es zur pädagogischen Aufgabe, Kinder für die Wahrnehmung solcher „Ahnungspunkte“ zu sensibilisieren. Diese stellen sich [262/263] ein, als besäßen sie ein eigenes Kraftzentrum. In vergleichbarer Weise hat neuerdings Paul Ricoeur den Ausdruck „Zeit-Ladung“ (*charge temporelle*) im Problemzusammenhang der Konstitution von Symbolen eingeführt. In solchen Zeit-Ladungen, die die Durchbruchs- und Entstehungsstelle von Symbolen markieren, verschränken sich Kraft (Wunsch, Trieb) und Sinn (Vorwegnahme einer erst noch zu leistenden Interpretation).⁴²

Der Mensch wird als Autobiograph beansprucht, der sein Leben durch dessen Interpretation zugleich gestaltet. Deshalb hält Fröbel „es für das Leben auf das höchste wichtig, daß das Leben wieder sinnbildliche (symbolische) Bedeutung bekomme; ... durch die Wiedereinführung des Sinnbildlichen im Leben bekommt das Leben für das äußere und innere Auge wieder Klarheit und Durchsichtigkeit.“⁴³ Die symbolische Vermittlung von Kraft und Sinn kette den sinnstiftenden Geist an eine Wirklichkeit, über die er nicht ... verfügt. Die sinnbildliche Betrachtung vollende insofern das Pestalozzische Anliegen der Ankettung des Bewußtseins an das Sein. „Ohne Ahnung überhaupt ganz und gar keine Anschauung. Anschauung ohne Ahnung ist leere Hülle, ist ein Strohmann.“⁴⁴ Auf der andern Seite wird zugleich auch der Trieb vor der Verselbständigung zu einem dem Geist absolut entgegengesetzten dunklen Prinzip

⁴⁰ Zit. nach *Bruno Gumlich* (Hrsg.), Friedrich Fröbel. Brief an die Frauen in Keilhau, Weimar o. J., S. 38; vgl. E. Hoffmann 1951, 1. Bd., S. 150.

⁴¹ „Leben und Ahnung sind darum eigentlich ganz unzertrennlich eines in dem anderen“ (Brief an Barop, zit. nach E. Hoffmann, Bd. 1, 1951, S. 108).

⁴² *Ricoeur, Paul*, Hermeneutik und Strukturalismus. Der Konflikt der Interpretationen I. München 1973, bes. S. 37 ff. – Zur Rezeption *Ricoeurs* in der Bundesrepublik Deutschland vgl. O. F. Bollnow, Paul Ricoeur und die Probleme der Hermeneutik, in: Zeitschrift für philosophische Forschung, Band 30, Heft 2, 1976. – Die Idee, das Erzieherische als eigentümliche „Ladung“ von Ereignissen zu fassen, wurde neuerdings auch ausgeführt von *Rudolf Lochner*, Phänomene der Erziehung. Erscheinungsweisen und Ablaufformen im personalen und ethnischen Dasein. Meisenheim 1975, S. 162 ff.

⁴³ An Barop, a. a. O., S. 96.

⁴⁴ A. a. O., S. 106. In der Stelle klingt das Entsetzen *Fichtes* über die unheimliche Macht der Vernunft nach: „Es ist kein Sinn. – Ich selbst weiß überhaupt nicht und bin nicht. Bilder sind: sie sind das einzige, was da ist, und sie wissen von sich, nach der Weise der Bilder ... Alle Realität verwandelt sich in einen wunderbaren Traum, ohne ein Leben, von welchem geträumt wird, und ohne einen Geist, dem da träumt; in einem Traum, der in einem Traume von sich selbst zusammenhängt. Das Anschauen ist der Traum; das Denken, – die Quelle alles Seins und aller Realität, die ich mir einbilde, meines Seins, meiner Kraft, meiner Zwecke, – ist der Traum von jenem Traum“ (SW. II, S. 245).

bewahrt, wird an den Geist gebunden.

Als grundlegendes Vermögen der symbolischen Interpretation ist die Ahnung nicht bloß trunkenes Ergriffensein, sondern muß wie jedes Vermögen gepflegt werden. In der Pflege der Ahnung, des „inneren Lebens“ liegt für Fröbel das Hauptgeschäft der Erziehung. Wenn menschliche Selbstfindung sich als Konstitution eines Verweisungszusammenhangs von Ahnungen vollziehen soll, darf möglichst keine Ahnung verlorengehen. Die Pflege des Ahnungsvermögens muß so früh wie möglich beginnen, wenn in den triebhaften Regungen noch nichts durch Konventionen unterdrückt ist und Trieb und Sinn noch nicht auseinandergetreten sind.⁴⁵ Die Frage ist nur, wie in den frühesten kindlichen Regungen Ahnungen festgehalten, wie Ereignisse als Zeit-Ladungen zur Wirkung gebracht werden können. „Die Kunst, Ahnungen zu entwickeln, setzt die Kunst voraus, Ahnungen in dem Kinde ... festzuhalten.“⁴⁶ Fröbel gibt damit zunächst nur eine allgemeine und vage Antwort. Er verweist auf das ruhige Leben in der Natur, „wo sich das Leben ruhig und stetig beachtbar, still gestaltet und kund tut“⁴⁷, sowie auf Märchen und Sagen, in denen die Einheit von Natur und Geist ausgelegt sei. Erst in der Spielpädagogik, der er sich nach Rückkehr aus der Schweiz zuwendet, geht er der Frage nach dem Gefüge von Situationen, in denen die symbolische Deutung auch unscheinbarer Vorkommnisse möglich wird, entschiedener nach.

2. Die Systematik der Spielgaben

Das Problem der praktischen Erziehung stellt sich nun als das eines Arrangements von Szenen, in deren Gefüge die symbolische Erhöhung unscheinbarer [263/264] Lebensäußerungen möglich wird. Diese dürfen nur artikulieren, was von sich aus zur Erscheinung drängt. Die Interpretation darf der Äußerung nicht oktroyiert werden. Es werden Lebensäußerungen vorausgesetzt, die sich „von sich aus“ jeder „äußeren“ Sinnggebung oder Zweckvorstellung entziehen und wahrnehmbar sind als Äußerungen eines ursprünglichen Bedürfnisses.

Ein solches ursprüngliches Bedürfnis sieht Fröbel im Tätigkeits- oder Beschäftigungstrieb der Kinder.⁴⁸ Im Spiel äußere sich ein reiner, nicht in gesellschaftlichen Funktionen aufgehender oder durch Gratifikationen bedingter Tätigkeitstrieb. Der Spielende brauche etwas „Schweres“, an dem und durch das die Äußerung als Kraft erfahren werden könne. „Die Schwere, die Anziehung ist aber die erste Äußerung der Kraft.“⁴⁹ Auch die Hinwendung zum Ungeformten gibt der Tätigkeit Gelegenheit, sich als Kraft zu erfahren, Kraft als Formgebung im weitesten Sinne: Hierzu bedarf es der mindestens ahnungsweisen Antizipation der Form. Für Kinder ist derjenige Gegenstand, der zuerst und am unmittelbarsten die Ahnung der Form weckt, der *Ball*.⁵⁰ Mit dieser Konstruktion versucht Fröbel die beobachtete Vorliebe der Kinder für das Ballspiel zu erklären. Doch das weiterführende pädagogische Problem liegt in der Erfindung von Ballspielen, in denen der spielerische Umgang mit Bällen sich symbolisch verdichtet.⁵¹

⁴⁵ Vgl. an Barop, a. a. O., S. 100).

⁴⁶ A. a. O., S. 105.

⁴⁷ A. a. O.

⁴⁸ Fröbel übernimmt den Gedanken von der Ursprünglichkeit des Spieltriebs, der als ein eigenes Drittes gegenüber Stoff und Form weder physisch noch moralisch vermittelt sei, von *Schiller*.

⁴⁹ Zitiert nach *Friedrich Fröbel, seine Erziehungs-Grundsätze, seine Erziehungs-Mittel und -Weise, wie seine Erziehungs-Zwecke und sein Erziehungs-Ziel im Verhältnis zu den Strebungen der Zeit und ihrer Forderungen*. Dargestellt von ihm selbst. In: *Ausgew. päd. Schr.*, hrsg. von *Scheveling* 1965, S. 93.

⁵⁰ Vgl. *Scheveling* 1965, S. 93 f.

⁵¹ Siehe dazu besonders: *Fröbels Theorie des Spiels I. Der Ball als erstes Spielzeug des Kindes*, hrsg. von *E. Blochmann*. Weinheim³1963 (zit. im folgenden als: *Theorie des Spiels*). Zum Ganzen der Spielgaben und Materialien siehe *Dieter Hoof, Handbuch der Spieltheorie Fröbels. Untersuchungen und Materialien zum vorschulischen Lernen*. Braunschweig 1977.

Was Fröbel am Spiel vor allem fasziniert, ist seine Spiegelfunktion; „Das Spiel ist ein Spiegel des Lebens, des eigenen und des Fremdlebens, des Innen- und des Umlebens; aber in Freiheit der Darstellung und doch getragen vom inneren Gesetze und deshalb das Leben – wie ein heller Spiegel die ihm gegenüberstehenden Gegenstände und wie ein klarer See seine Umgebung – verschönt und geklärt zurückgebend.“⁵² Die Äußerung wird durch den Spiegel gegenständlich verfügbar, wird etwa in der Bewegung des Balles als Handlung sichtbar, an der sich der Spielende als Subjekt erfährt. So verbindet das Spiel Subjekt und Objekt in einer Art Kreisprozeß, der freilich auch zu einem bloßen Wechselspiel von Zufall und Willkür verkommen kann. Das pädagogische Problem ist für Fröbel, wie der Kreisprozeß des Spiels so ausgelegt werden kann, daß der Trieb zur Tätigkeit in Formen des Verstehens und Begreifens interpretierbar wird.

Wie können die Abläufe des Spiels so verfaßt werden, daß sich der Tätigkeitstrieb darin als Können, als Ausdruck einer auf Selbststeigerung angelegten Kraft entfalten kann? „Das Gefühl der Kraftäußerung und der Kraftsteigerung ... wird bald das Kind erfreuen; denn die Freude des Kindes quillt ihm besonders aus dem Gefühle, aus dem Gebrauche und dem Wachstum seiner Kraft, wie diese ja eben durch den Wechsel sich steigert und so wächst.“⁵³ Mit der Kategorie des „Könnens“,⁵⁴ der auf Steigerung angelegten Kraft, wird eine Dimension des Tätigseins ausgeleuchtet, in der der erfolgreiche Ausgang in der Zuversicht des Gelingens vorweggenommen ist. Das Können ist die Selbstvergewisserung der eigenen Möglichkeiten und zugleich die Ausmessung seiner Grenzen. Im Spiel sind die Fähigkeiten unter den Anspruch der Vervollkommnung gestellt.⁵⁵ Das Spiel ist für Fröbel der Rah- [264/265] men, in dem sinnliche und geistige Funktionen als Formen des Könnens erschlossen werden. Mit dem Können des Spiels ist zugleich der Versuch bezeichnet, Willkür und Zufall produktiv zu überwinden: der Zufall ist nicht ausgeschaltet, sondern als Möglichkeit offengehalten; die Willkür ist als Verwirklichung von Möglichkeiten der menschlichen Natur faßbar. Können wird als Kreisprozeß, als „sphärische“ Vermittlung von „innen“ und „außen“ gesehen.⁵⁶

Vor diesem theoretischen Hintergrund unternimmt Fröbel den kühnen Versuch, die „Künste“ der Welterschließung, die der Pädagogik durch die Überlieferung vorgegeben waren, in einer pädagogischen Auslegung des Spiels originär zu entfalten. Im sinnlich-praktischen Umgang mit entsprechend konstruierten „Dingen“ soll das Spiel die Ahnung einer als zusammengehöriges Ganzes zu verstehenden Welt erschließen.

Das *Ballspiel* soll zunächst das Be-Greifen (Umfassen) durch die Form vermitteln, die im ersten Spiel noch ganz „innerlich“ bleiben muß. Der Ball schmiegt sich weich in die Hand, die noch verhüllte Form wird durch die Elastizität des Materials repräsentiert.⁵⁷ Sodann wird das Be-Greifen als Relation von Distanz und Nähe, von Haben und Gehabhaben erfahren: der Ball pendelt an einer Schnur hin und her.⁵⁸ Gegliederte Raum- und Zeitbeziehungen werden erlebt als Artikulationsformen der Spieldynamik: der Raum als Spannung von Distanz und Nähe, die Zeit als rhythmische Gliederung von Bewegung (hin-her; pim-pam). Hierbei kann der Ball zwar alle möglichen bewegten Gegenstände repräsentieren (etwa fliegende Vögel), die Gegenständlichkeit tritt aber als noch ungegliederte, bunte Vielheit auf. Die Vielzahl wird durch die Farbe repräsentiert. Dem Kinde werden nach und nach „bald einzeln, bald in ver-

⁵² Theorie des Spiels I, S. 16.

⁵³ A. a. O., S. 24.

⁵⁴ Zur Kategorie des Könnens vgl. O. F. Bollnow, Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrungen. Freiburg i.Br. 1978, bes. S. 31 ff.

⁵⁵ Vgl. Anm. 20.

⁵⁶ Zum „sphärischen Gesetz“, mit dem Fröbel die Entstehung einer verstehbaren Wirklichkeit, die Vermittlung von Natur und Kultur zu erklären suchte, vgl. Bollnow 1977, S. 95 ff.

⁵⁷ Theorie des Spiels I, S. 22 f.; vgl. Scheveling, a. a. O., S. 94 ff.

⁵⁸ Theorie des Spiels I, S. 25 ff.

schiedenen Verknüpfungen sechs Bälle in ... sechs Farben als Spielzeug vorgeführt⁵⁹, wobei die Farbe als erster Schritt zur Objektivierung der Form auftritt.

Von hier aus ergibt sich die Aufgabe der zweiten Spielgabe: sie soll die Form hervortreten lassen und erfahrbar machen und zwar so, daß mit ihr gegenständliche Unterscheidungen möglich werden. Die Form wird das erste Prädikament, sie eröffnet mit der zweiten Spielgabe das Weltverhältnis des Prädizierens.⁶⁰ Soll dies nicht gewaltsam geschehen, so darf die zweite Gabe nur explizieren, was die erste schon verhüllt enthielt. Die Form des Balles wird in Gestalt der „festen“ *Kugel* äußerlich gemacht, deren Körper durch drei „sich rechtwinklig durchschneidende Richtungen oder Achsen“⁶¹ bestimmt ist. Diese innere Bestimmtheit der Kugel wird am *Würfel* äußerlich gemacht. Kugel und Würfel sind nur relative Gegensätze, was an der *Walze* sichtbar gemacht wird. Die Einheit (das „Entgegengesetzt-Gleiche“) der drei Körper repräsentiert die Einheit des Urteils. Das In-Beziehung-Setzen von Unterschiedenem ist aber nur möglich, wo Formen nicht als etwas schlechthin Gegebenes hingenommen, sondern als Ergebnis von Tätigkeiten angeeignet werden. [265/266]

Die zweite Gabe wird deshalb durch eine weitere ergänzt, die die Formgebung selbst, das Beziehungen-Stiften aneignen und reflektieren lehrt: Als dritte Gabe soll dies der in jeder Raumrichtung *geteilte Würfel* leisten.⁶² Der „über sich selbst lehrende Würfel“ erschließt die Kategorien „Teil“ und „Ganzes“. Das Ganze wieder kann unter drei Gesichtspunkten begriffen und reflektiert werden: als etwas Hergestelltes, das die Verhältnisse der Teile untereinander und zum Ganzen unter Funktionsgesichtspunkten bestimmt (*Gebrauchsformen*); das diese Verhältnisse logischmathematisch bestimmt (*Erkenntnisformen*); und schließlich als die Stimmigkeit der Gliederungen, der durch Bewegung, die die Teile tanzen läßt, entstehenden Figuren (*Schönheitsformen*).

Die weiteren Gaben bauen darauf auf: Die vierte Gabe wiederholt die Möglichkeiten der dritten mit Legetäfelchen. In der fünften Gabe wird der Würfel in 27 gleichgroße Teilwürfel zerlegt, unter denen ein Teil durch Diagonalschnitte geteilt ist. Die sechste Gabe baut in gleicher Weise auf die fünfte auf, wie die vierte auf die dritte. Die siebte zerlegt den Würfel in 64 Teilwürfel, die achte bietet entsprechend viele Legetäfelchen dar.⁶³

3. Die Pädagogik des Spiels

Für Fröbel ist der pädagogische Sinngehalt des Spiels nicht schon durch die Tatsache, daß Kinder gerne spielen, verbürgt. Diese Tatsache ist nur ein Zeichen dafür, daß sich im Spieltrieb offenbar ein ursprüngliches Bedürfnis äußert, das weder in biologisch-physiologischen noch in gesellschaftlichen Funktionen aufgeht.⁶⁴ Dennoch wird er durch überlieferte Spiele, die oft feste Bestandteile einer Kultur oder Kinderkultur sind, kanalisiert. Hier setzen Möglichkeit und Notwendigkeit einer pädagogischen Kultivierung des Spieltriebs ein. Was sich in der Ursprünglichkeit des Spieltriebs als inneres Bedürfnis ankündigt, muß behutsam, nur artikulierend entfaltet und gedeutet werden. Die Zusammenhänge des Spiels umfassen alle

⁵⁹ Scheveling, a. a. O., S. 95.

⁶⁰ Theorie des Spiels II; Hoof 1977, S. 38 ff.

⁶¹ Scheveling, a. a. O., S. 100.

⁶² Theorie des Spiels III; Hoof 1977, S. 46 ff.

⁶³ Zur Systematik der Spielgaben und Beschäftigungsmittel: *Eduard Spranger*, Aus Friedrich Fröbels Gedankenwelt. 2. erw. Aufl. Heidelberg 1953, S. 51 ff; *Bollnow* 1977, S. 154 ff. Zur Spielpraxis: *Hoof* 1977.

⁶⁴ Dieser Ansatz wurde besonders von *Johan Huizinga* weiter ausgebaut in seinem Buch: *Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Reinbek 1956 (rde 21). Dazu *Hans Scheuerl*, *Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen*. Weinheim ¹⁰1977. *Derselbe* (Hrsg.), *Theorien des Spiels*. Weinheim ¹⁰1975.

Schichten und Dimensionen des Lebens: Handeln und Sprache, Gemüt und Intellekt. Für sich genommen reicht die Sprache aber nicht an die symbolische Bedeutung, die „innere“ Bestimmtheit des Spiels heran. Symbolischer Gehalt ist grundsätzlich nicht diskursiv zu entfalten, sondern nur in meist festlichen Riten oder Kulturen, deren Sinn sich nur in der Teilnahme enthüllt. Fröbel stimmt hierin mit den Symboltheorien der Romantiker und Spätromantiker, etwa Bachofens, überein. An die Stelle der überlieferten Riten tritt bei ihm das durchsichtigeres Spiel. Die Entfaltung des symbolischen Gehalts setzt Gemeinschaften voraus, die einen Akt der Sinnstiftung vollziehen, indem sie den aus der üblichen Welt herausgehobenen Raum einer „authentischen“ Ordnung gemeinsam „begehen“.⁶⁵

In den Spielgaben wird zum erstenmal der Versuch einer pädagogischen Definition der Kindheit unternommen. Kindsein ist weder genetisch noch gesellschaftlich erschöpfend zu definieren. Natürlich setzt schon ihr Begriff die [266/267] gesellschaftlich-historische Tatsache voraus, daß sich Kinder und Erwachsene als zwei getrennte soziale Stände gegenüberstehen.⁶⁶ Nicht in der Überwindung des Kindseins durch Orientierung des Lernens am künftigen Erwachsenenleben, sondern in der Bewahrung der Kindheit als eines unersetzbaren Moments im Prozeß der menschlichen Selbstfindung besteht das tieferliegende pädagogische Problem. Fröbel versuchte, ihm durch das Arrangement von Szenen beizukommen, in denen Erwachsensein als stimulierendes, Kräfte freisetzendes Versprechen erscheint, so daß Kinder ihr Älterwerden als ein Größer-werden-Wollen annehmen können.

Die Erwachsenen treten in Fröbels Spielen als Spielführer und Spielhelfer auf; weder Gegenstände noch Aufbau der Spiele werden von den Kindern spontan gewählt. Man hat Fröbel daher vorgeworfen, seine Gaben seien nur raffiniertere Formen, Kinder zu überlisten. Die pädagogische Rechtfertigung hat zwei Seiten: Die einfachen mathematischen Verhältnisse, nach denen die Spielgaben gewonnen werden, spiegeln gleichsam Strukturen, nach denen der Kosmos selbst aufgebaut ist. Im mathematischen Aufbau der Spielgaben wird der „weltbauische“ Gedanke nachvollzogen. Die Welt selbst, als Raum menschlicher Selbstverwirklichung, wird sinnfällig in ihren elementaren Aufbaugesetzen erfahren. Diese und die Formen des Umgangs mit ihnen bilden einen Code aus, in dem Eindrücke und Empfindungen zu Wahrnehmungsinhalten verarbeitet werden. Spielregeln übernehmen die Funktion einer grundlegenden Disziplinierung und Sensibilisierung des Verhaltens. Der Fröbelsche Begriff der Disziplin bezieht sich nicht auf die Willkür von Herrschaftsverhältnissen, sondern auf logisch-mathematische Gesetze, denen Erwachsene ebenso unterworfen sind wie Kinder. Nur vermögen Erwachsene die logische Kohärenz der Gaben und ihrer Regeln einzusehen, während Kinder noch ihre ersten Elementarerfahrungen machen und sammeln müssen.

Andererseits bilden die Gaben in ihrem mathematischen Aufbau einen abgeschlossenen, abgehobenen Raum, eine eigene Ordnung, deren Gefüge nicht von irgendwelchen bestimmten Inhalten abhängt, sondern mit ihren Gebrauchs-, Erkenntnis- und Schönheitsformen auf alle möglichen Erfahrungsbereiche bezogen werden kann. Sie ist also offen und geschlossen zugleich und erscheint dem Kinde, das die Strukturen noch nicht ganz durchschaut, als Abglanz und Verheißung der inneren Bestimmtheit, die im Spieltrieb ans Licht drängt. „Äußere“ und „innere“ Ordnung entsprechen sich spiegelbildlich als das „Entgegengesetzt-Gleiche“. Gespielt wird nur, wo das Verhalten von der eigentümlichen Lust regiert wird, bis an die Grenzen seines Könnens vorzustößen, von einer „jouissance morale“, wie Jean Châteauf diese Lust auch genannt hat⁶⁷, wo das Gelungene zur Herausforderung wird für weiteres Wagnis. Doch in den überlieferten Spielen, die nur begrenzte Lebensregungen unter vorbestimmten Absichten

⁶⁵ Zur Problematik der Symbole bei Fröbel vgl. *Bollnow* 1977, S. 170 ff und *Heiland* 1967.

⁶⁶ Vgl. Anm. 10, van den Berg 1960.

⁶⁷ *Jean Châteauf*, *Le jeu de l'enfant apres trois ans*. Paris 1946. *Derselbe*, *Spiele des Kindes*, Stuttgart 1976. Vgl. *Hans Scheuerl* (Hrsg.), *Theorien des Spiels*. Weinheim ¹⁰1975, S. 105. *Derselbe*. *Das Spiel*, ¹⁰1977, S. 107 und 110 f. *Derselbe*, *Spiel und Bildung*; in: *Andreas Flitner* (Hrsg.), *Das Kinderspiel*. München 1973, S. 18 ff.

erfassen, wird die Spiegelfunktion nur unvollkommen verwirklicht. Die mathematische Ordnung der Spielgaben soll den tieferen Sinn gerade zur Geltung bringen, indem hier die Spiele nicht auf vorbestimmte Abschlüsse festgelegt sind. Spiel soll hier den Rang einer eigen[267/268]en Lebensform, eines eigenen zu „begehenden“ Raumes erhalten, nicht nur ein Einsprengsel im Leben des Kindes sein. Es fragt sich, ob das „Spielen“ mit solchen Totalitätsansprüchen nicht innerlich ausgehöhlt wird.

Fröbel setzt voraus, daß nur im Umgang zwischen Kindern und Erwachsenen, in einer Kommunikation, in der für den Erwachsenen die Erinnerung der eigenen Kindheit einen positiven, nicht nur nostalgischen Sinn annimmt, Kindheit und Erwachsensein sich als konstitutive Momente von „Lebensganzheiten“ darstellen. Indem sich der Erwachsene mit den Kindern gemeinsam auf die Ordnung ihrer Spiele einläßt, bringt er seine Erfahrungen in den „Anfangspunkt“ zurück und aktualisiert sie noch einmal im Mitvollzug des sich im Spiel entfaltenden „weltbauischen“ Gedankens. Die Erwachsenen sollen dabei die formalen Abläufe des Spiels sprachlich deuten. Fröbel gibt Beispiele in eigenen Versen und Liedern. Schlecht sind diese nur, wenn man sie als Dichtung nimmt. Ihre Absicht ist, dem Kinde vorzuführen, was das Spiel an Weltgehalten hervorzubringen imstande ist. „Darum versuchen wir auch hier, Ihr Eltern, das erste Spiel Eures Kindes, vermittelt durch den Ball, mit den geeigneten Worten zu verknüpfen; doch sollen diese Worte, ob sie gleich aus dem wirklichen Leben der Mütter mit ihren Kindern entnommen sind, dennoch für Deine mütterliche und lebenvolle Spielsprache, liebe Mutter, so wie die Folgen des Spielens selbst ... keineswegs vorschreibend, sondern bloß leitend und andeutend sein.“⁶⁸ So repräsentiert der Spielleiter, was das Spiel an noch unbestimmten Möglichkeiten enthält, und eröffnet den Raum, in dem das Größer-werden-Wollen für das Kind zum eigenen Bedürfnis wird.

IV. Abschluß

Es ist noch heute unmöglich, eine Darstellung von Fröbels Pädagogik abzuschließen, ohne ausdrücklich die Frage nach ihrer Gegenwartsbedeutung zu stellen. Darin zeigt sich, wie fremd uns Fröbel geblieben ist. Die Fremdheit liegt nicht allein im geschichtlichen Abstand, sondern in der Eigenwilligkeit seiner Denkstruktur. Mit den uns geläufigen Kategorien pädagogischen Denkens beschreiben wir den Selbstfindungsprozeß in der Regel so, daß der Mensch sich nur „am andern seiner selbst“, im Horizont einer gesellschaftlichen Wirklichkeit in seinen eigenen produktiven Möglichkeiten zu ergreifen vermag. In diesen Denkbahnen ergibt der Fröbelsche „Weg nach innen“ keinen Sinn. Deshalb muß die Frage nach Fröbels Bedeutung tiefer angesetzt werden, Sie muß vordringen zu dem Punkt, an dem Fröbel die gewohnten Bahnen verläßt und neue eröffnet. Im Raum unserer gesellschaftlich artikulierten Wirklichkeit wird allgemein die klare Scheidung des Vernünftigen vom „Irrationalen“, Absonderlichen vorausgesetzt. Es liegt immer schon fest, welche Regungen mit dem geltenden Code der Vernunft zu vereinbaren und zu organisieren sind und welche in einer vernünftig geordneten Welt keinen Platz haben. [268/269]

Fröbels Pädagogik versucht, jenseits dieser Grenzziehung anzusetzen und auch solche Regungen zu dechiffrieren, die in den offiziellen Codes nicht mehr verständlich gemacht werden können. Pädagogik hat sinnstiftende Potenzen auch in dem zu entdecken, was als kindisch, irrelevant aus der gemeinsamen Welt ausgeschlossen ist: produktive Kräfte und Regungen des kindlichen Lebens, die noch nicht in gesellschaftlichen Funktionen aufgehen. Bei Fröbel scheint sich die Einsicht Bahn zu brechen, daß „raison“ und „déraison“ nur zwei Seiten derselben „Sache“ sind, und daß mit der Rationalisierbarkeit äußerer Ordnungen sich die Bezirke des Unvernünftigen, Ausgeschlossenen, Verdrängten eher noch vergrößern. Vor allem scheint

⁶⁸ Theorie des Spiels I, S. 27.

er die darin begründete Gefährdung der Kinder erkannt zu haben. Die rationalen Gefüge werden immer anfälliger und haben keine Nischen mehr für die „Unvernunft“ der Kinder. Für uns werden deren Lebensäußerungen daher immer unverständlicher, und die Institutionen, die wir einrichten, um dem zu begegnen, nehmen immer mehr den Charakter von Asylen an.

Man hat gegen Fröbels Erziehungskunst, die er selber als eine Art Heilkunst anbietet, eingewandt, sie sei zu sehr vom Glauben an die Unversehrtheit der menschlichen Natur durchdrungen, von der gläubigen Annahme, jede kindliche Regung sei sinnvoll und müsse deshalb als potentieller Beitrag zur Hervorbringung des Menschlichen anerkannt werden. Die Naivität des Glaubens an die unversehrte Menschennatur haben wir verloren. Gleichwohl fällt es schwer, sich eine Erziehung ganz ohne diesen Glauben zu denken.