

Unter dem Titel „Fröbelpädagogik im Kontext der Moderne“ fand im April 2010 an der Friedrich-Schiller-Universität Jena die vierte Konferenz der International Froebel Society statt, als breites Forum, auf dem, offen für pädagogische Fragen der Theorie wie der Praxis, die verschiedenen Stränge der Modernität bzw. Aktualität der Fröbelschen Pädagogik zur Diskussion gestellt wurden.

Fröbels pädagogische Theorie nimmt immer auch Bezug auf konkrete Projekte, deren Innovationskraft bis in die Gegenwart weiterreicht. Aus dieser Perspektive sind die im vorliegenden Band versammelten Beiträge ein Beleg für die vielfältige Gestalt der Fröbelpädagogik. Vorzugsweise haben hier die Konferenzbeiträge aus den Workshops ihren Platz gefunden, die Fragen der Fröbelpädagogik in der aktuellen (vor-)schulischen Praxis fokussierten.

Fröbelpädagogik

im Kontext der Praxis



Fröbelpädagogik im Kontext der Praxis

Die Reihe »Forum« wird vom Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur verlegt, sie stellt jedoch keine verbindliche, amtliche Verlautbarung des Ministeriums dar. Die verwendeten Personenbezeichnungen beziehen sich auf Personen beiderlei Geschlechts. Dem Freistaat Thüringen, vertreten durch das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, sind alle Rechte der Veröffentlichung, Verbreitung, Übersetzung und auch die Einspeicherung und Ausgabe in Datenbanken vorbehalten. Die Herstellung von Kopien und Auszügen zur Verwendung an Thüringer Bildungseinrichtungen, insbesondere für Unterrichtszwecke, ist gestattet. Diese Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien dar. Für die inhaltlichen Aussagen tragen die Autoren die Verantwortung.

ISSN 0944-8683

Bad Berka 2012

1. Auflage

© Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm)
Heinrich-Heine-Allee 2–4, 99438 Bad Berka
E-Mail: institut@thillm.de
URL: www.thillm.de

Gesamtleitung:
Karl Neumann, Ulf Sauerbrey und Michael Winkler

Redaktion:
Rigobert Möllers, Lydia Merkel

Herstellung:
Gutenberg Druckerei GmbH Weimar

**„[...] ich wollte freie, denkende,
selbstthätige Menschen bilden.“¹**

Inhaltsverzeichnis

Karl Neumann, Ulf Sauerbrey, Michael Winkler

Fröbelpädagogik im Kontext der Praxis – die Fröbelkonferenz 2010 5

Ludwig Liegle

Perspektiven einer frühpädagogischen Didaktik der indirekten Erziehung. Fröbel revisited 10

Christiane Konrad

Kommt, lasst uns Fröbels Lieder singen. Workshop zu Friedrich Fröbels Mutter- und Koseliedern 21

Carola Heinrich

Papierfalten im Kindergarten 54

Heinrike Schauwecker-Zimmer

Fröbels Baugaben und Legetafelchensystem: eine Didaktik für mathematische und ästhetische Bildung in der Kindheit – ein Workshopbericht 64

Christine Freytag

Sprache, Sprechen und Artikulation bei Friedrich Fröbel und heute 70

Ulf Sauerbrey

Umweltbildung und Fröbelpädagogik im Vergleich 86

Christiane Meiner

Armut als Thema in Bildungseinrichtungen. Plädoyer für einen differenzierteren Blick auf arme Kinder und Familien 104

Lore Thier-Schröter

Der lebendige Fröbel: ein Maßstab für Kindergärten – ein Nachwort 125

Margitta Rockstein

Der Lebensweg Friedrich Fröbels 135

Autorinnen und Autoren 155

Anhang:

Programm der Internationalen Fröbelkonferenz 2010 in Jena vom 8. bis 10. April 2010 157

Karl Neumann, Ulf Sauerbrey, Michael Winkler

Fröbelpädagogik im Kontext der Praxis – die Fröbelkonferenz 2010

Unter dem Titel „Fröbelpädagogik im Kontext der Moderne“ wurde im April 2010 an der Friedrich-Schiller-Universität Jena die vierte Konferenz der International Froebel Society (IFS) vom Institut für Bildung und Kultur gemeinsam mit der IFS veranstaltet, als breites Forum, auf dem, offen für pädagogische Fragen der Theorie wie der Praxis, die verschiedenen Stränge der Modernität bzw. Aktualität der Fröbelschen Pädagogik zur Diskussion gestellt wurden. Um die Multiperspektivität dieser Diskussion, z. B. auch hinsichtlich ihrer durchgängigen Zweisprachigkeit, im Überblick nachvollziehen zu können, ist im Anhang des vorliegenden Bandes die Programmstruktur noch einmal im Einzelnen wiedergegeben.

Die Diskussion und Dokumentation der spezifischen Ausprägung von Modernität in Fröbels Pädagogik konzentrierte sich dabei auf den Zusammenhang von „Bildung, Erziehung und sozialem Handeln“, also den politisch-pädagogischen Komplex, in dem, auf verschiedenen Analyseebenen, zunehmend schlechthin die Zukunftsfrage der modernen Gesellschaften im Prozess ihrer Globalisierung gesehen wird. Aus historisch-systematischer Perspektive wird meistens die Einbettung der Pädagogik Fröbels in die Philosophie des Deutschen Idealismus und der Romantik in den Vordergrund gerückt, und zwar mit der eigentümlichen Gestalt, die Fröbel in Form der „Sphärephilosophie“ als Grundlage seiner Pädagogik konzipiert hat. Daneben ist aber der eminent politische Impetus seiner „Menschenerziehung“ (1826), ebenso wurzelnd im Kontext der Aufklärungsbewegung, unverkennbar.

In seinem Vortrag „Der politische und sozialpädagogische Fröbel“ zur Eröffnung der Konferenz kennzeichnete Michael Winkler Friedrich Fröbel akzentuiert als politischen Denker der Pädagogik und pädagogischen Denker der Politik, der den normativen Rahmen politischen wie pädagogischen Handelns für die Bildungsprozesse in modernen Gesellschaften wegweisend markiert habe, nämlich durch seine Analyse

des Wechselverhältnisses von Selbstwirksamkeit und Bildungsleistungen. Erziehung habe ihren Kern darin, Unterstützung zu bieten, dass Kinder, Jugendliche, überhaupt alle Menschen in Bildungsprozessen in ihrer Welt aktiv sind, eingreifen können und sich als Personen erfahren, die durch ihre Tätigkeit Einfluss auf die sie umgebende Welt nehmen können. Beispielsweise hat Fröbel in seinen begleitenden Schriften zur Begründung des Kindergartens mit großer Entschiedenheit dargelegt, dass die zu seiner Zeit gegebenen wie die zukünftigen Lebensbedingungen der Menschen aller sozialen Klassen auf der sorgfältigen Beachtung einer ganzheitlichen geistigen und körperlichen Erziehung in früher Kindheit beruhen. Fröbels Argumentation lässt sich also gleichsam nahtlos einfügen in die heutige Debatte zur Notwendigkeit der Realisation einer „Bildungsrepublik“.

Gruppiert um die inhaltlichen Schwerpunkte: Systematisch-pädagogische Analysen und historische Einordnung, rezeptionsgeschichtliche Studien, schließlich Verbindungslinien zu zentralen Themen der aktuellen frühpädagogischen Diskussion, wurde von den Herausgebern des vorliegenden Bandes bereits eine umfangreiche Dokumentation von Beiträgen zur erwähnten Konferenz in Jena 2010 im Verlag IKS Garamond herausgebracht, und zwar inhaltsgleich mit dem Titel „Fröbelpädagogik im Kontext der Moderne – Bildung, Erziehung und soziales Handeln“. Weitgehend ausgespart blieben dabei Konferenzbeiträge, die meisten in Gestalt von Workshops, die Fragen der Fröbelpädagogik in der aktuellen (vor-)schulischen Praxis fokussierten. Eine Auswahl hat nun im vorliegenden Band ihren Platz gefunden.

Es ist immer wieder darauf hingewiesen worden, dass der Fröbels Werk beherrschende „pädagogische Genius“ (Wilhelm Dilthey) nicht zuletzt in seinen zahlreichen, z. T. sehr umfangreichen pädagogischen Projekten nach nachhaltiger Wirkung in der Praxis suchte. Zuletzt hat Helmut Heiland in seinem Vortrag „Bildung und Freiheit bei Friedrich Fröbel“ auf der Jenaer Konferenz versucht, die beiden Wirkungsstränge Fröbels, gleichsam gebündelt in seiner rastlosen Tätigkeit als Keilhauer „Schulmeister“ bzw. „Spielnarr“ von Bad Liebenstein einerseits, als spekulativ-autobiographisch inspirierter Texte-, Tagebuch- und Briefverfasser in der Exposition seiner Sphärephilosophie und Menschenerziehung andererseits, in ihrem Wechselspiel zu charakterisieren. Fröbels pädagogische Theorie nimmt immer auch Bezug auf konkrete Projekte

pädagogischer Praxis, deren Innovationskraft offensichtlich bis in die pädagogische Praxis der Gegenwart weiterreicht. Aus dieser Perspektive sind die im vorliegenden Band versammelten Beiträge zu lesen, als Beleg also für die vielfältige Gestalt der Fröbelpädagogik, wie sie sich heute in der Praxis präsentiert bzw. als Anregungspotential aufgegriffen wird oder aufgegriffen werden könnte.

Der Beitrag Ludwig Liegles, Musterbeispiel einer fruchtbaren Synthese traditioneller und aktueller didaktischer Theoriekonstruktion für ein zeitangemessenes frühpädagogisches Bildungsprogramm, liefert, von Fröbelschen Grundeinsichten ausgehend, einen systematischen Begründungsrahmen für eine frühpädagogische Didaktik der indirekten Erziehung und damit für ein professionelles Handeln pädagogischer Fachkräfte, auch mit ausdrücklichem Einbezug des Standes der internationalen Lehr-Lernforschung zur Art und Weise des Lernens von (kleinen) Kindern. Die essentiellen Schwerpunkte dieses Didaktik-Konzepts: die erzieherische Relevanz von persönlichen Beziehungen, das Inszenieren von „zufälligem Lernen“, vor allem das Lernen im Medium des Spiels haben jeweils deutlich ausweisbare Bezugspunkte in Elementen der Kindergartenpädagogik bzw. der Mutter- und Koselieder Fröbels. Bezogen auf den Stand der Forschung ist von besonderem Interesse die Deutlichkeit, mit der Liegle auf dem Gewicht der spielpädagogischen Elemente in einer frühpädagogischen Didaktik insistiert.

Die Beiträge von Christiane Konrad, Carola Heinrich und Heinrike Schauwecker-Zimmer bieten, direkt auf Fröbels Lieder, Spielgaben und Beschäftigungsmittel zurückgreifend, reiches Anknüpfungs- und Anschauungsmaterial für eine frühpädagogische Alltagspraxis, auch im Sinne der bei Liegle entwickelten didaktischen Grundpositionen. Das Singen der Lieder Fröbels, eingebettet in die Vertrauen stiftende Mutter-Kind-Beziehung, regt die Kinder zur Erkundung der Welt und ihrer Dinge an, indem auf sie in kindangemessener Gebärdensprache klar und exakt gezeigt wird und damit Aufmerksamkeit und Artikulationsmöglichkeiten eröffnet werden, die dem Kind ohne diese Unterstützung verborgen blieben. Das Falten und der explorative Umgang mit den Fröbelschen Spielmaterialien führen darüber hinaus Kinder in Ordnungs- und ästhetische Strukturen ein, anhand derer Sprache sowie mathematisch-geometrische Grundfiguren und -operationen altersadäquat erfahrbar und begreifbar werden.

Ist die in diesen Beiträgen beschriebene Tradition Fröbelscher Bildungsarbeit mehr oder weniger unmittelbar weiter lebendig geblieben, ist in den folgenden Beiträgen der Bezug der in heutigen Bildungsprogrammen prominenten Literacy-Förderung oder der Umweltbildung zur Rolle von Sprache, Sprechen und Artikulation sowie zum Verständnis von Natur und Gartenpflege bei Fröbel weniger direkt bzw. erst noch als Feld weiterer Forschung genauer zu erschließen, wie in den Beiträgen von Christine Freytag und Ulf Sauerbrey gezeigt wird. Christiane Meiners Beitrag zu „Armut als Thema in Bildungseinrichtungen“ expliziert seine bildungspolitisch hochbrisante Argumentation ohne direkten Bezug zu Fröbel. Für die Eingeweihten liegen die sozialpädagogischen Parallelen zu Fröbels Kindergartenpädagogik allerdings auf der Hand. Fröbel hatte wie kaum ein anderer zeitgenössischer Pädagoge einen differenzierten Blick für die „Not der Familien“, nicht zuletzt auch die Gefährdungen der Institution Familie als Erziehungs- und Bildungsort und die bedrohlichen Folgen von Bildungsarmut. Die Konzeption der Kindergartenpädagogik als Bildungsangebot für alle Kinder des Volkes und ihre Familien war für ihn selbstverständlich.

In der einschlägigen Forschung ist wiederholt auf die zentrale Bedeutung der biographischen bzw. autobiographischen Reflexion des pädagogischen Prozesses, die Begegnung von Person zu Person als grundlegendem Aspekt der Professionalität für das Erziehungsverhältnis im Werk Fröbels hingewiesen worden. Auf sehr eigenwillige Weise versuchte Fröbel immer wieder, Ereignisse des eigenen Lebens als Chiffren wahrzunehmen und von dieser Position aus seine Ambition zu begründen, die Welt mit ihren Menschen als pädagogische Realität zu gestalten. Selbstbildungsprozesse provozierten immer auch den Impuls für die Unterstützung des Bildungsprozesses anderer. In diesem Sinne wird der Band beschlossen mit zwei biographie-orientierten Beiträgen: Margitta Rockstein beschreibt ausführlich den Lebensweg Friedrich Fröbels, gleichsam auch als eine begleitende Erläuterung der während der Konferenz aufgebauten umfangreichen Ausstellung zu Leben und Werk des großen Thüringer Pädagogen. Als Maßstab und Anregung auch für eine heutige Anfrage nach den persönlichen Dimensionen pädagogischer Professionalität gibt Lore Thier-Schröter eine farbige Schilderung der persönlichen Wirkung dieses Lebens und Werkes auf die eigene Lebens- und Berufsbiographie.

Die Herausgeber, zugleich Mitorganisatoren der Fröbelkonferenz 2010, danken für umfangreiche Unterstützung dem Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm), der Arbeiterwohlfahrt Saalfeld, dem Forschungszentrum Laboratorium Aufklärung an der Universität Jena, insbesondere auch ihrer in zahlreichen Projekten engagierten Gesellschaft der Freunde und Förderer der Friedrich-Schiller-Universität Jena e.V., Frau Lydia Merkel für das Lektorat des vorliegenden Bandes, darüber hinaus Euratibor e.V. Erfurt für die filmische Dokumentation der Konferenz. Diese kann im Internet (<http://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=1748>) von interessierten Lehrkräften genutzt werden.

Karl Neumann
Ulf Sauerbrey
Michael Winkler

Jena, im Juni 2011

Perspektiven einer frühpädagogischen Didaktik der indirekten Erziehung. Fröbel revisited

1. Direkte und indirekte Erziehung – eine vorläufige (und auch problematische) Unterscheidung

1.1 Definitionen

Ich unterscheide zwei Wege der Erziehung: Formen der „indirekten“ Erziehung und Formen der „direkten“ Erziehung. Diese Unterscheidung ist vorläufig und fragwürdig; ich stelle sie zur Diskussion, um grundlegende Aspekte des professionellen Handelns der Fachkräfte reflektieren zu können.

Beide Wege der Erziehung sind einerseits zu verstehen als Antworten auf die Lebensäußerungen von Kindern, auf ihre Signale, Bedürfnisse und Aktivitäten. Verantwortliche Erziehung ist insofern immer ein kommunikatives, ein dialogisches Geschehen. Erziehung als Dialog hat zur Voraussetzung, was Martin Buber (1986, S. 42f.) „Umfassung“ genannt hat; damit ist gemeint, dass die erziehenden Erwachsenen dazu bereit und fähig sind, ihr Verhalten und Handeln von der Gegenseite, also vom Kind her, zu erfahren. Beide Erziehungswege verstehe ich andererseits als Versuche, die Kinder zu unterstützen und anzuregen in ihren Prozessen der Entwicklung, des Lernens und der Bildung, und zwar unter zwei Zielsetzungen, die eine spannungsreiche Einheit darstellen: die individuelle Zielsetzung, d. h. die Entwicklung der Person und aller ihrer Potenziale, und die universelle Zielsetzung, d. h. die aktive Teilhabe der Kinder an der tradierten Kultur und an der lokalen, regionalen, nationalen und internationalen Gemeinschaft. Die Wege der Erziehung beinhalten die Aufforderung der Kinder zur Bildung (vgl. Liegle 2008). Im Falle der *direkten* Erziehung geschieht die Aufforderung zur Bildung ausdrücklich, das heißt: sie geht von einer gezielten Initiative der Fachkraft aus. Diese wendet sich an das Kind in erster Linie in der Form von Sprache und es geht dabei um jeweils bestimmte Wissensinhalte, Fertigkeiten oder Kompetenzen. Direkte Erziehung geschieht so, dass das

Kind die Absicht des Erziehens bemerkt und sich dessen bewusst ist, dass und was es lernen soll. Und eben dies, bewusstes und gezieltes Lernen, erwartet die Fachkraft vom Kind.

Im Falle der *indirekten* Erziehung geschieht die Aufforderung zur Bildung dadurch, dass die Fachkraft Lern- und Spielgelegenheiten schafft; diese liegen im emotionalen Klima der Einrichtung, im Vorbildverhalten der Fachkraft, in der Ausstattung der Räume wie zum Beispiel der Einrichtung einer Forschungswerkstatt usw. Die Fachkraft setzt auf die Eigeninitiative der Kinder, auf ihre Lernlust und ihren Tatendrang. Indirekte Erziehung geschieht so, dass die Kinder die Absicht des Erziehens *nicht* bemerken und sich dessen *nicht* bewusst sind, dass und was sie in bestimmten Situationen lernen. Und eben dies, implizites, aus sinnvoller Selbsttätigkeit nebenbei hervorgehendes, unbewusstes Lernen, erwartet die Fachkraft vom Kind.

Die beiden Wege der Erziehung setzen also unterschiedliche Akzente im Hinblick auf das professionelle Handeln der Fachkraft und im Hinblick auf die Art und Weise des Lernens von Kindern. In der Praxis lassen sich die beiden Wege nicht scharf voneinander trennen, vielmehr gibt es Überschneidungs- und Verbindungsformen von direkter und indirekter Erziehung.

1.2 Entsprechende Begriffe/Konzepte in der internationalen (englisch-sprachigen) Forschung

Beide Wege der Erziehung sowie die Überschneidungs- und Verbindungsformen beider Wege sind wichtig, wenn es darum gehen soll, die Bildungsprozesse der Kinder nachhaltig zu unterstützen und herauszufordern. Dies zeigen die Tradition frühpädagogischer Konzepte seit Fröbel, das Alltagswissen in der Profession und einschlägige Forschungsbefunde. Ein Beispiel aus der Forschung: Fallstudien im Rahmen einer der umfangreichsten und gründlichsten Untersuchungen – des englischen „Effective Provision of Pre-School Education Project“ (EPPE-Projekt) – haben belegt:

„Die wirkungsvollste pädagogische Arbeit besteht sowohl aus der anleitenden Vermittlung von Lerninhalten als auch aus dem Zurverfügung-Stellen von frei gewählten, jedoch potentiell lehrreichen spielerischen Aktivitäten.“ (Sylva u. a. 2004, S. 161)

Eine weitere Beschreibung des untersuchten Sachverhalts verweist zusätzlich auf einen Überschneidungsbereich zwischen direkter und indirekter Erziehung:

„Eine erfolgreiche pädagogische Vorgehensweise beinhaltet sowohl Interaktionsformen, die traditionellerweise als ‚Unterrichten/Lehren‘ betrachtet werden, als auch die Bereitstellung einer anregenden Lernumwelt sowie ausgedehnte Phasen, in denen durch die Erzieherinnen gemeinsam geteilte Denkprozesse mit den Kindern herausgefordert und erweitert werden.“ (Sylva u. a. 2004, S. 165f.)

Das Konzept der „gemeinsam geteilten Denkprozesse“ bietet ein Beispiel für die Verbindung von indirekter und direkter Erziehung; es realisiert eine dialogische Gestaltung der Erziehung. Dabei geht die Initiative (z. B. in Gestalt von Fragen) von beiden Seiten – Fachkraft und Kindern – aus und die Initiative und Aktivität der Kinder werden von der Fachkraft gezielt herausgefordert. Um ein konkretes Beispiel zu nennen: Anlässe für gemeinsam geteilte Denkprozesse ergeben sich in der Forschungswerkstatt; Kinder experimentieren, sie stellen Fragen; die Fachkraft geht auf diese Fragen ein, sie zeigt oder erklärt etwas, sie fragt die Kinder, wie sie auf diesen Lösungsweg gekommen sind usw.

2. Der besondere Stellenwert von Formen der indirekten Erziehung in der frühen Kindheit

In allen Ansätzen/Konzepten der Erziehung in früher Kindheit, die eine weltweite Verbreitung und Rezeption erfahren haben, wird Formen der indirekten Erziehung ein prominenter Stellenwert zugeschrieben. Das gilt für Fröbels Spielpädagogik, für Maria Montessoris Pädagogik der vorbereiteten Umgebung und für die Pädagogik der hundert Sprachen des Kindes und der Projekte in Reggio Emilia.

Die heutige Lehr-Lern-Forschung zeigt, dass es dafür – also für den besonderen Stellenwert von Formen der indirekten Erziehung in der frühen Kindheit – gute Gründe gibt:

„Einen Großteil dessen, was wir im Laufe unseres Lebens lernen, lernen wir unbeabsichtigt und eher beiläufig. [...] Nicht-strategisches inzidentelles [d. h. zufälliges] Lernen entsteht häufig allein dadurch, dass Personen mit Informationen konfrontiert werden. So kann z. B.

die spielerische Erfahrung mit Schrift Kinder bereits sehr früh beiläufig mit verschiedenen Aspekten von Schrift vertraut machen, sodass ihnen später der absichtliche und gezielte Erwerb der Schriftsprache viel leichter gelingt. [...] Bisherige Konzepte für schulisches Lernen bauen sehr stark auf Prozesse des expliziten und intentionalen Lernens, die im Alter zwischen 4 und 6 Jahren nur sehr eingeschränkt umsetzbar sind.“ (Hasselhorn 2005, S. 86)

3. Aspekte der indirekten Erziehung bei Fröbel und in der gegenwärtigen Frühpädagogik

3.1 Beziehungen erziehen

Menschliche Entwicklung vollzieht sich im Medium proximaler, reziproker, verlässlicher und dauerhafter Beziehungen. Diese Beziehungen ermöglichen, wie die internationale Bindungsforschung (vgl. z. B. Ahnert 2004; Grossmann/Grossmann 2006) aufgezeigt hat, die Erfahrung von Verbundenheit, Vertrauen und Anerkennung. Auf diese Erfahrungen ist jedes Kind angewiesen. Nur auf diesem Weg kann es Vertrauen in die Welt und Selbstvertrauen, Neugier, Lernmotivation und Explorationsverhalten, Gemeinschaftsfähigkeit und die Bereitschaft zur Anerkennung Anderer entwickeln und aufrechterhalten. Diese grundlegenden Dispositionen und Gefühle können Kinder nur in den gelebten Beziehungen mit vertrauten Erwachsenen entwickeln. In erster Linie ist dabei an die Eltern und Großeltern zu denken, aber auch für die Fachkräfte ergibt sich daraus die Aufgabe, sich auf die Begegnung von Person zu Person einzulassen, auf jedes Kind achtsam und feinfühlig einzugehen und ihm Aufmerksamkeit und Zuwendung zu schenken. Das klingt eher nach Mütterlichkeit als nach Professionalität und die Empiriker werden fragen, ob und wie dies denn gemessen werden kann. Und doch haben die genannten Wege der indirekten Erziehung auch in die Qualitäts- und Wirkungsforschung Eingang gefunden. Im Bericht über das bereits erwähnte englische Großprojekt heißt es:

„Die Qualität der Erzieherinnen-Kind-Interaktion erweist sich als besonders bedeutsam. Dort, wo Mitarbeiterinnen emotionale Wärme zeigen und aufmerksam auf die individuellen Bedürfnisse von Kindern eingehen, kann bei den Kindern eine höhere Sozialkompetenz festgestellt werden.“ (Sylva u. a. 2004, S. 159)

In seinem Vortrag hat Gerald Hüther (2010) den Zusammenhang von Bindung und Bildung betont. Die primäre Bindungserfahrung macht jedes Kind im Rahmen der Eltern-Kind-Beziehungen. Es liegt auf der Hand, dass die Bindungserfahrung im Rahmen der Beziehungen zwischen den Fachkräften einer Kita und den einzelnen Kindern nicht die Intensität der Eltern-Kind-Beziehungen erreichen kann; das ergibt sich schon aus der Größe der Kindergruppe. Entscheidend aber ist, dass die Begegnung von Person zu Person als ein grundlegender Aspekt der Professionalität begriffen und realisiert wird.

Das hat schon Fröbel in seinen Überlegungen zur Ausbildung der Erzieherinnen gefordert. In einem Brief aus dem Jahr 1839 hat er geschrieben:

„Dieser Beruf [der Kindergärtnerin] fordert eine Strenge, eine Entsagung gegen sich, eine stets prüfende Selbstbeachtung und ein Hinzugezogenensein zu den Kleinen, eine Beachtung ihres Wesens in sich, von denen ein Anderer kaum einen Begriff hat.“ (zit. nach Heiland 1999, S. 83)

3.2 Lernen im Medium des Spiels

Mit dem Spiel der Kinder hat es eine besondere Bewandnis: Für die Kinder bedeutet das Spiel zunächst einmal erfüllte Gegenwart, Selbsttätigkeit und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit. Zugleich aber wirkt das Spiel – in der Vielfalt seiner Formen – als ein Medium des Lernens, ohne dass die Kinder sich dessen bewusst sind. Dieses Lernen beinhaltet die Entwicklung und Übung von Fähigkeiten (z. B. von der Fein- und Grobmotorik, Phantasie, Kognition, sozialer Einfühlung und Zusammenarbeit), die für das weitere Lernen, den weiteren Bildungsweg Fundamente legen. Die Verschränkung von Spiel und Lernen in der vorschulischen Kindheit ist daher auch zu verstehen als eine Verschränkung der Perspektiven von erfüllter Gegenwart und nächster Zukunft im Bildungsverlauf der Kinder.

Ganz in diesem Sinne hat Wygotski aufgezeigt, dass das Spiel der Kinder in sich selbst eine Zone der nächsten Entwicklung repräsentiert (vgl. Textor 2000).

Eine international vergleichende Studie zum Thema „Spiel und Lernen in frühpädagogischen Umwelten“ (Pramling-Samuelsson/Fleer

2009) erfasste 7 Länder (Australien, Chile, Hongkong, Japan, Neuseeland, Schweden und die USA). Den Schwerpunkt dieser Studie bilden Videoaufnahmen des Kinderspiels im Alltag von Tageseinrichtungen und deren Interpretation durch Fachkräfte (und Eltern). Die Befunde zeigen:

„the experiences children in this study get, in seven different countries, are culturally specific as well as generally ‚preschoolish‘. This means that there are certain features of a child’s day in early childhood education that are similar across societies. Young children eat, sleep, are cared for and play with remarkably similar kinds of toys. Children become friends and play together, which is a very important aspect of their daily life, also for the youngest children [...]. All children play and explore the world via toys and interaction with other children or with a teacher. We also see many rich examples of children’s pretend play.“ (Pramling-Samuelsson/Fleer 2009, S. 185)

In allen untersuchten Ländern gehört es zum Kanon professionellen Wissens, dem Spiel der Kinder einen zentralen Stellenwert für Entwicklung und Lernen zuzuschreiben. Dementsprechend ist das professionelle Handeln darauf ausgerichtet, für das Spiel der Kinder Materialien, Zeit und herausfordernde Gelegenheiten zur Verfügung zu stellen. Außerdem gilt es in allen Ländern als Aufgabe des professionellen Handelns, die Spielaktivitäten der Kinder auf der Grundlage einer bewussten „Spielpädagogik“ zu begleiten; deren Formen – wie z. B. Bereitstellung von Materialien und Gelegenheiten, Anregung von Themen, Mitspielen, Beobachtung und Auswertung oder auch Training spezifischer Fertigkeiten – und deren relative Gewichtung weisen allerdings starke länderspezifische Unterschiede auf. Ganz überwiegend ist die professionelle Begleitung des Kinderspiels dem Modus der indirekten Erziehung zuzuordnen; sie enthält aber auch, wie die genannten Stichworte zeigen, Elemente der direkten Erziehung sowie Verbindungsformen zwischen direkter und indirekter Erziehung.

Die weltweit verbreitete Überzeugung, dass Spielen und Lernen in der frühen Kindheit untrennbar zusammengehören, und die entsprechend weltweit verbreitete professionelle Praxis einer Spielpädagogik in Institutionen der Früherziehung ist nicht zu trennen von der weltweiten Rezeption von Fröbels Ideen über die Bedeutung des Spiels sowie von der weltweiten Verbreitung der von Fröbel entwickelten Spiel- und

Lernmaterialien. Die Spielpädagogik Fröbels ist eine außerordentlich voraussetzungsreiche, anspruchsvolle und komplexe Konzeption. Ich kann ihr hier nicht gerecht werden und verweise auf das Standardwerk von Helmut Heiland (1998). Mit dem folgenden Zitat will ich erstens zeigen, dass Fröbel das Spiel als das wichtigste Medium des Lernens in der vorschulischen Kindheit beschreibt, und zweitens, dass seine Spielpädagogik als ein Paradebeispiel für indirekte Erziehung zu betrachten ist.

„In dem Kindergarten herrscht die freie Beschäftigung, das Spiel, wie der eigentliche Unterricht der Schule angehört. Da aber alle Beschäftigungen und alles Spiel schon durch sich unterrichtet, mindestens die verschiedenen Seiten des Geistes entwickelt, bei der *gewöhnlichen* Art des Spielens [aber] diese unmittelbare, darum lebenvolle Sachbelehrung und Gegenstands-Unterricht nicht hervorgehoben wird, also unbeachtet bleibt, dieses Belehrende und Unterrichtende hier aber unmittelbar, wenn auch im Spiel und auf Spielweise *hervorgehoben* und beachtet wird, so sind diese Spiele unmittelbar durch sich selbst belehrend, sowohl im Allgemeinen als im Besonderen. [...] Dieses Spiel ist darum keineswegs [...] ein *Nichtslernen*, sondern vielmehr ein ununterbrochenes Lernen, aber am, um, im Leben selbst. Das Gelernte geht hier sogleich wieder ins Leben über, *ohne* Gegenstand an sich zu werden, dadurch unterscheidet sich dieses Lernen von dem in der Schule, zu welchem das Kind dadurch erst vorbereitet werden soll.“ (Fröbel 1842/1986, S. 228)

Die Fröbel-Rezeption hat im 19. Jahrhundert begonnen und hält bis heute an. Für internationale Rezeptionsprozesse ist es kennzeichnend, dass die rezipierten Ideen und Konzepte eine spezifische, vom jeweiligen Kontext bestimmte Transformation erfahren (vgl. Schriewer 2007; Schriewer u. a. 1998). Das gilt auch für die internationale Rezeption der Spielpädagogik Fröbels. So haben insbesondere japanische ForscherInnen auf „Fehlformen“ der Rezeption von Fröbels Spielgaben in frühpädagogischen Einrichtungen ihres Landes hingewiesen (vgl. z. B. Kiyohara 1999; Shoji 1998).

3.3 „Zufälliges Lernen“ inszenieren

Das von Fröbel formulierte Konzept des „zufälligen Unterrichts“ wirkt, wie Helmut Heiland zu Recht festgestellt hat, „spannungsreich, ja paradox“, denn „Zufall und Unterricht schließen sich doch grundsätzlich aus“ (Heiland 1998, S. 261). Aber gerade an diesem Konzept lassen sich die Zusammenhänge zwischen der durch Fröbel repräsentierten geschichtlichen Tradition der Frühpädagogik und aktuellen Forschungsbefunden besonders gut illustrieren: In dem zitierten Forschungsresümee beschreibt Marcus Hasselhorn (2005) das *inzidentelle*, also *zufällige*, Lernen als eine der wichtigsten Formen des Lernens, insbesondere in der frühen Kindheit. Und nun zurück zu den historischen Anfängen des Kindergartens: Fröbel hat in einem Brief (1839/1982), der allerdings – darauf hat Helmut Heiland (1998) hingewiesen – aus der Zeit vor der Gründung des ersten Kindergartens (1840) datiert, die Erziehung im Kindergarten mit drei Merkmalen gekennzeichnet: Es handle sich um den ersten Unterricht, um Spielunterricht und um *zufälligen* Unterricht. Die Übereinstimmung zwischen Fröbels Konzept des „zufälligen“ Unterrichts und dem Konzept des inzidentellen (zufälligen) Lernens in der heutigen psychologischen Lernforschung ist frappant. Besonders interessant ist jedoch ein Unterschied: Fröbel spricht vom Zufälligen nicht in der Perspektive der Kinder, d. h. der Aneignungstätigkeit, des Lernens; vielmehr benennt er das Zufällige in der Perspektive der Fachkraft, d. h. der Vermittlungstätigkeit, des Unterrichts. In diesem vermeintlichen Widerspruch liegt die Aufforderung zu dialektischem Denken und die Chance, den Kern dessen zu begreifen, was „indirekte Erziehung“ bedeutet. Das Lernen der Kinder im Vorschulalter findet zu einem großen Teil unbewusst, beiläufig, zufällig statt. Dasjenige jedoch, was den Kindern als Gelegenheiten und Herausforderungen zum Lernen „zufällt“, hängt davon ab, was sie in ihrer Umwelt – in diesem Fall dem Kindergarten – vorfinden. Es kommt also darauf an – und damit sind wir bei der professionellen Verantwortung der Fachkräfte –, diejenigen Gelegenheiten und Herausforderungen zum Lernen zu schaffen, die den Kindern „zufallen“ können. Zugespitzt: Professionalität kommt darin zum Ausdruck, die Zufälle nicht dem Zufall zu überlassen, oder: Eine zentrale Aufgabe besteht darin, „zufällige“ Lernprozesse zu ermöglichen, zu planen, vorzubereiten, zu inszenieren, zu beobach-

ten, zu dokumentieren und für die Planung weiterer Lernanlässe auszuwerten. Wenn Kinder z. B. auf einer Exkursion Erfahrungen sammeln, sich auf ein Spiel einlassen, in einem Projekt nach der Lösung eines Problems suchen, in der Forschungswerkstatt sich einem Experiment widmen oder auch wenn sie, orientiert am Vorbild der Fachkraft, eine Lösung für einen Konflikt suchen, dann tritt in diesen und in vielen weiteren denkbaren Situationen Beides in Erscheinung: zufälliger *Unterricht* i. S. v. Fröbel, also indirekte Erziehung, und zufälliges *Lernen*, wie es von der heutigen Lehr-Lern-Forschung beschrieben wird.

4. Zusammenfassung

Im vorliegenden Text werden Argumente für die Überzeugung zusammengetragen, dass der Didaktik des Kindergartens ein eigenständiges Profil zuzuschreiben ist; dieses kommt insbesondere dadurch zustande, dass dem Prinzip der Entwicklungsangemessenheit Rechnung getragen wird. Zahlreiche Forschungsbefunde zeigen: In der vorschulischen Kindheit kommt Formen des impliziten, inzidentellen, unbewussten Lernens zentrale Bedeutung zu. Um diese Formen des Lernens wirkungsvoll unterstützen und anregen zu können, bedarf es adäquater Formen der Erziehung wie z. B. die Ausstattung des Kindergartens mit anregungsreichen Spiel- und Lernmaterialien sowie das Vorbildverhalten, das Bindungsverhalten und die Dialogpartnerschaft der Fachkräfte. Diese Formen der Erziehung lassen sich in einer Didaktik der indirekten bzw. impliziten Erziehung verorten.

Für die Entwicklung einer frühpädagogischen Didaktik der indirekten Erziehung (vgl. Liegle 2009) gewinnt Fröbels Pädagogik neue Aktualität. Seine Erkenntnisse lassen Fröbel weltweit als den Begründer einer Didaktik der indirekten Erziehung im Kindergarten erscheinen. Insbesondere an drei Aspekten ist dies aufgezeigt worden:

- Beziehungen „erziehen“:
Erziehung sollte als das Nebenprodukt gelebter und erlebter, reziproker Beziehungen zwischen Erwachsenen (Fachkräften) und Kindern sowie der Beziehungen der Kinder untereinander verstanden werden. Diese Beziehungen bilden den sozialen Ort für die Tradierung und Aneignung von Kultur.

- Lernen im Medium des Spiels:
Das Spiel stellt in der frühen Kindheit das wichtigste Medium des selbsttätigen Lernens dar. Kindergartenpädagogik beinhaltet in erster Linie Spielpädagogik. Das Spiel hat elementare Bedeutung sowohl unter Aspekten sozialer Beziehungen als auch unter inhaltlichen/gegenstandsbezogenen Aspekten (Aneignung von Kultur).
- Inszenierung „zufälliger“ Lernprozesse:
Das „zufällige“ Lernen sowie der „zufällige“ Unterricht nehmen in der frühen Kindheit einen besonders hohen Stellenwert ein.

Literaturnachweise

- Ahnert, L. (2004): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. München/Basel.*
- Buber, M. (1986): Reden über Erziehung. Heidelberg.*
- Fröbel, F. (1839/1982): Brief an Cantor Carl (1839). In: Zeitschrift für Pädagogik 28. S. 177–192.*
- Fröbel, F. (1842/1986): Brief an T. Brunszvik (1842). In: Ders.: Werke. Bd. 3. Berlin. S. 208–232.*
- Grossmann, K.E./Grossmann, K. (2006): Bindung und Bildung. Über das Zusammenspiel von Psychischer Sicherheit und Kulturellem Lernen. In: Frühe Kindheit 9/6. S. 10–17.*
- Hasselhorn, M. (2005): Lernen im Altersbereich zwischen 4 und 8 Jahren. In: Guldemann, T./Hauser, B. (Hrsg.): Bildung 4 bis 8-jähriger Kinder. Münster u. a. S. 77–88.*
- Heiland, H. (1998): Die Spielpädagogik Friedrich Fröbels. Hildesheim u. a.*
- Heiland, H. (1999): Fröbels Kindergartenpädagogik und das Berufsbild der Erzieherin. In: Friedrich-Fröbel-Museum Bad Blankenburg (Hrsg.): Anfänge des Kindergartens. Bad Blankenburg, S. 71–83.*
- Hüther, G. (2010): Frühe Bildung von Kindern aus Sicht der Hirnforschung, In: Neumann, K./Sauerbrey, U./Winkler, M.: Fröbelpädagogik im Kontext der Moderne. Bildung, Erziehung und soziales Handeln. Jena. S. 149–164.*
- Kiyohara, M. (1999): Spielmaterialien in der japanischen Fröbelrezeption (1870–1900). In: Heiland, H./Neumann, K./Gebel, M. (Hrsg.) (1999): Friedrich Fröbel. Aspekte international vergleichender Historiographie. Weinheim. S. 152–159.*
- Liegle, L. (2008): Erziehung als Aufforderung zur Bildung. Aufgaben der Fachkräfte in der Perspektive der frühpädagogischen Didaktik. In: Thole, W./Roßbach, H.G.G./Fölling-Albers, M. (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen/Farmington Hills. S. 85–131.*
- Liegle, L. (2009): Wir brauchen eine Didaktik der indirekten Erziehung. In: Betrifft Kinder 2/9. S. 6–12.*

- Pramling-Samuelsson, I./Fleer, M.** (Hrsg.) (2009): *Play and Learning in Early Childhood Settings*. New York.
- Schriewer, Jürgen** (Hrsg.) (2007): *Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten. Zur Globalisierung von Bildungsdiskursen*. Frankfurt.
- Schriewer, J., u. a.** (1998): *Konstruktion von Internationalität. Referenzhorizonte pädagogischen Wissens im Wandel gesellschaftlicher Systeme (Spanien, Sowjetunion/Russland, China)*. In: Kaelble, H./Schriewer, J. (Hrsg.): *Gesellschaften im Vergleich. Forschungen aus Sozial- und Geschichtswissenschaften*. Frankfurt a. M. u. a. S. 151–258.
- Shoji, Y.** (1998): *Fehlformen der Rezeption der Fröbelschen Spielmittel in Japan*. In: Heiland, H./Neumann, K. (Hrsg.): *Friedrich Fröbel in internationaler Perspektive*. Weinheim. S. 148–154.
- Sylva, K., u. a.** (2004): *The Effective Provision of Pre-School Education Project. Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England*. In: Faust, G., u. a. (Hrsg.): *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich*. Bad Heilbrunn. S. 154–167.
- Textor, M. R.** (2000): *Lew Wygotski*. In: Fthenakis, W. E./Textor, M. R. (Hrsg.): *Pädagogische Ansätze im Kindergarten*. Weinheim/Basel. S. 71–83.

Christiane Konrad

Kommt, lasst uns Fröbels Lieder singen. Workshop zu Friedrich Fröbels Mutter- und Koseliedern

Der Titel dieses Beitrags deutet bereits an, dass es sich bei diesem Workshop um ein tätiges Miteinander handelte: das Kennenlernen und gemeinsame Singen der Mutter- und Koselieder. Nach meiner Einführung besprachen wir ein Lied genauer („Das Turmhähnchen“) und sangen es. Anschließend wurde Material verteilt und die Teilnehmer hatten 10 Minuten Zeit, sich mit dem Lied vertraut zu machen, um es anschließend der Gruppe vorzustellen. Den Abschluss bildete jeweils das gemeinsame Singen, sodass jeder Teilnehmer mehrere Lieder lernen und mitnehmen konnte und sie hoffentlich auch schon in seiner Einrichtung eingeführt hat.

In der Druckfassung kann ich nur das Material bereitstellen und eine Anleitung zum Selbststudium geben. Vielleicht finden sich Gleichgesinnte zusammen, die dann in Kleingruppen den Workshop nacharbeiten. Um Ihnen nun die Möglichkeit zur eigenen Erschließung eines Liedes zu geben, schlage ich vor, Sie schauen sich zuerst das Bild, das Motto und das Lied an, bevor Sie sich Fröbels Erklärungen durchlesen und überdenken. Auch die Handbewegung will geübt sein. Dann erst lesen Sie meinen Kommentar. Für die Einübung der Melodien wäre es hilfreich, ein Melodieinstrument (Flöte, Klavier) zur Verfügung zu haben.

1. Friedrich Fröbels Mutter- und Koselieder

Die Mutter- und Koselieder (im Folgenden MKL) von Friedrich Fröbel (1782–1852) sind ein spätes Werk, ein Familienbuch, das der Pädagoge erst 1844 im Eigenverlag herausbrachte.¹ Davor lagen die Gründungen der Keilhauer Schule (1817) und der Autodidaktischen Anstalt in

¹ | Folgende Faksimileausgaben der MKL sind heute noch zugänglich: Prüfer (1911) und Fröbel/Pfaehler (1982). Weitere Angaben im Literaturverzeichnis.

Bad Blankenburg (1837), die Stiftung des Kindergartens (1840) und die Ausbildung von Kindergärtnerinnen (1839).²

Je tiefer Fröbel in die Erziehung eindrang, desto stärker wurde sein Wunsch, die Aufmerksamkeit auf das ganz kleine Kind zu lenken. Für ihn gab es keinen sichtbaren Einschnitt, der den Beginn der aufmerksamen Beschäftigung mit dem kleinen Kind markiert, sondern diese sollte von Anfang an erfolgen. So wie der Kindergarten die Aufgabe hatte, die Grundlagen für die Schulfähigkeit zu entwickeln, so hatte die heimische Beschäftigung mit dem Kleinkind das Ziel, die allgemeine Entwicklung zu fördern und das Kind für den Aufenthalt im Kindergarten fähig zu machen. Für Fröbel war der Kindergarten in erster Linie Bildungsraum und daher für alle Kinder wichtig und notwendig.

In Zusammenarbeit mit zwei Keilhauer Lehrern, Friedrich Unger für die Radierungen und Robert Kohl für die Melodien, erarbeitete Fröbel ein Konzept zur frühkindlichen Entwicklung und Bildung: die Mutter- und Koselieder. Sein Familienbuch enthält zu Beginn sieben Koselieder, deren Thema die Beziehung Mutter–Säugling ist. Daran schließen sich die Spiellieder an, die zumeist eine Szene zeigen, die durch das Motto (Leitvers) für die Mutter und das Lied (Gedicht) als gemeinsamer Text für Mutter und Kind beschrieben wird. Zur Veranschaulichung ist in den meisten Fällen im oberen Bildteil eine Handbewegung abgebildet. Im Anhang finden sich zu jedem Lied außerdem Erklärungen und in einem zweiten Band hat Fröbel die Melodien dazu veröffentlicht.

Die Mutter (oder Betreuungsperson) sollte, bevor sie mit dem Kind das Buch anschaut und die Lieder singt, sich selbst das Lied, die Handbewegung und die Erklärungen aneignen, um dann im Vollzug darüber verfügen zu können. Fröbel setzt also eine Beschäftigung mit dem Buch und die Fähigkeit zur Reflexion voraus. Das ist vielleicht auch ein Grund dafür, dass dieses Buch in Deutschland keine flächendeckende Verbreitung fand, neben dem hohen Preis und dem großen Format. Es gab aber mehrere Bearbeitungen des Buches für die Ausbildung von Erzieherinnen und weltweit wurden Übersetzungen vorgenommen (vgl. Konrad 2007).

² Zur weiteren Information über Fröbels Leben und Wirken sei die Biographie von Helmut Heiland (2005) empfohlen.

2. Das Kennenlernen einzelner Lieder

Man kann zwar viel über die Lieder sagen, doch am besten ist es, sich selbst mit ihnen zu beschäftigen. Daher wollen wir einige Lieder erarbeiten und singen. Neben dem Motto, dem Text, der Handbewegung und den Erklärungen wird die Melodie vorgestellt, damit sich jeder Leser diese Lieder selbst aneignen kann. Die Abbildungen entnehme ich dem Nachdruck der Mutter- und Koselieder von 1982.

2.1 Das Turmhähnchen

„Das Turmhähnchen“ ist das dritte Spiellied, es folgt dem „Strampfelbein“ und dem „Bautz“, in denen es um die Ausübung körperlicher Kraft geht, beim ersten sind es die Beine, beim zweiten die Arme, deren Kraft die Kinder wahrnehmen sollen. Im vorliegenden Beispiel steht nun eine äußerliche Kraft, die Kraft des Windes, im Fokus.

„Das Turmhähnchen“ zeigt alle Merkmale des typischen Spielliedes: eine Handbewegung im oberen Bereich der Randzeichnung, darunter das Motto und das Lied. Umrahmt werden die Texte von einer Szene, in der die Kinder die Kraft des Windes erfahren, der von rechts in das Bild zu wehen scheint. Das Laub der Bäume, die Haare der Kinder, die Fahne, ja sogar die Schwanzfedern des Hahnes werden nach links gedreht.

Das Motto lautet:

„Soll Dein Kind das Thun von etwas Anderm fassen,
Mußt Du es ein Gleiches selbst ausführen lassen.
Darin ist es tief begründet,
Daß Dein Kind
Gern, geschwind
Nachahmt, was es um sich findet.“ (MKL 1982, S. 29)

Das Lied beschreibt den Tanz des Wetterhahnes auf dem Kirchturm:

„Wie das Hähnchen auf dem Thurme,
Sich kann dreh'n in Wind und Sturme,
Kann mein Kind sein Händchen wenden,
So sich neue Freuden spenden.“ (MKL 1982, S. 29)

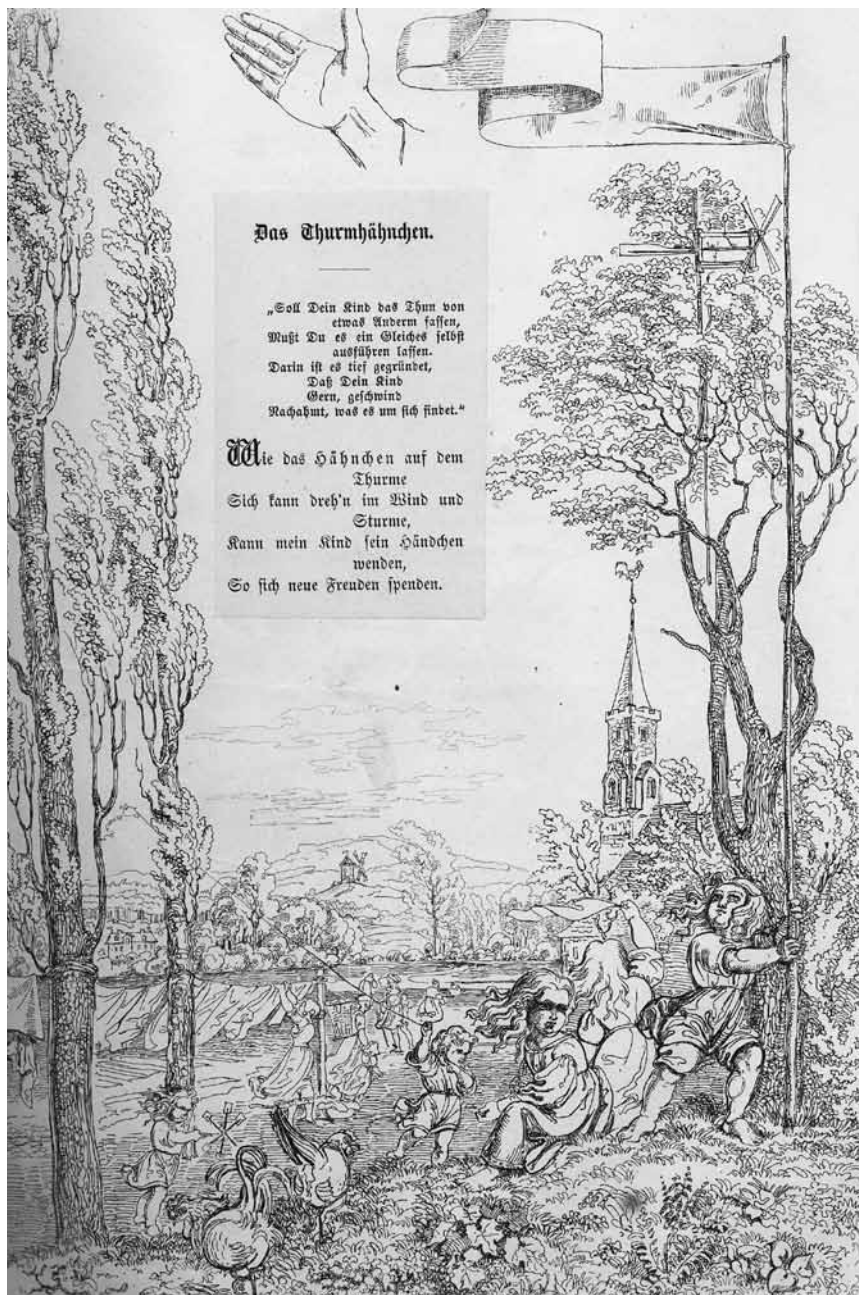


Abb. 1 | „Das Turmhähnchen“, MKL 1982, S. 29

In den Erklärungen beschreibt Fröbel die Freude der Kinder an diesem Spiel. Er begründet sie damit, dass die Kinder auf der Suche nach dem Grund der Bewegung sind. Führt das Kind nun selbst die Handbewegung aus, so kann es seinen Willen und seine Muskeln als Verursacher erkennen. Es wird selbst zum „Beweger“, es kann etwas bewirken, was es mit großer Freude erfüllt. Aber auch seine Denkfähigkeit wird gefördert:

„Sieh, und schon tatsächlich stellt es gleichsam die Wahrnehmung dar: dem bewegten Gegenstande liegt eine bewegende Ursache, eine bewegende Kraft zum Grunde.“ (MKL 1982, S. 95)

Fröbel versucht die Vorstellung der Mutter auch dahingehend anzuregen, indem er die Geräusche des Windes beschreibt: das Knarren des Wetterhahnes, das Plattern der Wäsche auf dem Trockenplatz und das Klappern der Windmühlenflügel. Diese Lautmalereien helfen dem Kind sich zu erinnern, ob es so etwas schon gehört hat. Wenn nicht, wird es dadurch zum bewussten Hören angeregt. Auch hier finden wir das Prinzip der „variierenden Wiederholung“:³ Überall hinterlässt die Windkraft ihre Spuren, man muss nur genau hinsehen und hören.



Abb. 2 | Melodie „Das Turmhähnchen“, Lange 1866, S. 72 ⁴

³ Dieser Begriff stammt von Karl Renner aus seinem Aufsatz „Baut das Haus zum frohen Kindergarten!“ (MKL 1982, S. 190).

⁴ Die Melodien entnehme ich der MKL-Ausgabe von Lange (1866).



Abb. 3 | „Tick, Tack!“, MKL 1982, S. 32

2.2 Tick, Tack!

Das Bild zeigt einen Raum mit einem verhängten Bett. In der Raummitte befindet sich ein Tisch. Die Mutter steht vor dem Tisch, das Kind darauf; sie halten einander an der Hand. Auf dem Fußboden stehen eine Waschschüssel, ein Krug und eine Katze, die sich gerade putzt. Im Hintergrund sieht man eine große Pendeluhr, daneben ein Fenster, das aber durch den Liedtext halb verdeckt ist. Am linken oberen Bildrand kann man fünf Kinder sehen, die eine große Wanduhr betrachten.

Das Motto lautet:

„Jedes Ding alsdann nur wohlgedeiht,
Hält in Allem es die richt'ge Zeit;
Darum, soll Dein Kindchen gut gedeihn,
Muß von Ordnung es umgeben sein.
Wem die Ordnung wollt' verdrießen gar,
Der wird vieler Freuden werden baar;
Leite darum früh Dein Kind zur Ordnung hin,
Ordnung ist gewiß dem Kinde Hochgewinn.“ (MKL 1982, S. 32)

Das Lied dazu:

„Sehet nur, sehet nur!
Wie der Pendel an der Uhr,
Geht das Aermchen hin und her,
Doch nicht kreuz und doch nicht quer;
Denn es gehet Schlag auf Schlag,
Immer tick und immer tack.
Tick, tack; tick, tack. –
Uhr mach' mir nur ja kein Leid,
Zeig' mir immer richt'ge Zeit:
Zum Essen, zum Schlafen, zum Zeitvertreib,
Zum Waschen und Baden den ganzen Leib;
Denn mein Herzchen will stets rein,
Will gesund und thätig sein.
Aermchen geh' drum Schlag bei Schlag,
Immer tick und immer tack.
Tick, tack; tack.“ (MKL 1982, S. 32)

In den Erklärungen steht unter der Überschrift „Tick, Tack!“ „ein Armbe-
wegungs- und Armbildungsspiel“, wobei Fröbel betont, dass die Arme
abwechselnd eingesetzt werden können, ebenso wie die Beine. Er be-

6.
Tick, tack.

M. M. $\text{♩} = 92.$

Se-het nur, se-het nur, wie der Pen-del an der Uhr, geht das Aermchen
hin und her, doch nicht kreuz und doch nicht quer, denn es ge-het Schlag bei Schlag,
im-mer tick und im-mer tack, tick, tack, tick, tack, tick, tack, tick, tack.
Uhr mach mir nur ja kein Leid, sondern zeig mir richt'ge Zeit zum Es-sen zum Schlafen, zum
Zeit-ver-treib, zum Wa-schen und Ba-den den gan-zen Leib, denn mein Herzchen
will stets rein, will ge-sund und thä-tig sein. Aerm-chen geh drum
Schlag bei Schlag, im-mer tick und im-mer tack, tick, tack, tack! —

F. 4

Abb. 4 | Melodie „Tick, Tack!“, Lange 1866, S. 9

schreibt, dass alles, was mit Zeit zu tun hat, das Kind interessiert, und erklärt dies mit einer Ahnung des Kindes von der Bedeutung der Zeit. Diese Neigung soll unterstützt werden, da im weiteren Leben die richtige Beachtung der Zeit enorm wichtig ist. Nehmen wir z. B. die Besuchszeit. Wenn man Besuch erwartet, möchte man vorbereitet sein, in unserem Fall soll das Kind dann mit seiner Morgentoilette fertig sein. Neben dem Besuch von Freunden und Familienangehörigen beschreibt Fröbel auch den „Besuch“ der Sonnenstrahlen, der lichten Sterne und des hellen Mondes. Sie wollen die „Klarheit“ des Kindes sehen. Das Kind lernt mit diesem Lied die Bedeutung der Zeit kennen bzw. die Einteilung des Tages in gewisse Zeiten, z. B. Essens-, Schlafens-, Spiel- und Waschzeiten. Sie strukturieren den Tag und lassen das Kind durch die unterschiedlichen Abläufe ein Gefühl für Zeit entwickeln.

2.3 Die Fischlein

Durch die Abbildung zu diesem Spiellied wird der Betrachter in ein Waldstück versetzt, durch den sich ein Bach schlängelt. Im Vordergrund spielen zwei Kinder, eines hockt am Ufer, während das andere im Bach steht und versucht, Fische zu fangen. Die linke Bildhälfte wird von einer Callasblüte eingefasst, an deren Stängel sich eine Schlange hochwindet.

Das Motto lautet:

„Wo sich reges Leben zeigt,
Kindleins Aug' dahin sich neigt;
Wo sich's zeigt im Klaren, Hellen,
Hebens's Herzchens Freudenwellen.
Mutter! Wollst ihm diesen Sinn bewahren
Stets zu freuen sich am Frischen, Klaren.“ (MKL 1982, S. 36)

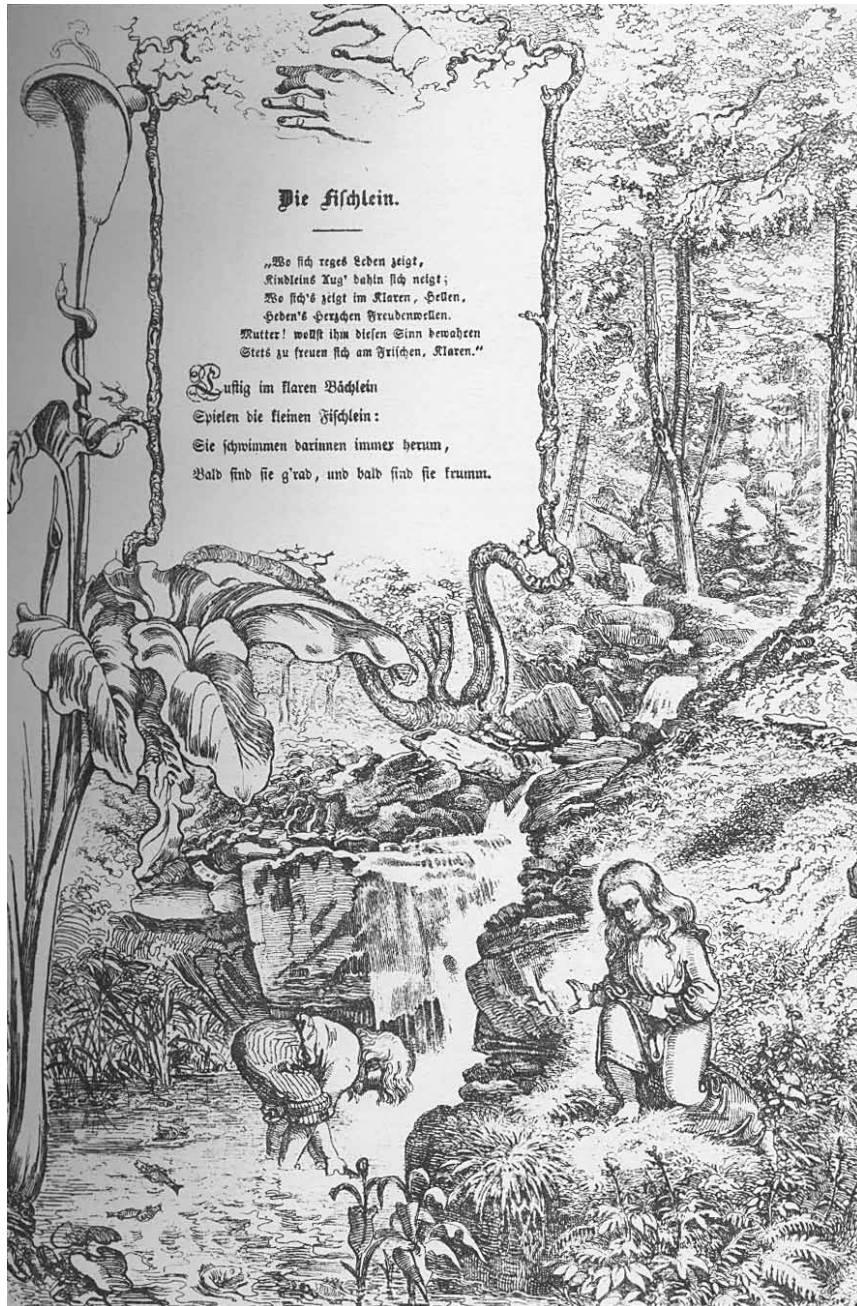
Das Lied dazu:

„Lustig im klaren Bächlein,
Spielen die kleinen Fischlein:
Sie schwimmen darinnen immer herum,
Bald sind sie g'rad, und bald sind sie krumm.“ (MKL 1982, S. 36)

In den Erklärungen beschreibt Fröbel die Handbewegung, die die Mutter mit dem Kind ausführen soll. Beide Hände bewegen sich in waagerechter Haltung hin und her, um die Schwimmbewegung der Fische nachzuahmen. Fröbel erklärt, dass Vögel und Fische die Kinder faszinieren, besonders durch das freie Umherschwimmen bzw. -fliegen.

„Klarheit und Freiheit, Reinheit und ungehindertes Sichbewegen, das sind die Grundlagen der Lebenslust, in welcher sich das Kind so wohl-fühlt, in der es kräftig erstarkt und sich fröhlich gestaltet.“
(MKL 1982, S. 99)

Und doch versucht das Kind, den Vogel oder den Fisch zu fangen. Diesen scheinbaren Widerspruch löst Fröbel mit der Behauptung auf, das Kind möchte durch seinen Fang auch die bewunderten Eigenschaften des Fisches gewinnen. Doch so einfach geht das nicht, das Kind muss an sich selbst die Freiheit erleben. Diese kann nur von innen gewonnen werden. Deshalb soll die Mutter die kindliche Ahnung des Freien und Klaren bestärken.



Die Fischlein.

„Wo sich reges Leben zeigt,
 Kindes Aug' dahin sich neigt;
 Wo sich's zeigt im Klaren, Helten,
 Geben's Herzchen Freudenwellen.
 Mutter! weilt ihm diesen Sinn bewahren
 Stets zu freuen sich am Frischen, Klaren.“

Lustig im klaren Bächlein
 Spielen die kleinen Fischlein:
 Sie schwimmen darinnen immer herum,
 Bald sind sie grad, und bald sind sie krumm.

Abb. 5 | „Die Fischlein“, MKL 1982, S. 36

10.
Fischlein im Bächlein.

M. M. $\text{♩} = 72$.

Lustig im kla-ren Bä-che-lein schwimmendie klei-nen Fi-sche-lein, sie
 schwimmen da-rin-nen immer her-um, bald sind sie grad; und bald sind sie krumm.

Abb. 6 | Melodie „Fischlein im Bächlein“, Lange 1866, S. 11

Nun schließt sich ein Dialog zwischen Bruder und Schwester an, worin das Mädchen den Jungen darum bittet, ihm doch einen Fisch zu fangen. Der Junge kommt der Bitte des Mädchens nach, doch es kann den Fisch nicht halten, legt ihn ins Gras und wundert sich, warum er sich nicht mehr bewegt. Der Bruder erklärt ihm, dass der Fisch sich nur im Wasser frei bewegen kann, weil das sein eigener Lebensraum ist. Die Begriffe „krumm“ und „grad“ benutzt Fröbel auch in moralischer Hinsicht und fordert die Mutter ausdrücklich auf, dem Kind den Unterschied deutlich zu machen, so wie es auch der Künstler in dem Bild getan hat. Die Schlange beispielsweise als Symbol des Bösen ist krumm.

2.4 Patsche Kuchen

Das Bild ist dreigeteilt und zeigt verschiedene Szenen: Links oben wird der Teig vorbereitet, rechts sieht man Kinder „Sandkuchen“ backen und unten sieht man das Innere einer Backstube, in der der Bäcker auf die Kuchen wartet.⁵ Die Handbewegung ist folgendermaßen dargestellt: Die Hände der Mutter umfassen die Hände des Kindes und lassen sie flach gegeneinander klatschen.

Das Motto lautet:

„Mag auch wohl ein höh'rer Sinn
In dem Patsche-Kuchen liegen? –
O, wohl liegt er klar darin:
Willig muß sich Mehres fügen,
Jeder auch zu rechter Zeit
Sein an seinem Theil bereit,
Soll das Werk gelingen
Und uns Freude bringen.“ (MKL 1982, S. 38)

Das Lied dazu:

„Kindchen! wollen es versuchen,
Uns zu backen einen Kuchen:
Patsche, patsch' den Kuchen glatt,
Der Bäcker sagt: „Nun ist es satt;
Bringt mir doch den Kuchen bald,
Sonst wird ja der Ofen kalt.“ –
„Bäcker! hier ist mein Kuchen fein,
Back' ihn schön für mein Kindchen klein.“
„Bald soll der Kuchen gebacken sein,
Tief in den Ofen schieb' ich ihn ein.“ (MKL 1982, S. 38)

In den Erklärungen schreibt Fröbel, dass dieses Lied als einziges Fingerspiel auch in England bekannt sei. Mütter versuchten, den zufälligen Bewegungen des Kindes eine Bedeutung zu geben und in ein Spiel einzubinden, um durch die möglichen Wiederholungen die Glieder der Kinder zu üben. Das ist gut, doch auch der kindliche Geist soll beteiligt werden und nicht nur einzelne Übungen, sondern die Verbundenheit aller Teile als ein Ganzes erkennen. Er soll sich zu „ahnungsvolle[r] Kindheit

⁵ Früher brachte man seinen Kuchen zum Bäcker, der dann im Anschluss an seine eigenen Arbeiten den Kuchen der Kunden backte.

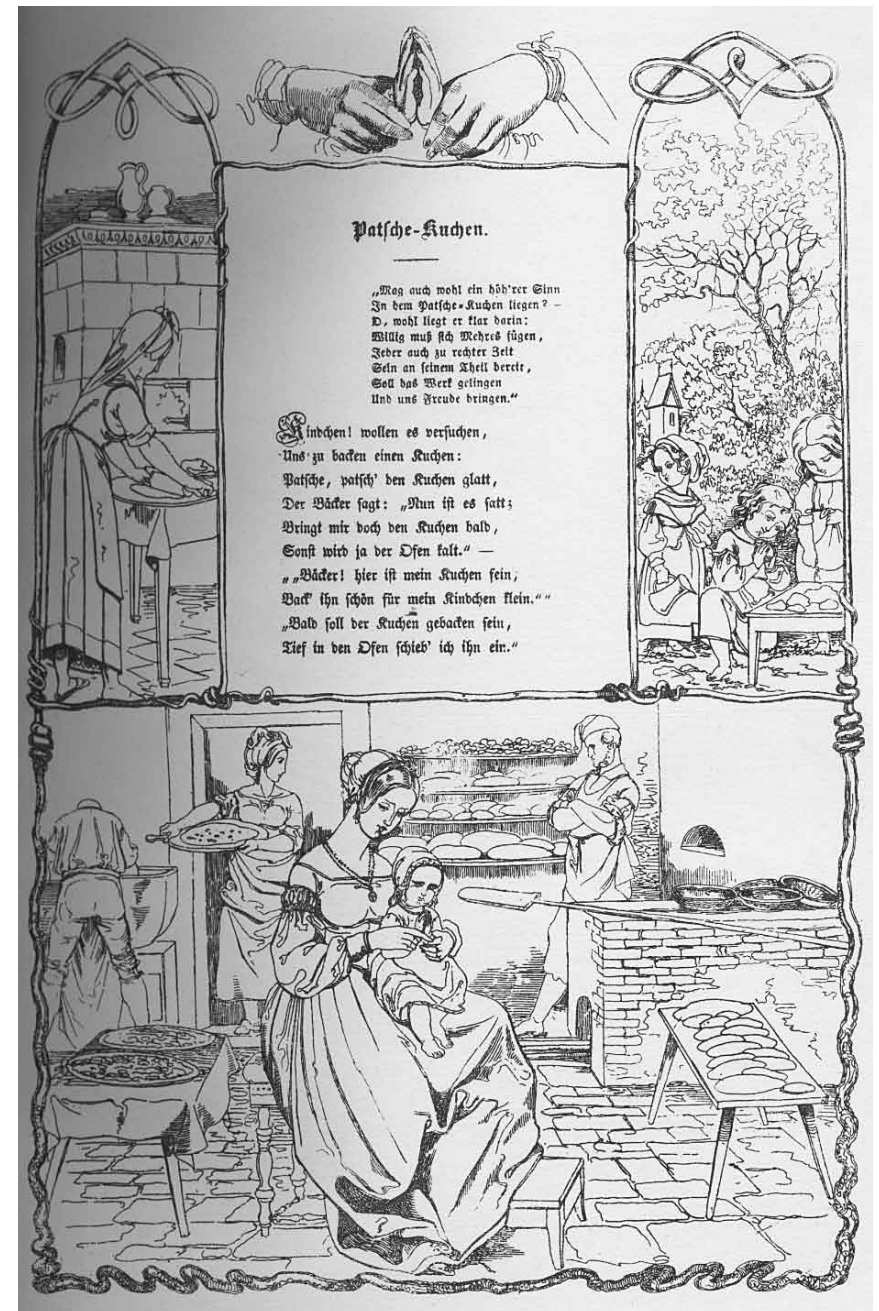


Abb. 7 | „Patsche Kuchen“, MKL 1982, S. 38

12.
Patsche Kuchen.

M.M. ♩ = 80.

Kindchen wol-len es- ver-su-chen, uns zu ba-cken ei-nen Ku-chen;
Pat-sche, patsch den Ku-chen breit; Bä-cker sagt: „nun ist es Zeit;
bringt mir doch den Ku-chen bald, sonst wird ja der O-fen kalt.
Bä-cker hier ist der Ku-chen fein, back ihn schön für mein Kind-chen klein!
„Bald soll der Ku-chen ge-ba-cken sein, tief in den O-fen schieb ich ihn ein.“

Abb. 8 | Melodie „Patsche Kuchen“, Lange 1866, S.12

und bewusste[r] Mütterlichkeit, – der ächten Grundlage edler, kräftiger, tugend- und tatenreicher Menschheit“ (MKL 1982, S. 101) entwickeln. Fröbel beschreibt den Ablauf des Spielchens mit den Händen, die die Mutter zusammenklatschen lässt. Dabei ist auch die richtige Haltung der anderen Körperteile wichtig, die der Bildung bedürfen. Ausgehend von einem Stück Brot soll die Mutter auf den Bäcker hinweisen, der zwar das Brot backt, aber von weiteren Gegebenheiten abhängig ist:

„Der Bäcker kann nicht backen, mahlt der Müller ihm kein Mehl, – der Müller kann kein Mehl mahlen, bringt ihm der Bauer kein Korn, – der Bauer kann kein Korn bringen, trägt ihm der Acker kein Getreide, – der Acker kann kein Getreide tragen, wirkt nicht dazu die Natur im innigen Einklange, – sie könnte nicht im innigen Einklange wirken – habe Gott nicht in sie Kräfte und Stoffe gelegt und seine Liebe leite nicht noch Alles zu ihrem Ziel.“ (MKL 1982, S. 101)

Fröbel lenkt die Aufmerksamkeit auf die kleine Kindergruppe, die im rechten oberen Bildteil „Brotbacken“ spielt. Die Eltern sollen dieses Spiel nicht stören, denn die Kinder stellen ihr Inneres hier äußerlich dar.

2.5 Der Tischler

Das Bild zeigt eine Tischlerwerkstatt, in der ein junger Mann an der Hobelbank arbeitet. Davor sitzt ein kleines Kind, das an einem niedrigen Tisch die Bewegung nachahmt. Im oberen Teil des Bildes, rechts und links vom Text, stehen David und Goliath, denen im unteren Teil zum einen die Harfe und zum anderen einige Blechblasinstrumente zugeordnet sind.

Das Motto lautet:

„Das Jedes seine Sprache spricht,
Entgeht so leicht dem Kinde nicht:
Doch was uns leicht, wir achten's nicht,
Legt, Eltern, drauf das rechte Gewicht.“ (MKL 1982, S. 70)

Das Lied dazu:

Zisch, zisch, zisch!
Der Tischler hobelt den Tisch.
Tischler, hoble den Tisch mir glatt,
Daß er keine Löcher hat:
Zisch, zisch, zisch!
Tischler, hoble den Tisch.
Lang, lang, lang!
Tischler, hoble die Bank;
Tischler, hoble sie recht blank,
Daß daran kein Span mehr hang';
Lang, lang, lang!
Tischler, hoble die Bank.“ (MKL 1982, S. 70)

Zuerst beschreibt Fröbel die Handbewegung, die den Hobel darstellt. So wie im „Fingerklavier“ die Verbindung von Ton mit Zahl und Bewegung dargestellt wurde, so lernt das Kind mit diesem Lied, auch die Verbindung zur Zeit und der ruhenden, räumlichen Form:

„Ja hier wieder selbst mit dem Stoffe steht der Ton verschwistert da. Tief tönt des langgedehnten Stoffes, und hoch der Ton des kurzen und fein gedehnten, und lang und kurz [...] ist eben auch für die Beachtung des Kinderlebens höchst wichtig.“ (MKL 1982, S. 116)



Abb. 9 | „Der Tischler“, MKL 1982, S. 70

Fröbel gibt Beispiele aus dem täglichen Leben, wenn die Kinder darauf hingewiesen werden, nicht zu lange draußen zu bleiben bzw. nicht zu kurz zu üben. Das Kind wird seine Freude daran haben, Gleiches bzw. Gegensätzliches in diesem Bild zu suchen. Dass die äußere Erscheinung nicht immer dem wirklichen Gehalt entspricht, möchte Fröbel mit der Gegenüberstellung von David und Goliath aufzeigen. Auch wer klein ist, kann etwas Großes leisten.

41.
Der Tischler.
 (Nach einer Volksweise.)

M.M. ♩ = 108.

The musical score is written in G major (one sharp) and 2/4 time. It consists of six staves of music with German lyrics underneath. The melody is simple and repetitive, with a tempo marking of M.M. ♩ = 108. The lyrics are: 'Zisch, zisch, zisch, der Tisch-ler ho-belt den Tisch. Tischler hob-le den Tisch mir glatt, dass er kei-ne Lö-cher hat. Zisch, zisch, zisch, Tischler hob-le den Tisch. Lang, lang, lang, Tisch-ler hob-le die Bank. Tisch-ler hob-le sie recht blank, dass da-ran kein Span mehr hang', lang, lang, lang, Tischler hob-le die Bank.'

Zisch, zisch, zisch, der Tisch-ler ho-belt den Tisch.

Tischler hob-le den Tisch mir glatt, dass er kei-ne Lö-cher hat.

Zisch, zisch, zisch, Tischler hob-le den Tisch. Lang, lang, lang,

Tisch-ler hob-le die Bank. Tisch-ler hob-le sie recht blank,

dass da-ran kein Span mehr hang', lang, lang, lang, Tischler hob-le die Bank.

E.1

Abb. 10 | Melodie „Der Tischler“, Lange 1866, S. 27

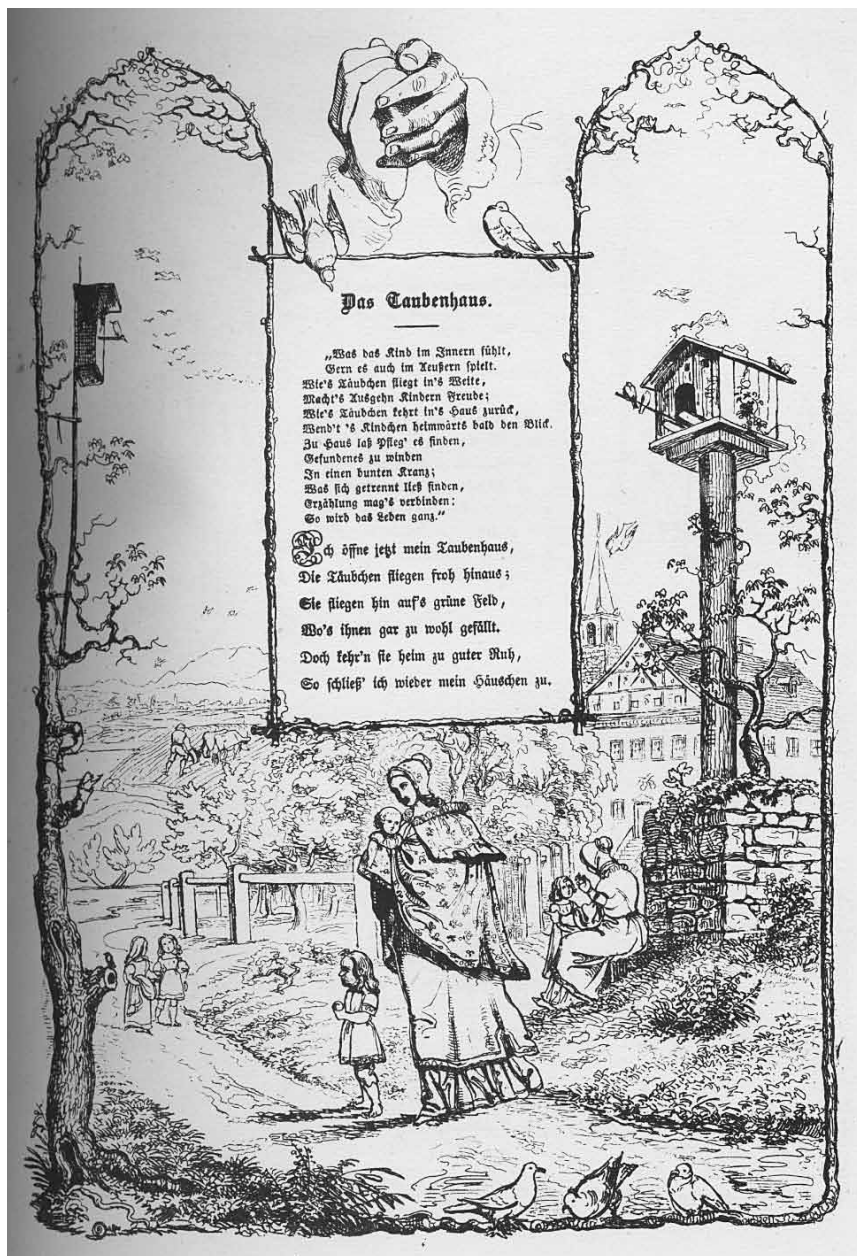


Abb. 11 „Das Taubenhaus“, MKL 1982, S. 41

2.6 Das Taubenhaus

Ein weiteres Beispiel ist „Das Taubenhaus“; es hat sich zu einem Kreis-
spiel weiterentwickelt und findet sich auch noch vereinzelt in heutigen
Liederbüchern und auf CDs.

Die Handbewegung wird mit beiden Händen ausgeführt und stellt
das Taubenhaus dar, aus dem die Tauben hinaus- und später wieder
hineinfliegen. Die äußere Begrenzung der Randzeichnung fasst das
Bild wie zwei Türme, zwischen denen die Texte von Motto und Spiel-
lied eingefügt sind. Jeder Turm enthält eine Vogelbehausung, links ein
Nistkasten, rechts ein Taubenhaus. Dahinter sind noch weitere Häuser
und ein Kirchturm zu sehen. Im linken Hintergrund sieht man ein wei-
teres Dorf und davor einen Bauern, der mit einem Ochsen gespannt den
Acker pflügt. Im Vordergrund schaut eine Mutter mit einem Kleinkind
auf dem Arm in die Richtung, die ihr größerer Sohn ihr gewiesen hat,
und gemeinsam beobachten sie einen kleinen Vogel vor einem Ast-
loch. Rechts scheint eine andere Mutter ihrem Kind etwas zu erklären
und auf dem Weg kommen zwei Kinder von einem Spaziergang in
Richtung Vordergrund zurück.

Das Motto lautet:

„Was das Kind im Innern fühlt,
Gern es auch im Äußern spielt.

Wie's Täubchen fliegt in's Weite,
Macht's Ausgeh'n Kindern Freude;
Wie's Täubchen kehrt in's Haus zurück,
Wend't's Kindchen heimwärts bald den Blick.
Zu Haus laß Pfleg' es finden,
Gefundenes zu winden
In einem bunten Kranz;
Was sich getrennt ließ finden,
Erzählung mag's verbinden:
So wird das Leben ganz.“ (MKL 1982, S. 41)

Und das Lied dazu:

„Ich öffne jetzt mein Taubenhaus,
Die Täubchen fliegen froh hinaus;
Sie fliegen hin auf's grüne Feld,
Wo's ihnen gar zu wohl gefällt.
Doch kehr'n sie heim zu guter Ruh,
So schließ' ich wieder mein Häuschen zu.“ (MKL 1982, S. 41)

In den Erklärungen wird „Das Taubenhaus“ im Untertitel als „ein Arme, Hände und Fingerübendes Spiel“ bezeichnet, während die Übung im kognitiven Bereich (Denkschulung) keine besondere Erwähnung findet.

In diesem Lied geht es in erster Linie darum, dem Kind das Zuhause als Schutzraum nahezubringen. Das Bild zeigt mehrere Behausungen, für Vögel und Menschen, und die Betrachtung des regen Lebens macht dem Kind Freude. Deswegen soll die Mutter dem Kind auch den Freiraum gewähren, in der Natur Beobachtungen zu machen und sich im Freien zu bewegen. Wie wir auf dem Bild sehen können, ist das Kind anfangs noch zu klein, um alleine zu gehen, doch später kann es in Begleitung eines anderen Kindes und zum Schluss ganz allein zu seinen Erkundungen ausschwärmen. Dabei ist es wichtig, dass die Mutter Anteilnahme am Erlebten zeigt, wie Fröbel in den Erklärungen betont.

15.
Das Taubenhaus.

M.M. ♩ = 80.

Ich öff - ne jetzt mein Tau - ben - haus, die Täub - chen die flie - gen so
froh her - aus, sie flie - gen hin auf's grü - ne Feld, wo's ih - nen gar zu
wohl ge - fällt; doch keh - ren sie heim zu gu - ter Ruh, so schliess ich wie - der mein
Häuschen zu, doch kehren sie heim zu gu - ter Ruh, so schliess ich wieder mein Häuschen zu.

E. 1

Abb. 12 | Melodie „Das Taubenhaus“, Lange 1866, S. 13

2.7 Der kleine Gärtner

Das Bild wird von je zwei hochgewachsenen Lilien bzw. Tulpen rechts und links eingerahmt. Das Kind im Vordergrund gießt die Blumen, während das Kind im hinteren Teil des Gartens einem Bettler ein Almosen gibt. Die beiden hinteren Personen stehen vor einer Mauer, die den rückwärtigen Teil des höher gelegenen Gartens abteilt. Eine große Treppe führt zu einem tempelähnlichen Gartenhaus, das von Sträuchern und Bäumen umrahmt ist.

Das Motto lautet:

„Willst Du des Kindes Sinn für Lebenspflög' entfalten,
So mache, daß es mög' für Lebenspflege walten;
Willst Du Dein Kind für innre Lebenspflög' bereiten,
Verschaff ihm, wo Du kannst, der Lebenspflege Freuden.“ (MKL 1882, S. 67)

Das Lied dazu:

„Komm, wir wollen in den Garten,
All' die Pflänzchen dort zu warten:
Wollen sie gar schön begießen,
Daß die Knöspchen sich erschließen.
Die Knöspchen sich entfalten nun;
Sie grüßen Dich mit süßem Duft,
Womit sie durchwürzen die ganze Luft.
Belohnend ist es, wohlzuthun!“ (MKL 1882, S. 67)

In den Erklärungen beschreibt Fröbel zuerst, wie man die Handbewegung ausführt: Die linke Hand formt eine Blumenknospe, die rechte stellt die Gießkanne dar. Während des Gießens soll sich die Knospe öffnen. Das Kind wird diese Bewegung freudig nachmachen, denn es ahmt gern nach, was die Mutter vormacht. Diese Freude soll die Mutter dem Kind bei jeder Gelegenheit ermöglichen:

„Dieser Sinn der Nachahmung in Euren Kindern sollte daher von Euch, Ihr theuren Mütter, recht sorgsam gepflegt werden; er erleichtert Euch mehr als zur Hälfte die Erziehung derselben und bewirkt jetzt wirklich federleicht, was später das zentnerschwere Wort von Euch bei ihnen kaum bewirkt.“ (MKL 1882, S. 114)

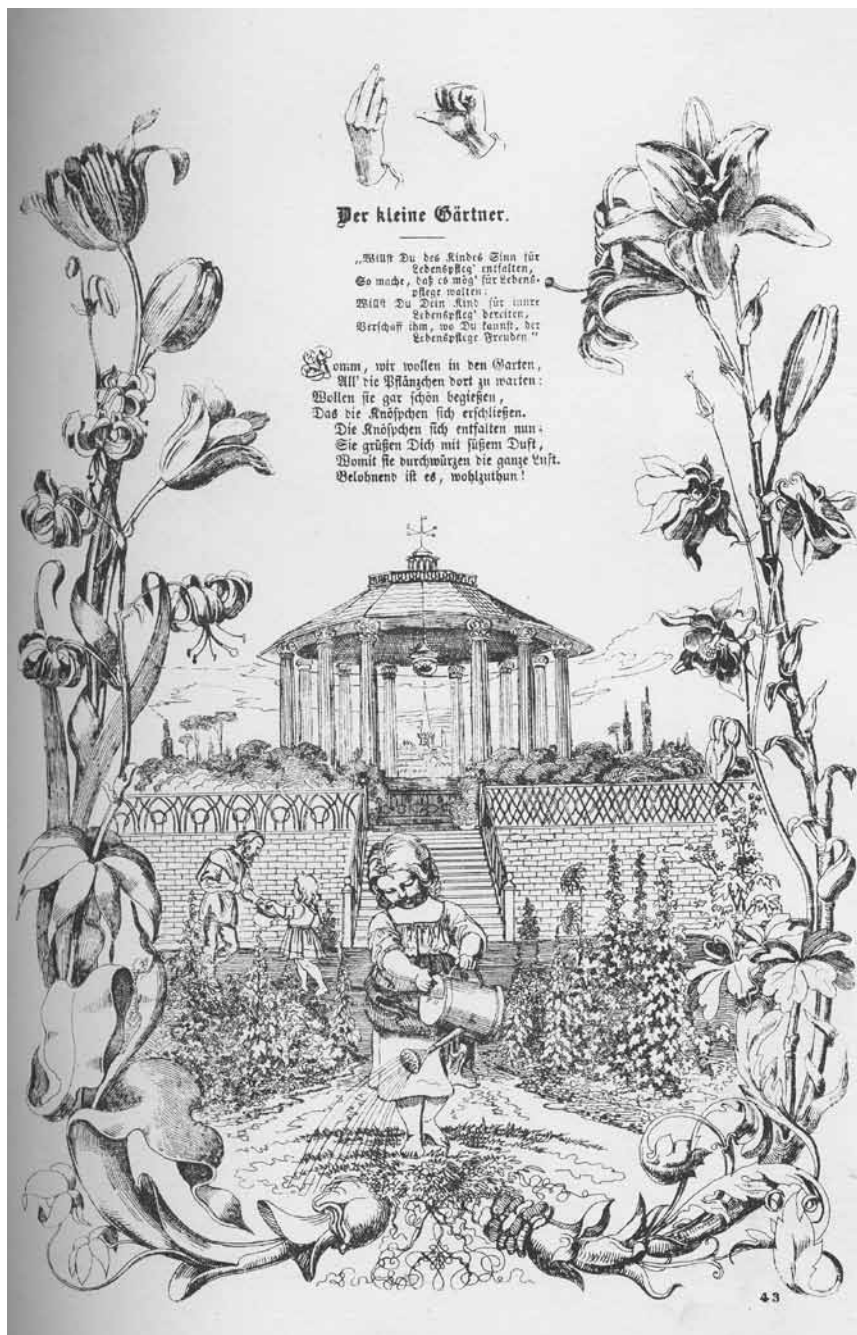


Abb. 13 | „Der kleine Gärtner“, MKL 1982, S. 67

38.
Der kleine Gärtner oder das Gleskännchen.

M.M. ♩ = 69.

★ Siehe Anm. Seite 17. E. 1

Abb. 14 | Melodie „Der kleine Gärtner“, Lange 1866, S. 25

Dem Vorbild der Erwachsenen misst Fröbel besondere Bedeutung zu, daher ist es auch so wichtig, ihnen ein bewusstes Erziehungsverhalten zu vermitteln. In diese Richtung gehen auch die Betrachtungen über das Pflegen und Warten. So wie die Mutter selbstverständlich für das Kind sorgt, soll auch das Kind für etwas Sorge tragen, wobei es „Mut zur Lebenspflege“ (MKL 1982, S. 114) entwickelt. Das Kind im Bildhintergrund gibt dem fremden Mann Almosen, es hat schon einen weiteren Schritt getan als das Blumen gießende Kind. Fröbel spricht auch die Bedeutung von Ort und Zeit an, dass es z. B. unsinnig und schädlich für die Pflanzen ist, in der Mittagshitze zu gießen. Die Kinder sollen also lernen, wie man für etwas sorgt und es pflegt. Dann können die Eltern auch darauf hoffen, später von ihren Kindern umsorgt zu werden.

3. Schlussbetrachtung

Wir haben nun eine kleine Auswahl von Mutter- und Koseliedern Fröbels kennengelernt, Beispiele, die meiner Meinung nach auch heute noch singbar sind. Da das Material aber schwer zugänglich ist, ist es für eine Fachkraft fast unmöglich, diese Lieder zu finden – es sei denn, sie hat eine Weiterbildung zum Fröbel-Diplom absolviert. Diesem Missstand wollte dieser Workshop entgegenwirken, daher auch die Bereitstellung des Materials. Ich meine, wer sich mit den Liedern auseinandersetzt, findet eine Fülle an Fröbelschem Gedankengut, das sie auch heute noch wertvoll macht.

Auch wenn heutige Kinder den Tischler wahrscheinlich nicht mehr in seiner Werkstatt aufsuchen werden, so finden doch immer mehr dieser Tätigkeiten Einzug in den Kindergarten, indem z. B. eine Werkbank aufgestellt wird und die Kinder sich daran versuchen können. Ebenso ist es mit dem Bäcker. Auch wenn es immer mehr Großbäckereien gibt, in denen die Kinder die einzelnen Arbeitsabläufe gar nicht mehr beobachten können, weil zu viel in den Maschinen abläuft, gibt es doch immer mehr Kindergärten, in denen selbst gebacken wird. Dort haben die Lieder ihren Platz, genauso wie in jeder Familie, in denen sich die Erwachsenen die Mühe machen, mit ihren Kindern gemeinsam die Welt zu erkunden.

Je kleiner die Kinder sind, desto weniger benötigen sie das direkte Erleben der beruflichen Tätigkeiten, wie sie in den Liedern dargestellt werden. Am Anfang geht es erst einmal darum, eine Bindung zwischen Mutter (Betreuungsperson) und Kind aufzubauen, was durch die körperliche Nähe und das gemeinsame Tun befördert wird. Das gemeinsame Singen spricht eine andere Seite im Kind an als das gesprochene Wort und vermittelt dem Kind von Anfang an eine weitere Kompetenz und Möglichkeit, sich auszudrücken. Das Beispiel des Erwachsenen lässt das Kind über sich hinauswachsen und nährt die kindliche Neugier. Hat es eine sichere Basis gefunden, wird es sich immer weiter in die Welt hinauswagen (Explorationsverhalten), wie es Fröbel z. B. in „Das Taubenhaus“ beschrieben hat. Wichtig ist dann die Anteilnahme der betreuenden Erwachsenen, die dem kindlichen Tun eine Bedeutung zuschreiben und es nicht als Zeitvergeudung abtun.

Fröbels Idee, ein „Gesamtkunstwerk“ aus Bild, Text, Bewegung, Erklärungen und Melodien zu schaffen, ist einmalig. Er hatte keine einseitigen Förderprogramme im Blick, sondern den ganzen Menschen und diesen in seinen vielfältigen Beziehungen. Das Kind als Sozialwesen, das auf spielerische Art und Weise in Kontakt zu seiner Umgebung tritt, unterstützt von seiner Mutter und der ganzen Familie, das später selbstständig seine Entdeckungen macht, sich aber immer geborgen weiß im Netz seiner Beziehungen, letztlich auch in seiner Beziehung zu Gott, die bei Fröbel eine große Rolle spielt und der Zielpunkt einer jeden Erziehung ist (Lebenseinigung).

Ich möchte mit Fröbels Worten schließen, einem Zitat aus „Die Menschenerziehung“, Fröbels philosophischem Hauptwerk von 1826, das sich später in Teilen als Motto über den Mutter- und Koseliedern wiederfindet.

„Laßt uns von unsern Kindern lernen; lasst uns den leisen Mahnungen ihres Lebens, den stillen Forderungen ihres Gemütes Gehör geben! Laßt uns unsern Kindern leben: so wird uns unserer Kinder Leben Friede und Freude bringen, so werden wir anfangen, weise zu werden, weise zu sein!“ (Fröbel 1826/1951, S. 56)

Turmhähnchen oder Fährchen.

Ein Handgelenk und Ellenbogenbewegungen übendes Spiel.

(Zafel 9.)

Das Vorderarmchen des Kindchens steht so viel als möglich senkrecht, das Händchen desselben ist in gleicher Richtung ausgebreitet, so, daß die vier Finger gleichsam den Schwanz, die flache Hand den Körper und das Lammchen den Hals und Kopf des Hähnchens bilden. In dieser Lage läßt Du Deines Kindchens Hand bald hin, bald her bewegen.

„Dies Spielchen ist doch auch gar zu einfach!“ — Und doch macht's Deinem Kindchen Freude, immer von neuem macht's ihm Freude und hört langhin nicht auf, ihm Freude zu machen. Noch nicht einmal sprechen kann Dein Kindchen und sich nur, nicht allein mit welcher Lust, nein! auch mit welchem Ernst es sein kleines Händchen bewegt, wenn Du ausfordernd zu ihm sagst: „zeig, wie macht's das Turmhähnchen“ (an manchen Orten Turmfährchen) oder „zeig das Fährchen.“ Werin mag nun alles dies seinen Grund haben? — Hast Du noch nicht bemerkt, wenn Du vor Deinem Kinde einen Gegenstand bewegst, so, daß der bewegende Grund von dem Gegenstand etwas entfernt ist, daß dann das Aufsuchen der bewegenden Ursache dem Kinde mehr Freude macht, als das Anschauen der Bewegung des Gegenstandes selbst? Dasselbe ist hier, das Hüben und Weberschen des Grundes einer Folge, der Ursache einer Wirkung; — das ist es, was Dein Kind wie mit Freude, so mit Ernst erfüllt. Sieh, und schon thätiglich stellt es gleichsam die Wahrnehmung dar: dem bewegten Gegenstande liegt eine bewegende Ursache, eine bewegende Kraft zum Grunde, und bald kommt es zum Schluß: dem lebenden, lebentigen Gegenstande liegt eine lebende, lebendige, belebende Kraft zum Grunde.

Am einem etwas weinigen, fast stürmischen Tage begleiten Dich Deine lieben Kinder auf den Freudenplatz vor Deinem Wohnorte; denn wohin begleiten die Kinder nicht gern ihre, der Thätigkeit stets hingebende Mutter? —

Horch! wie knarrt das Fährchen auf dem Turme, der Wind bewegt's hin und her; hier kommt auch eine Fenne, begleitet von ihrem stolzen Gahne, aber so schnell wie das Turmhähnchen können sie sich nicht des Windes Wellen fügen, und so dreht wenigstens der Wind ihre Schwänze bald hin und bald her. Aber höre, wie der Wind in der Wäsche plattert, laut plaudernd scheint sie sich vom starken Winde zu erzählen; wie freut dich Plattern und Plaudern das Kind! flugs hat der Knabe das Handtuch, welches er eben beim Bade, woran ihn aber der Wind verhinderte, gebrauchen wollte, an einen Stock gebunden und hoch weht und plaudert es in der Luft; des Mädchens Taschentuch und ausgebreiteter Arm muß ihr gleiche Freude bereiten. Mehr Freiheit als das Mädchen ihrem Taschentuche und der eine Knabe seinem Handtuche, glebt ein zweiter seinem Drachen; hoch muß er ihm aber auch dafür in die Höhe fliegen und größere Lust ihm bringen. „Klapp, klapp,

klapp,“ geht's dort, was ist's denn? der Wind treibt die Windmühlensügel rasch herum, daß schnell der Krilling sein Klapp, klapp schlägt; was thäten aber die Strophen, welches die Kleinen nicht gleich nachmachen! (dorum sei sorglich in dem, was Du Erwachsene im Angesicht und vor den Augen der Kleinen thust). Sieh, hier kommt schon ein Knabe mit seiner papierenen Windmühle daher, schau wie sie sich um so schneller dreht, als schnell der Knabe läuft. Dort kann die Mutter ihr Köstchen kaum vor der Gewalt des Sturmes bewahren, und der Mann muß sich recht im Gleichgewichte halten, daß er durch ihn nicht strauchle.

„Mutter es ist aber auch heut ein starker Wind, der alles und alles bewegt; sieh nur, wie dort der Schwester Haare flattern wie Deine Wäsche; woher kommt nur der Wind, der alles so bewegt?“ — Ja, mein Kind, wenn ich es Dir auch nach meiner Einsicht sagen wollte, so wartest Du es doch nicht verstehen; es würde Dir, wie eine fremde Sprache klingen, wenn ich Dir sagte: der Druck der Luft, oder veränderte Luftdichtigkeit, oder eine Veränderung in dem Wärmegrade der Luft hat es herbeigebraucht; Tu würdest von alle dem kein Wort verstehen. Aber das verstehst Du vielleicht schon: „eine einige große Kraft, und sei es auch nur Wind, kann vieles bewirken, Kleines und Großes, wenn Du sie auch nicht sehen kannst. So giebt es viele Dinge, mein Kind, die wir zwar wahrnehmen, aber nicht sehen; wohl wahrnehmen und sehen, allein die ich Dir noch nicht mit Worten erklären, kräftlich machen kann. Sieh Deine Hand bewegt sich, die Kraft aber, die es thut, kannst Du doch nicht sehen. Beachte und pflege darum nur die Kraft, wo Du sie jetzt findest, später wirst Du auch immer mehr einsehen, woher sie kommt, auch wenn Du sie nicht siehst.“

Tick, tack!

Ein Armbewegungs- und Armbildungsspiel.

(Zafel 12.)

Die Ausführung ist leicht. Dein Kindchen, stehende Mutter! steht entweder, wie die Zeichnung zeigt, auf einem Tische oder es sitzt auch wohl auf Deinem Schooße so, daß ein Armbewegungs derselben frei ist und Du dasselbe pendelartig herabhängend bewegen kannst. Daß die Bewegung nicht ausschlagend an einen Arm, weiter an den rechten noch an den linken, gebunden ist, versteht sich von selbst und bedarf wohl kaum der Erwähnung. Aber gehst Du doch, daß Du zur allseitigen Ausbildung Deines Kindes dieses Spiel auch mit den Beinen und abwechselnd, bald mit dem rechten bald mit dem linken machen kannst, es wird dich alles viel zu gesunder, so schöner, anmutiger und gewandter Ausbildung Deines Kindes beitragen.

Sollen wir uns, sinnige Mutter, auch noch gemeinsam etwas über die Zeichnung aussprechen? — Doch Du weißt ja dies alles besser, als ich; Dein sinniges Mutterherz beachtet, habe ich es ja selbst erst von Dir gelernt.

Du hast ganz Recht, theure Mutter! es ist gewiß sehr beachtenswert, daß alles, was Uhr heißt (die Schwerkraft sehr bezugsnehmend, das alles, in gar vielen andern Dingen, sehr bezugsnehmend Zeit oder Zeit), die Kinder so sehr angeht. Ich kam mich darum, gewiß zum Wohle der Kinder, nicht von der Ueberzeugung trennen, daß sich darin, wie in manchem Andern, eine höhere und innere Welt offenbart. Ein gewisses Ahnungs- und Verwandschaftsverhältnis in Rücksicht auf den Geist — anspricht. Es ist gewiß, der immer gleiche Ausdruck des Bewegungsgesetzes (der Rhythmus) des Pendelschlages hat etwas sehr Anziehendes, und Du wirst dich, wohl unterrichtete Mutter, aus Deinen Schuljahren noch erinnern, daß die Art, die Geschwindigkeit des Pendelschlages und über wichtige Dinge, über Ort und Gestalt auf unserm Erdball bezieht; so, daß es nun scheinen muß, als läge schon von dieser Seite die Ahnung einer höheren Bedeutung in des Kindes Anziehung zur Uhr und Pendelschlag. Doch lassen wir das: die Bewegung, das Mädelwerk, das scheinbare Leben in der Uhr, der Mechanismus, besonders die Verborgtheit, gleichsam das Geheimnis derselben, sagst Du, ziehe Dein Kind an. Es mag zu Zeiten sein, ich will es zugeben; allein durchweg ist es gewiß nicht; denn warum bauten sonst die Kinder, wie ich viel bemerkt habe, gern Sonnenuhren, worin sich keine andere Bewegung ausdrückt als die, fast unbemerkliche, der Schattenfortrückung. Also lasse mit einwirken die Meinung, den Glauben, die Ueberzeugung, wofür Du es immer nehmen willst, ganz gleich, daß der Kindeslust am Spielen und Darstellen der Uhr eine in ihm tief schlummernde Ahnung von der Wichtigkeit der Zeit zum Grunde liege. Diese meine Meinung schadet als Meinung weder dem Kinde, noch irgend Jemand, allein sie trägt in ihrer Anwendung dem Kinde und Jedermann. Denn wer kennt nicht die Wichtigkeit der Zeitbenutzung für alle Lebensverhältnisse! Kann weiß ich etwas, was für den Menschen von seiner frühesten Erscheinung auf der Erde wichtig ist, als das

halten und Erfassen der richtigen Zeit. Gänge nicht davon nur zu oft das Leben des Kindes in seinen ersten Lebensaugenblicken ab! — Darum ist es höchst wesentlich die Anziehung, den Trieb, ich möchte fast sagen, das Anzugeswerden des Kindes von der Uhr für dasselbe dazu zu benutzen, um es für die rechte Beachtung, richtige Erfassung, den besten Gebrauch der Zeit zu erziehen. Wir, achtsame Mutter! wollen gleich unsere kleinen Ueberrückselchen dazu benutzen, unser liebes Kind für Achtsamkeit auf die Zeit zu entwickeln, damit es Dich später verleihe, wenn es dich hilft: „Reiz mir dieß Bildchen“ und Du ihm sagst: „sieh mal das Kästchen da, was es macht,

Es macht sich rein und glatt: Daß man d'ran seine Freude hat.

es weiß gewiß, daß man bald die Zeit zum Besuch lieber Gäste kommt.

„Komm auch Du, mein lieb Kind, daß Du rein und blank werdest,“ sagt die Mutter zu ihm; „denn jetzt kommen bald ein paar liebe Gäste zum Kinde. Des Vaters liebe Augen, die sind so klar, die müssen auch Dich mein Kind klar finden, dann kommen auch die schönen Mädelchen und die reinen Kästchen.“

Sieht lieber Besuch sich um's Kindchen will eilen, Drum muß es d'rchhin auch ganz rein dann erscheinen.

Aber das liebe Kind hat immer Besuch, bald kommt der klare Strahl der Sonne, bald die lichten Sterne und der helle Mond, alle wollen das Kindchen sehen und mit ihm spielen.

Sie alle wollen zum Kinde kommen, Weil seine Klarheit sie haben vornehmen; Sonst wären die Klaren des Kindes ja weiden, Und Du Dir, wie ihnen, nur Schwestern bereiten. Drum wo auch immer, mein Kind, Du bist, Wer's Reizet immer an Dir vermisst.

Da spielen eben 5 Kinderchen Uhernd. Diese 5 Kinderchen sind gewiß 5 Kinderchen, die gern recht genau die Zeit lernen lernen wollen, damit sie alles höchst zur rechten Zeit thun. „Komm her, ihr fünf Kinderchen meines Kindes, und lernt etwas von den fünf Kinderchen.“

Fischlein im Bächlein.

(Tafel 16.)

Das Kindchen sitzt entweder auf der Mutter Schooße, von ihrem linken Arme sanft umschlungen, oder es sitzt vor derselben auf dem Kisse; die Hände der Mutter in wagrechter Lage, sind etwas gleichlaufend, von ihr nach außen hin gelehrt, die Finger bewegen sich von einander unabhängig, bald gestreckt, bald gekrümmt, in einer das Schwimmen nachahmenden Bewegung. So liegt das Aeußere des Spielchens offen vor.

Wöglein und Fischchen, und Fischchen und Wöglein, sie sind es, die des Kindes Herz stets gleich erfreuen. Warum? — Sie scheinen sich beide ganz unabhängig, mindestens ganz ungeschindert frei in dem sie umgebenden zu bewegen, und dies hat für das Kind so unermessbaren Werth und Anziehung, Klarheit und Freiheit, Reinheit und ungeschindertes Sichbewegen, das sind die Grundlagen der Lebenslust, in welcher sich das Kind so wohlthun fühlt, in der es kräftig erstarbt und sich freudig gestaltet. Und doch thut das Kind wieder nichts lieber, als das Wöglein haften, das Fischlein fangen, ist das nicht Widerspruch? — Sieh, Mutter! so scheint es mir nicht; im Wöglein möchte Dein Kind des Wögleins frohes Fliegen, und im Fischlein dessen lustiges Schwimmen und so beider freies und heiteres Sichselbstbewegen, Sichselbstbestimmen im Meinen und Klaren sich aneignen. Siehe, das ist's, Mutter, was Deinem Kinde so viele Lust am Haschen und Fangen des Fischleins und Wögleins bewirkt. Doch das Haschen und Fangen von Außen hilft nicht, so vielmal es auch schon gelungen ist. Von Innen muß das freie Sein gewonnen werden, von Innen selbst will das Klare, Meine einzig errungen sein, in dem sich zu bewegen, dem Kind so viele Freude macht. Suche, Mutter, dieß Deinem Kinde, sei es auch zunächst nur in der schwächsten Ahnung, nahe zu bringen, Du begründest dadurch für immer den innern Frieden, wie des Lebens wahre Freudigkeit Deiner Kinder. Benutze dazu, Mutter, Deines Kindes frühe Lust am Meinen, Klaren, am freudigen Fliegen und frohen Bewegen.

„Bruder, fange mir doch auch ein Fischchen, das so lustig im Bächlein schwimmt, bald da ist, bald weg, bald krumm ist, bald grad, das so viel Liebliches in all' seinen Bewegungen hat. Ach könnt' ich doch auch so schwimmen, mich drehen und wenden, mich schmiegen und biegen, so grad hinziehen, so schnell entziehen, so leicht mich verstecken, wie wollt' ich doch dann Dich, Brüderröthen, necken; Bruder, fang' mir ein Fischchen!“ — „Da, lieb' Schwesterchen, hast Du eins, halt's aber fest, damit Die es nicht entläufl.“ — „Aber, Bruder, es regt sich ja gar nicht mehr, nur grad ist's gestreckt, und noch lebt's doch, es schnappt ja noch. Auf Grad will ich's legen, gewiß wirt's da wieder sich lustig bewegen; auch da liegt's grad, wo es nun wohl sein lust'ges Bewegen hat?“ —

Weißt Du es denn nicht Schwester? —

„Nur im Wasser, seiner Welt,
Es dem Fischlein wohlgefallt;
Es muß sein am rechten Ort.
Soll es munter schwimmen fort;
Recht gebrauchen seine Kraft,
Dieß ihm frohes Leben schafft.
Und, wie es Gefallen hat,
Und dann zeigt bald krumm, bald grad.“

Krumm und grad, wie ist dessen Unterscheidung, Mutter! so wichtig für das ganze Leben Deines Dir so lieben Kindleins: „Dieß ist ein gerader Mann,“ ein gerades Handeln, „ein gerader Charakter,“ er geht den geraden Weg, „er hat einen geraden Sinn,“ ein gerades Wort, wenn wird, und sei es auch wirklich nur noch ein Kind, bei diesen Worten nicht wohl? — aber: „er geht krumme Wege,“ „komm doch nicht so krumm herum,“ eine krumme Sache lieb ich nicht,“ wem träubt dieß nicht den heitern Sinn? — Wichtig ist es also für Dein lieb Kind, früh grad von krumm unterscheiden zu lernen. Dieß scheint auch dem Künstler bei Entwurfung der Zeichnung vorgeschwebt zu haben: — grad und krumm schwimmen die Fische, grad und krumm fließt das Wasser, grad und krumm wächst der Baum und an der geraden, schlanken Brautblume (Calla) krümmt sich unheimlich die Schlange hinauf. Hast Du nun früh Deinem Kindlein die Unterscheidung von grad und krumm, hast Du ihm das Unheimliche beim Gefühl des Krummen und das Wohlige beim Gefühl des Geraden im Ahn und Leben, im Denken und Merken, bleibend und fühlbar gemacht: so wird Geradheit und alles damit gegebene, der Ausdruck seines Handelns sein, und frei und freudlich wird es sich dann beim richtigen Gebrauche seiner allseitig entwickelten Kraft am rechten Ort seines Wirkens und Schaffens bewegen, wie's Fischlein lustig im Bächlein.

Patsche Kuchen.

(Tafel 18.)

Dieß Spielchen, höre ich, soll wieder sehr allgemein verbreitet und in England soll es das einzige sein, was in dieser Art von Fingerspielen, die in so mannigfacher Weise in Deutschland verbreitet sind, dort im Gebrauch ist. Es giebt aber den Beweis, wie der einfache Mutterfuss gar nicht unhin konnte, den natürlichen Bewegungen der Glieder in der Übung, die sie suchen, zugleich eine bestimmte Beziehung zum Leben zu geben, und so, zugleich mit der begrenzten Thätigkeit des Kindes, dasselbe in die Mitte seines Lebens und in dessen Vertiefung zu versetzen. Es giebt tief den klaren bestimmten Beweis und zeigt die notwendige Forderung, daß das, was bisher von dem sich selbst überlassenen natürlichen Mutter- und Menschenfuss, gleichsam zufällig und zerstückelt geschah, von dem innigen und einigsten beachteten Gesetze nun hervorgezogen und in dem ihm zum Grunde liegenden, für die Menschheit und Kindheit so wichtigen innern Zusammenhange, in dieser höheren Bedeutung erkannt und demgemäß, vom sinnigen genüßvollen Gesetze weiter fortgebildet werden soll; denn auch der Menschheitsgeist als ein Ganzes, wie er sich besonders so überwiegend lebend und fühlend im Mutter- und Kindheitsleben ausdrückt, soll nicht in ewiger Unvollkommenheit beständiger Zerstückeltheit verbleiben, er soll sich als in sich Einiges entwickeln in allseitig klare, schön gestaltete, abmündigende Kindheit und bewußte Mütterlichkeit, — der ächten Grundlage edler, kräftiger, tugend- und thatenreicher Menschheit.

Das Aeußere des Spielchens ist so bekannt und so leicht, daß es für Anwendung nur wenige Worte mit besonderem Hinblick auf die doppelte Darstellung der Zeichnung fordert. Das Kind sitzt oder steht, wie schon bei vorgehendem Spielchen angegeben, vor der Pflegerin des Kindheitslebens; seine beiden Händchen ergreift Du so, daß die innern Händchen senkrecht aneinander liegen, so beginnest Du, sie wiederkehrend häufig gegeneinander legend, das Spielchen; die Haltung der Arme, des ganzen Körpers und die Bewegung der Oberarmgelenke sind dabei der Gegenstand der Übung und Übung. Ich sprach schon oben aus, daß dieses Spielchen aus dem Bedürfnis hervorgegangen sei, durch die Pflege des Thätigkeitslebens und des Tranges nach Gliedergebrauch des Kindes, das Kind zugleich auch in den Zusammenhang seines äußern Lebens zu versetzen: so hier das Wort, daß Semmelchen, vor allem die Lieblingskruste der Kinder, die so gern Mutterliebe dem Kindchen tricht: Kuchen — der muß erst gebacken werden, ehe das Kindchen ihn aus lebender Mutterhand bekommen und ihn genießen kann, und einer steht in dieser Beziehung vermittelnd zwischen der Mutterliebe und dem Verlangen des Kindes da, es ist dieß der Bäcker. Dieß ist nun schon schön und gut, es ist dieß ein Glied der großen Kette des innern Lebenszusammenhanges, allein nicht das einzige und noch weniger das letzte; mache Deinem Kinde, so wie sich nur immer Gelegenheit zeigt, diesen innern Lebenszusammenhang klar, anschaulich, einbringlich, fühl- und wahrnehmbar, wenn auch nur in einigen der wesentlichsten Glieder dieser großen

Kette bis zum letzten Ring der Kette hält, Gottes Vaterliebe Mutter! — Der Bäcker kann nicht backen, macht ihm der Müller kein Mehl, — der Müller kann kein Mehl mahlen, bringt ihm der Bauer kein Korn, — der Bauer kann kein Korn bringen, trägt ihm der Acker kein Getraide, — der Acker kann kein Getraide tragen, wirkt nicht dazu die Natur im innigen Einklange, — sie könnte nicht im innigen Einklange wirken — habe Gott nicht in sie Kräfte und Stoffe gelegt und seine Liebe leite nicht noch Alles zu ihrem Ziel.

In diesen Gesinnungen sind nun gewiß auch jene Kindlein herauf gepflegt worden, die dort oben „Brotbacken und Essen“ spielen. Stört sie nur nicht in ihrem sinnigen, gemüthvollen Spiele, bemerkt es lieber gar nicht, kommt ihr auch nicht in die ihm zum Grunde liegende tiefe Gemüthlichkeit versetzen; es ist tief keine Herabziehung des Helligens in's äußerliche Leben, nein! es ist tief der Keim, auch der äußerlichen Lebenserscheinungen die ihm so nöthige innere Beherung und höhere Weisheit zu geben; denn wie sollte Dein Kind dahin kommen, jetzt und durch sein ganzes Leben das Heilige in Unschuld lebenvoll in sich zu pflegen, wenn Du ihm nicht vergönnen wollest, daß es sich ihm auch in seinen unschuldigen Spielen in Reinheit außer sich gestalte aber eben in Unschuld, welche aus dem Heiligtume des Kindheitslebens durch unbräutlichen Auge und Wort nicht zur Schau hervorgehoben worden ist, muß es geschehen.

Der Tischler.

(Tafel 16.)

Die darstellenden Häuste stehen senkrecht und gleiten gleich den, die Späne hervor hebenden Hobeln, erst in kürzern, dann in längern Zügen auf ebener Fläche, z. B. der des Tischlers, dahin.]

Was ist die Beziehung und Lebensbedeutung, was ist der innere Sinn dieses kleinen einfachen Spieles? — Wie Ton mit Zahl und Bewegung in Verbindung ist, darauf wurde das Kind oben schon durch das Fingerklavier hingeleitet; aber nicht allein mit Zahl, mit Zeit, Zeitraum und Bewegung ist der Ton in innigem Verbande, nein! auch mit der ruhenden, räumlichen Form; ja hier wieder selbst mit dem Stoffe steht der Ton verschwistert da. Tief tönt der Ton des langgedehnten Stosses, und hoch der Ton des kurzen und fein gedehnten; und lang und kurz, — dieser Mittel- und Verküpfungsbegriff von Raum und

Zeit, denn beides kann ja kurz wie beides lang sein, — ist eben auch für die Beachtung des Kinderlebens höchst wichtig. — „Du kannst wohl etwas draussen bleiben aber nicht zu lange;“ „üben muß Du Dich, aber nicht zu kurze Zeit.“ Dein Kind, liebe Mutter, auf die vielseitige Anschauung von lang und kurz, auf die vielartige Bedeutung der beiden Begriffe hinzuwirken; dazu sollte die reiche Verbindung der beiden Begriffe hinzukommen; dazu sollte die reiche Verbindung von Spiel und Spiel, auch für das spätere Leben Tunes, jetzt noch kleinen Lieblinges, Gelegenheiten geben, wie eben ein früheres Spiel und Spiel zu der Anschauung und Bedeutung von trumm und grad. Wie wir, nun dort bloß den Ausdruck trumm und grad sahen, so hat hier, für dein lieb' Kind, das ganze Bild den Ausdruck lang und kurz. Lasse, ihm zur Freude, es in Gleichsätzen und Gegensätzen aufsuchen. Aber auch darauf will das Nützchen dein Kindlein früh hinführen, daß keinesweges äußere Größe immer auch innere voraussetzt und umgekehrt; bei in der Kinderwelt eine so lächerlich wichtige Rolle spielende Miese Goliath und der den Kindern so theilnehmend liebe kleine David soll dein Kind dahin leiten. —

[Du denkst hier gewiß des Liebenden Deiner Kindheit vom gemüthvollen menschenfreundlichen Adam, des weiland Wandobeder Worten:

Was einst ein Riese, Goliath,
Ein gar gefährlich Mann.

Dem Künstler scheint sich seine Jugenderkennung auch herausgedrängt zu haben.

Wollen wir sie alle klären in unsern Kindern, und durch dieselben auch in uns,

Ihnen zum Helle und Ihnen zum Aeltern;
Brennmetl dann wies es bald besser zielen.]

Abb. 19 | Erklärungen zu „Der Tischler“

alte Burg glänzt auch da oben im Haag, als sage sie herab freudlich guten Tag, das meint der liebe Vater, das mache heut' alles ihm so Freude.

„Aber,“ sagt der Vater zum Kinde: „Al' dieß würde mich democh nur wenig erfreuen, hätte ich kein lieb' Töchterlein und diese keine Schwester, kein Brüderlein.“

„Und keine liebe, gute Mutter!“ das sagt der Vater gewiß auch, Mutter!

Ach ja, das sagt er gewiß; denn er weiß ja, daß die Mutter ihn und die Kinder alle so lieb haben.

„Weißt Du aber auch, lieb' Töchterlein!“ sagt der Vater weiter zum Kinde: „wem ich diese Freude alle verdanke?“ —

Sich selbst, meinte nun wohl das Kind, weil der Vater so gut ist; aber der Vater sagt: „Dem, der mir das Leben gegeben hat, dem, der Allen Leben gab und giebt, dem Alllebengäber, Gott, dem Vater Allen nah, dem verdanke ich all' die Freude, die mir heut wird. Kommt die Mutter, die Schwester und der Bruder, dann wollen wir auch gemeinsam ihm danken:“

„Wie die Vögelin Dank ihm singen,
Rechen ihre Flügel schwingen,
Wie zum Preis die Schwalben ziehn,
Wie die schönen Blüthen blühn;
Wie, in schöner Morgenröth,
Ihm die Hae so freundlich lauch,
Wie, in Jubel und Gesang,
Alles bringt ihm hohen Dank.“

So, sagt der Vater zum Töchterlein, so wollen auch wir ihm danken.

„Mutter! wann ist denn unseres Vaters Geburtstag? —

Dann bring' ich auch im Rörbchen mein
Ihm liebe, schöne Blüthenlein,
Die soll'n gewiß ihn auch erfreuen.
Ein Bild sind sie der Güte sein.“

Taubenhaus.

Ein Arme, Hände und Finger übendes Spiel.

(Tafel 21.)

Die Handstellung spricht sich ziemlich klar aus der, wenn auch etwas zu männlichen, Hand der Zeichnung aus. Der linke Arm auf dem Bilde, den Drinen gleichsam im Spiegel geist, deutet durch seine mehr senkrechte Haltung den Ständer oder Pfeiler, und die, mehr rechtantig (man sagt wohl vieredig) als rund, zusammengefügten Hände bilden das eigentliche Taubenhaus, welches auf jenem ruht; die freien und frei sich bewegenden 4 Finger der rechten Hand deuten, beim Öffnen und Verschließen, die Thür des Taubenhauses, und beim vielfachen Sichbewegen, die Täubchen desselben an. Zur gleichmäßigen Ausbildung der beiden Arme u. s. w. kann auch der rechte Arm gleichsam den Ständer des Taubenhauses und die Finger der linken Hand können einmal die Täubchen, dann wieder die Thür des Taubenhauses darstellen. Dieß Spielchen macht den Kindern vorgemacht wie von ihnen nachgeahmt, gehörig heraufgewachsen, große Freude. — Denn: Beachtung regen Lebens, besonders des Naturlbens, und sich selbst mehr oder minder frei im Freien bewegen, mindestens in vollen Zügen die frische, klare Luft der freien Natur einathmen zu können,

Abb. 20 | Erklärungen zu „Das Taubenhaus“

das erscheint als Lebensentwicklungs- und Stärkungsmittel mit so bestimmtem Ausdruck des Verlangens und der Freude schon früh das Kind. Mutter! Kindheitspflögerin! gewähre es ihm, wo Du nur kannst; allein bleibe dabei nicht stehen, bedenke, daß der Geist Deines Kindes, wenn auch sich selbst noch gänzlich unbewußt, democh in dem Erscheinen und Vorübergehen immer ein Weibendes und Beflehendes, in dem Aeußern immer ein Inneres, in dem Besondern immer ein tiefer liegendes Allgemeines, in dem Einzelnen und Getrennten immer ein Einiges, zuletzt, wenn auch sich ganz unbewußt, doch eben als ein menschliches, als ein Menschen Kind, als Funke des Einigen, Gottes, auch das Einige, die Einheit an sich, Gott sucht; darum pflöge diese Ahnung wo Du nur immer kannst, damit sie ihm als ergreifendes, wenn auch selbst noch als unbegreifliches Gefühl immer mehr lebendig, damit es ihm immer regeres Wahrnehmen im Gemüthe werde. Mutter, und die Du deren Stelle vertrittst, sage nicht: nun dazu ist es doch in meinem kleinen Kinde noch zu früh! — Zu früh?! — Weißt Du, wann, wo und wie die geistigen Entwicklungen Deines Kindchens beginnen? — Wo und wann die Grenze des noch nicht Daseins und des Beginns derselben sei und wie sie sich immer kund thue? — In Gottes Welt, eben weil es die Welt Gottes, durch Gott Gewordenes ist, spricht sich ein Setziges, das heißt ungetrennt Vorzuges der Entwicklung in Allen und durch Alles aus. Frage sie immer in Dir, diese Pflöge, damit sie immer von Dir geschehe:

Wie Du in die sie still tragt, spricht Du im Innern sie auch aus.

Nicht das **Wann**, die Zeit derselben, ist zu früh, sondern leider nur zu oft das **Wie**, die Art und Weise derselben. Dein Kindchen will erst schreiten lernen, ehe es gehen lernt; es sucht erst zu stehen, ehe es fortzuschreiten strebt; es sucht erst seine Beinchen, seinen ganzen Körper zu stärken, zu entwickeln, ehe es gern und mit Lust auf seinen Beinchen steht. Willst Du dein Kind, weil es Beinchen hat, gleich stehen, gehen machen, so machst Du ihm schwache, krumme Weine; stehe, Mutter! in der Körperentwicklung spricht sich auch das Gesetz der geistigen aus: kommt Du mit ihr zu spät, wird dein Kind an Körper und Geist unbeholfen, plump; kommt Du mit ihr zu früh, leider begegnen wir nur zu vielen Menschen, welche dadurch, wie die Kinder mit schwachen, krummen Weinen, so gleichsam mit schwachem, krummbeinigen Gemüth einherwandeln. — O Mutter! Mutter! und ihre Vertreterinnen, vergeßt es doch nicht, pflöget eure Kindlein im großen Lebenszusammenhange und nach den so einfachen Gesetzen desselben heraus. Um dieß nicht zu vergessen, füget Euch zur Erinnerung, zum Einspruch noch die Worte hinzu:

Ein Ganzes soll aber das Leben ihm werden,
Dieß ist schon des Kindes Bestimmung auf Erden.

Doch wir wollen auch unser Taubenhaus und das sich darin so einfach ausdrückende Lebensgesetz nicht vergessen.

Der Mutter mit dem Kindchen auf dem Arme und Allen hier, scheint es auch lebendig im Gemüthe zu leben. Das kleine, frische, gesunde, darum auch so sicher und fein auf der Mutter Arme ruhende Kindchen verwendet keinen Blick von den 3 Täubchen da unten; es ist, als wollte es mit seinen Neuzlein sie erfassen und mit denselben nach Haus nehmen. Der Knabe, da vor der Mutter, bleibt wie geoffelt stehen, er bemerkt dort am abgesehenen hohlen Ast das Weischen, welches eben in denselben hinein, zu seinen Zungen schlüpfen wollte, allein nun, um beide, Nest

Der kleine Gärtner.

(Tafel 43.)

Falte, Mutter, die Finger Deiner linken Hand in die Form einer Blume, ähnlich z. B. einer Klettensolpe; die Finger der rechten Hand schließe in Form eines Gießkännchens, so, daß der Daumen dem Halse desselben gleicht, um damit gleichsam die Blume zu begießen, deren Knospe, während dieß geschieht, sich zu entfalten scheint, indem die Finger sich, etwas nach dem Kleinen zu drehend, leise öffnen, um so einer aufblühenden, vielmehr eben aufblühenden Blume zu gleichen.

Haß Du es, kaum eigenemal, vor Deinem lieben Kindchen gethan, bald wird es Dein Thun nachahmen; denn das Spielen macht ihm besonders Freude, wie ja überhaupt das Kind so gern nachthut, was Mutterliebe vor-macht. Dieser Sinn der Nachahmung in Eueren Kindern sollte daher von Euch, Ihr theuern Mütter, recht sorgsam gepflegt werden; er erleichtert Euch mehr als zur Hälfte die Erziehung derselben und bewirkt jetzt wirklich sehrleicht, was später das centnerschwere Wort von Euch bei ihnen kaum bewirkt; glaubt mir, ehe Ihr durch schmerzliche Erfahrung einseht, daß ich Recht habe und dieses Einsehen Euch dann nichts bewirkt als Eueren Unmuth zu nähren.

Doch unsern kleinen Gärtner wollen wir darüber nicht vergessen; denn es ist ja etwas gar zu liebliches der Anblick eines kleinen Gärtners, einer kleinen Gärtnerin, mehrerer, „Gartens“ spielender Kinder.

„Warten!“ „Pflügen!“ sind Worte, die wir, theuere Mutter, im Verlaufe unserer gegenseitigen Mittheilungen und in unserer gemeinsamen Beachtung und Theilung des Kinderlebens unzählig oft und gesagt haben. Wichtig müssen sie für das Leben unserer Lieblinge sein, und sie sind es. Sage, eble, sinnige Mutter, was können wir wirklich den Herzen unserer Herzen, dieß sind ja die Kinder, für ihr ganzes Leben Wichtigeres mitgeben, als eben Sinn, Ausdauer, Muth, ja Muth zur Lebenspflege, aber auch das Wesen der Mittel, das Zeigen der Wege dazu. Daher, Mutter und Vater, geliebte Eltern! das dürfen wir uns auch sagen, wir thun es und haben es bisher treu gethan, und so dürfen wir, so dürft auch Ihr hoffen, daß Euch im Alter Pflege von Eueren, von Dank durchdrungenen Kindern werden wird; wie dort ja der Knabe den alten Mann, den er ja gar nicht einmal kennt, durch eine Gabe pflegt, so gut er kann. Doch bei richtiger Pflege soll Zeit und Ort beachtet werden; denn nicht alle Pflanzen vertragen es, unmittelbar auf die Wurzeln begossen zu werden, am wenigsten die Kletten, sie faulen dann leicht. Ich glaube wirklich, die kleine Gärtnerin, welche so sinnig dasteht, will es uns sagen: beachte bei Deiner Pflege den Ort, und sogar das vom Wind so leicht hin- und hergetrieben werdende Gähnen auf dem weit umschauenden Hügel will uns sagen: beachte die Zeit!

In heißer Sonnenglut
Thut Gießen niemals gut:
Das schon erschöpfte Blatt
In sich nicht Kraft mehr hat,
Empfang neß fort zu treiben
Und so gesund zu bleiben.

Doch, liebe Eltern, laßt uns zum Schluß noch Eines beachten:

„Was thun doch die Kinder
Woh! lieber, geschwinde
Als nahe beim Hause im lieblichen Garten

Zu bauen, zu pflügen, zu gießen, zu warten? —
Zu bauen das Häuschen, durch's Zweige Verblegen;
Zu pflügen die Pflücker, in Weiden, in Alegen;
Zu gießen die Blümchen, daß schon sie erblühen
Und spenden süß' Dufte, für solches Verblühen;
Ja Stockchen und Dornen soll'n Früchte selbst tragen,
Dem Gärtner für Pflege „schön Dank auch“ zu sagen.

Was soll nun, Ihr Eltern, — was will uns dieß lehren?
Wie sollen gleich Kindern die Freude und mehrten:
Dann durch stille That sie zeigen,
Wie dieß wohl sei zu erreichen: —

Dank das Haus zum frohen Kindergarten,
Sinnig treu der Kleinen thut zu warten:
Kneiflich vor Allen sie zu wahren
Vor des Leibes fesselnnden Gefahren,
Doch noch mehr, mit Sorgfalt zu entfalten,
Kraft, die durch Gott in ihnen waltet;
Die mit Vaterliebe er gegeben,
Um durch Thun zu Ihm sich zu erheben.

Literaturnachweise

- Fröbel, F.** (1826/1951): *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. Erster Band bis zum beginnenden Knabenalter.* In: Hoffmann, E. (Hrsg.): *Friedrich Fröbel. Ausgewählte Schriften. Bd. 2: Die Menschen-erziehung.* Berlin.
- Fröbel, H./Pfaehler, D.** (Hrsg.) (1982): „Kommt, lasst uns unsern Kindern leben!“ *Friedrich Fröbels Mutter- und Koselieder. Mit zwei Beiträgen über Friedrich Fröbel und einem Quellenanhang. Mit einem Beitrag zum Verständnis Fröbels „Mutter- und Koseliedern“ von Karl Renner.* Bad Neustadt a. d. Saale.
- Heiland, H.** (2005): *Friedrich Fröbel in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten.* Reinbek.
- Konrad, C.** (2007): *Die „Mutter- und Koselieder“ von Friedrich Wilhelm August Fröbel. Untersuchungen zur Entstehungs- und Wirkungsgeschichte.* Würzburg 2006 (Diss.). [elektronisch unter: www.opus-bayern.de/uni-wuerzburg/volltexte/2007/2136/]
- Konrad, C.** (2010): *Friedrich Fröbels Mutter- und Koselieder im Lichte der Bindungsforschung.* In: Neumann, K./Sauerbrey, U./Winkler, M. (Hrsg.): *Fröbel-pädagogik im Kontext der Moderne. Bildung, Erziehung und soziales Handeln.* Jena. S. 165–189.
- Lange, W.** (Hrsg.) (21866): *Mutter- und Koselieder, Dichtung und Bilder. Ein Familienbuch von Friedrich Fröbel.* Berlin.
- Prüfer, J.** (Hrsg.) (1911): *Friedrich Fröbels Mutter- und Koselieder.* Leipzig.
- Renner, K.** (1982): „Baut das Haus zum frohen Kindergarten!“ *Zum Verständnis von Fröbels „Mutter- und Koseliedern“.* In: Fröbel H./Pfaehler, D. (Hrsg.) (1982): „Kommt, lasst uns unsern Kindern leben!“ *Friedrich Fröbels Mutter- und Koselieder. Mit zwei Beiträgen über Friedrich Fröbel und einem Quellenanhang. Mit einem Beitrag zum Verständnis Fröbels „Mutter- und Koseliedern“ von Karl Renner.* Bad Neustadt a. d. Saale. S. 185–199.
- Seidel, F.** (Hrsg.) (1883): *Friedrich Fröbels Pädagogische Schriften. Bd. 3: Die Mutter- und Koselieder.* Wien/Leipzig.

Papierfalten im Kindergarten

Falten ist neben dem Bauen wohl das bekannteste Spiel- und Beschäftigungsmittel des Pädagogen Friedrich Fröbel. Fast jeder Erwachsene hat schon einmal einfache Faltungen ausgeführt, sei es mit einer Serviette zum festlichen Decken des Tisches, beim Verpacken eines Geschenkes oder dem Schreiben eines Briefes. Immer wieder nehmen wir verschiedene Faltungen in unserem Alltag wahr. Die Geschichte des Papierfaltens beginnt bereits vor über 1900 Jahren in China mit der Erfindung des Papiers. In Japan wurde Origami zu einer Kunstform entwickelt. Friedrich Fröbel und seine ersten Nachfolger aber entwickelten erstmals eine „Kleine Faltschule“. Diese systematisch aufeinander aufbauenden Faltungen ermöglichen es schon Kindern, Schritt für Schritt immer komplizierter werdende Faltobjekte zu gestalten. Jedoch bereits die einfachen Grundfaltungen sind für kleine Kinder sehr interessant und haben einen hohen Spielwert. Deshalb ist es nicht schwierig, Kinder im Kindergarten für das Falten zu begeistern. Für jüngere Kinder bis drei Jahre ist beeindruckend, was beim Falten mit dem Papier geschieht. Es macht Geräusche und verändert sein äußeres Erscheinungsbild. Es reagiert auf den Krafteinsatz des Kindes. So erleben sie sich als schaffende Wesen. Mit zunehmendem Alter gewinnt das genaue, exakte Falten immer mehr an Bedeutung. Das geschaffene Faltobjekt soll schön aussehen, es soll funktionieren. Im fünften, sechsten Lebensjahr entwickeln die Kinder Ehrgeiz und Zielstrebigkeit. Wahrnehmung und Feinmotorik sind so weit vorangeschritten, dass die Kinder ihre Ziele auch erreichen können.

In der „Kleinen Fröbelschen Faltschule“ gibt es für alle Grund- und viele Folgeformen kindgemäße, leicht nachvollziehbare Namen. Diese Faltbegriffe erleichtern das Erklären umfangreicher Faltungen. Detaillierte Beschreibungen vom Aufeinanderlegen bestimmter Ecken oder Kanten entfallen, sobald die Kinder diese Faltgänge beherrschen.

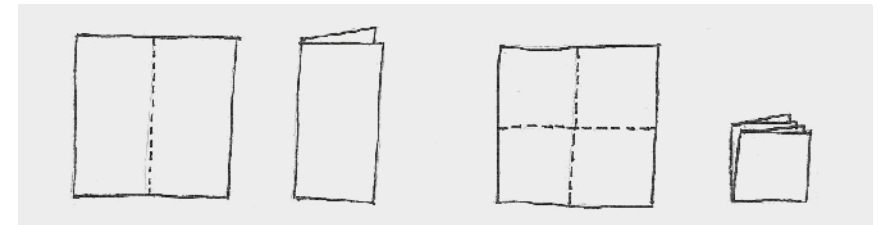


Abb. 22 | Buch, Taschentuch



Abb. 23 | Buch



Abb. 24 | Taschentuch

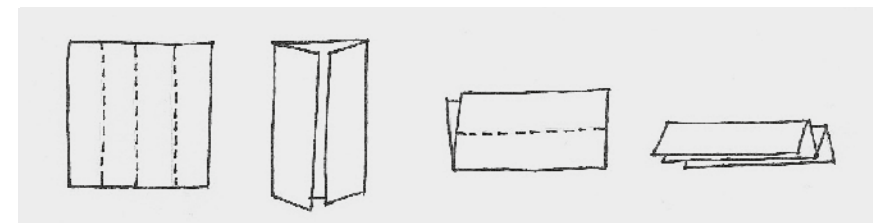


Abb. 25 | Schrank, Treppe



Abb. 26 | Schrank

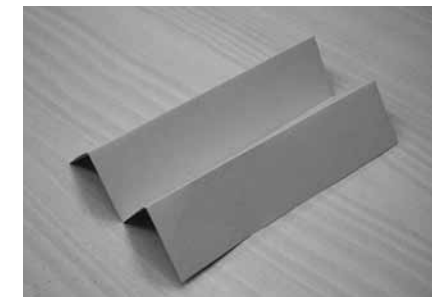


Abb. 27 | Treppe

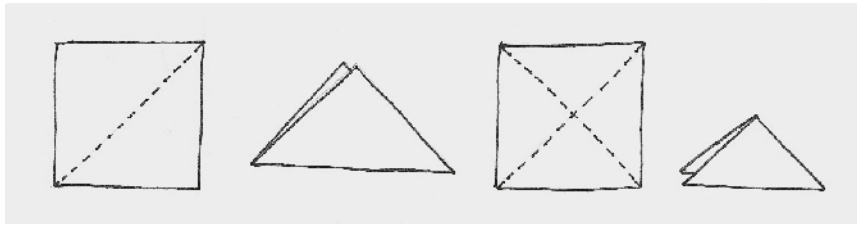


Abb. 28 | Kopftuch, Zelt

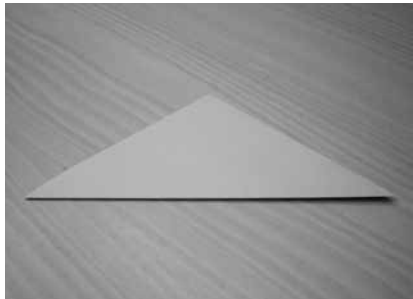


Abb. 29 | Kopftuch

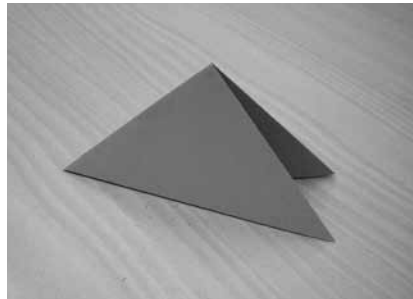


Abb. 30 | Zelt

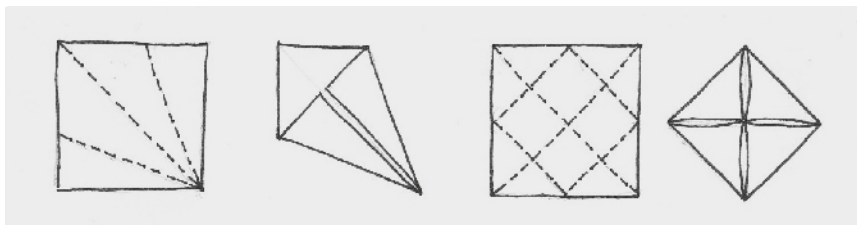


Abb. 31 | Drachen, Brief

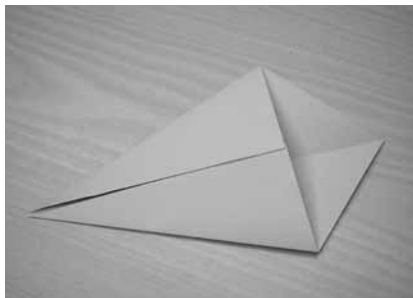


Abb. 32 | Drachen

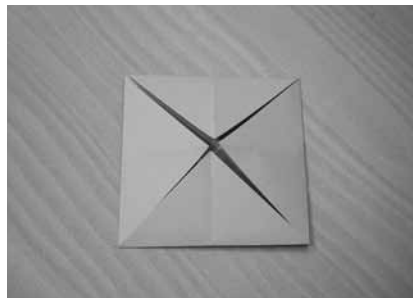


Abb. 33 | Brief

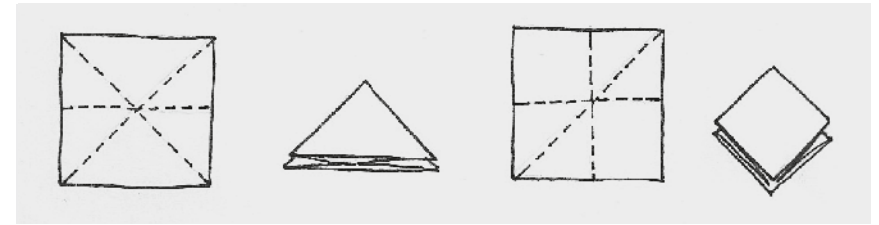


Abb. 34 | eingeschobenes Dreieck (Fliegerdreieck), eingeschobenes Quadrat



Abb. 35 | eingeschobenes Dreieck (Fliegerdreieck)



Abb. 36 | eingeschobenes Quadrat

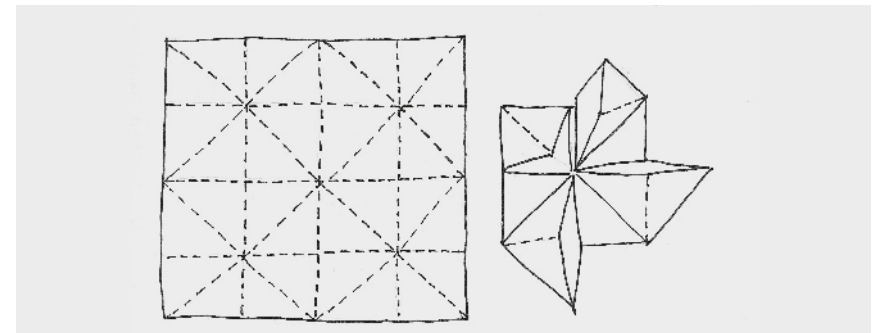


Abb. 37 | Tischtuch

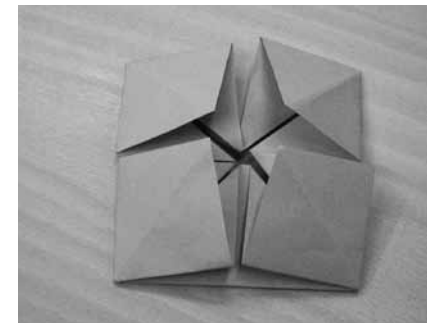


Abb. 38 | Tischtuch

Falten sollte auch im Kindergarten überwiegend individuell erfolgen. Dies erfordert der unterschiedliche Stand an Wissen und Erfahrungen der Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren in einer mehrfach altersgemischten Gruppe. Über- und Unterforderung kann man so vermeiden. Außerdem ist es beim Falten mit einzelnen Kindern leichter möglich, auf individuelle Interessen und Neigungen einzugehen.

Falten erlernen die Kinder üblicherweise durch Nachfalten einzelner Falzgänge. Sie beobachten, wie der Erzieher/die Erzieherin am Demonstrationsbeispiel faltet, und probieren es mit dem eigenen Blatt selbst aus. Kennen die Kinder einige Grundfaltungen, können sie diese nach Diktat selbstständig falten. Falterfahrene Kinder erkennen aus dem Muster der Faltlinien, wie das Blatt gefaltet wurde. Ihnen gelingt es, nach kindgemäßen Faltbeschreibungen zu arbeiten. Auch durch Auseinanderfalten eines Modells können sie Rückschlüsse auf die Vorgehensweise ziehen und ohne größere Hilfe selbstständig falten. Kinder falten gern zu zweit oder zu dritt. Sie leiten sich dabei gegenseitig an und das Eingreifen des Erziehers/der Erzieherin ist nicht notwendig.

Das Falten beinhaltet viele Potenzen für die Bildung und Erziehung der Kinder. Diese sollten von den ErzieherInnen ganz bewusst genutzt werden. Während des Faltens erhalten die Kinder Einblick in die Mathematik, besonders in die Geometrie. Ihre optische Wahrnehmungs- und Differenzierungsfähigkeit wird stark gefördert. So entstehen zum Beispiel bei einer Buch-Faltung aus dem Ausgangsquadrat zwei Rechtecke, bei der Kopftuch-Faltung zwei Dreiecke. Wiederholt man die Buch-Faltung in die andere Richtung, entstehen aus den zwei Rechtecken vier Quadrate, beim Wiederholen der Kopftuch-Faltung sind es vier Dreiecke. Größenvergleiche mit dem Ausgangsquadrat sind möglich sowie das Zählen der entstandenen Formen. Diese geometrischen Formen erkennen die Kinder wieder. Es sind die gleichen Quadrate und rechtwinklig-gleichschenkligen Dreiecke wie bei Fröbels Baugaben und den Legetäfelchen. Für jüngere Kinder sind die entstehenden geometrischen Formen noch nicht von so großer Bedeutung, aber sie nehmen sie wahr und hören die Begriffe.



Abb. 39 |



Abb. 40 |



Abb. 41 | Die Kinder entdecken den Mittelpunkt

Kinder falten aber nicht, um sich diese mathematischen Kenntnisse anzueignen. Sie schaffen durch das Falten eigene Spielmaterialien oder stellen kleine Geschenke her. So kann ein gefaltetes Buch im Spiel zum Vorlesen genutzt oder als Malbuch genutzt werden, aber genauso gut wäre es ein Dach für ein Haus oder ein Zelt für die Tiere im gebauten Zoo.



Abb. 42 | Verence (3 Jahre), Ein Geschichtenbuch für Teddy



Abb. 43 | Verence (3 Jahre), Ein Geschichtenbuch für Teddy



Abb. 44 | Verence (3 Jahre), Ein Geschichtenbuch für Teddy

Kinder sammeln beim Falten verschiedene Materialerfahrungen. Sie arbeiten nicht nur mit Faltblättern, sondern auch mit Tonpapier, Tonkarton, Zeitungspapier, Geschenkpapier oder feinem Seidenpapier. Jedes Material stellt andere Anforderungen an die Kinder. Aber sie entdecken auch, dass bei der Buch-Faltung immer dasselbe Faltmuster (zwei Rechtecke) entsteht, egal, ob das Ausgangsblatt groß oder klein ist, aus dickem oder dünnem Material.

Ältere Kinder haben große Freude an langfristigen Aufgaben. Sie gestalten sich zum Beispiel mit großer Ausdauer ihr eigenes Faltbuch zur Geschichte „Das kleine blaue Quadrat“. Darin kommen alle Faltformen vor, die ein Kindergartenkind bis zum Schuleintritt beherrschen kann. Sie dienen als Illustrationen zur Geschichte des Zauberers Funkelhut und seiner Freundin Hexe Wackelschlurf. Die Kinder können selbst einteilen, wann sie welche Form oder wie viele Faltobjekte sie am Tag falten. Einigkeit besteht nur im Termin, zu dem dieses Büchlein nach Möglichkeit fertiggestellt sein soll. Dabei unterstützen sich die Kinder in großem Maße. Sie falten nicht nur gemeinsam, sondern spornen sich an, fehlende Figuren zu ergänzen, helfen und erklären sich Faltgänge gegenseitig, wenn ein Faltschritt in Vergessenheit geraten ist. Natur-

lich entwickeln einige Kinder auch den Ehrgeiz, ihr Büchlein möglichst schnell zu vollenden. Alle sind stolz, wenn das Werk vollbracht ist.

Falten beinhaltet so viele Potenzen für eine erfolgreiche Bildung und Erziehung unserer Kinder, dass es sich lohnt, sich intensiver damit zu befassen. Es ist ein wesentlicher Bestandteil des Systems der entwickelnd-erziehenden Spielgaben, Spiel- und Beschäftigungsmittel Friedrich Fröbels.

Einige Hinweise zum didaktischen Vorgehen:

- Falten Sie stets auf ebener Fläche, nie in der Luft (das gilt auch beim Demonstrieren von Faltungen).
- Streichen Sie Brüche gut mit der Fingernagelfläche glatt.
- In der Regel wird immer vom Körper weg gefaltet (Die Sicht auf die konkreten Punkte oder Faltlinien, bis zu denen gefaltet werden soll, ist besser. Es sind jedoch Ausnahmen möglich).
- Anfangs sollte das Faltblatt nicht größer sein, als die gespreizte Kinderhand.
- Verwenden Sie immer eindeutige und korrekte Begriffe, z. B. Quadrat, Rechteck, Dreieck, Ecke, Kante, Bruchlinie, Vorderseite, Rückseite, Mittelpunkt, Mittelbruch, Diagonale, Drehen, Wenden.



Abb. 45 |

Fröbels Baugaben und Legetäfelchensystem: eine Didaktik für mathematische und ästhetische Bildung in der Kindheit – ein Workshopbericht

Mathematische und ästhetische Bildung beginnt bei Fröbel im Babyalter, aber nicht als kindfremdes Training, sondern als Spiel mit sich selbst, mit anderen Menschen – vor allem mit der Mutter (Mutter- und Koselieder) und mit dem „B-All“. Er symbolisiert für ihn das Kleinste als Punkt ebenso wie das All. Fröbels Pädagogik ist Tätigkeitspädagogik, nicht Belehrungspädagogik. Sie führt durch „Greifen“, das bedeutet Wahrnehmen mit allen Sinnen über die „Ahnung“ und das „begleitende Wort“, zum Begreifen.

Nach einem kurzen Gesamtüberblick zu Fröbels Spielgaben, Spielmitteln und Beschäftigungsmittelsystem (nach Hoffmann/Schauwecker-Zimmer) befassten sich die TeilnehmerInnen des Workshops exemplarisch mit den Fröbelgaben 2–6 und den Fröbelschen Legetäfelchen. Der Ball als erste Spielgabe, als vollkommenste geometrische Form und Symbol für Einheit, wurde als Einstieg in die Thematik kurz diskutiert, die notwendige Einfarbigkeit gerade für kleine Kinder für eine klare Formerfassung begründet. Mit den von Fröbel entwickelten Bällchen an der Schnur in den Regenbogenfarben als erstes Spielzeug ab dem Babyalter konnten die vielseitigen Spielmöglichkeiten vor allem im Zusammenhang mit einer bewussten Sprach- und Sprechförderung gezeigt werden.

Die zweite Gabe mit Kugel, Walze und Würfel bildet die Brücke zwischen Einheit und Vielfalt und deren „Vermittlung“. Fröbel hat sie – wie schon die Bällchen – an Fäden aufgehängt und durch Rotieren optische Täuschungen hervorgerufen. Im Workshop wurde eine von Heinrike Schauwecker-Zimmer entwickelte Variation als „2. Fröbel-Gabe HSZ“¹ erprobt. Sie erfreut sich in der Praxis (Familie, Krippe, Kindergarten)

¹ Eine Variante der zweiten Original-Fröbelgabe als beim ersten Bauen im Kleinkindalter verwendbare zweite Gabe.

großer Beliebtheit und hat sich beim Bauspiel mit den Gaben 3–6 als Bereicherung bewährt. Dabei wurde in Kauf genommen, dass die Kugel als Symbol der Einheit halbiert wurde. Sie wird jedoch durch eine Walze mit Magneten zusammengehalten und zeigt sich so trotzdem als Ganzes. Die Teilung wurde vorgenommen, damit auch „das Runde“ beim Bauen verwendet werden kann und Kinder ab Krippenalter im Spiel geometrische Basiserfahrungen machen können.

Die „Erfindungen“ der Kinder, die schon Fröbel schätzte und auch nachbauen ließ, sind vielfältig und überraschend. „Erkenntnis-, Schönheits- und Lebensformen“ gehen ineinander über.

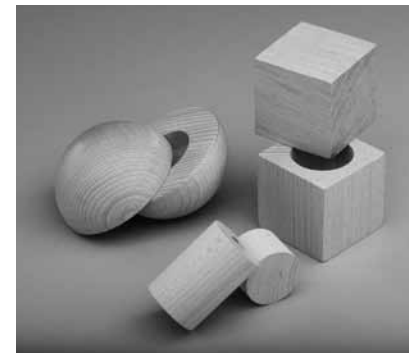


Abb. 46 | 2. Fröbel-Gabe HSZ

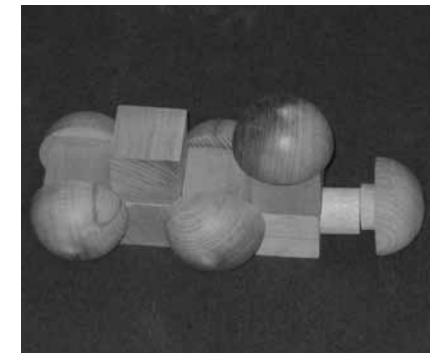


Abb. 47 | Gestaltung mit drei 2. Fröbel-Gaben HSZ von einem 2½-jährigen Kind beim Spielen

Mit dem Baugabensystem hat Fröbel geometrische Grundkenntnisse „begreifbar“ gemacht, Schönheitsformen, z. B. den Tanz der Würfel, wie auch Lebensformen in Verbindung mit Rollenspiel klar und übersichtlich ermöglicht. Eigenschöpferisches Tun ist ebenso wichtig wie die zunehmende Fähigkeit, etwas nachzubauen.

Durch die Überschaubarkeit des Materials wird bewusste Planung gefördert. Durch die bewusst gewählte Einfarbigkeit werden die verschiedenen Formen auch von jungen Kindern deutlich erkannt. Farbige Bauklötze erzeugen optische Täuschungen.

Fröbel hat vor allem zur dritten Gabe mit den 8 Würfeln im Kästchen immer wieder didaktische Hinweise gegeben, die im Rahmen der fröbelschen Spielpflege nützlich sind. Das Aus- und Einpackritual ist z. B. wichtig zur Darstellung des Ganzen, der Einheit und der Vielfalt wie

auch des „Gliedganzen“. Das Kästchen kann immer auch Teil des Bau-
spiels sein und nicht nur Behälter. Deshalb ist es bei dem fröbelspezifischen
Fachversand „Fröbel Systems“ nicht bedruckt. Das Bauen mit den
Original-Fröbelgaben fördert in besonderer Weise und ganz nebenbei
auch die Feinmotorik. Was lässt sich alles mit der dritten Gabe erfahren,
gestalten, besprechen, erkennen zu Volumen, Zahl, zu Rechenarten bis
hin zu Potenzen ($2 \times 2 \times 2$), zur Anzahl von Flächen, Kanten und Ecken,
verbunden mit Sprachpflege als „begleitendem Wort“! Auch Spiegeln-
ungen und Drehungen bieten sich an.

Konsequent entwickelt Fröbel mit den Gaben 4–6 die 3. Gabe weiter.
Bei der 4. Gabe mit 8 Quadern (Ziegeln) sind die Kantenlängen und
damit auch die Flächen verdoppelt oder halbiert, bei der 3. Gabe sind
alle gleich. Besonders reizvoll ist das freie Bauen mit 3. und 4. Gabe. Es
ergeben sich z. B. erste Volumengleichungen, die bewusst gemacht
werden können: 2 Würfel benötigen ebenso viel Raum wie 2 Quader,
1 Würfel = 1 Würfel, 1 Quader = 1 Quader. Dies wird schon im Kindergar-
tenalter erkannt. Logische Folgerung: 1 Würfel benötigt so viel Raum
wie ein Quader. All das vermittelt sich im Alter vor der Schule nicht als
„Unterricht“, sondern über die fröbelsche Spielpflege durch Erwachse-


















Fröbel – Baukästen	Inhalt	Ansicht von vorn	Ansicht von oben		
3. Gabe 	8 Würfel		 1. Stock 4 Würfel	 2. Stock 4 Würfel	
4. Gabe 	8 Ziegelsteine (Quader) Rechteckstein		 1. Stock 8 (Ziegelsteine) Rechteckstein		
5. Gabe 	21 Würfel u. Teilungsform 4. Würfel: 6 große Dächer 12 kl. Dächer = Dreiecksteine		 1. Stock 9 Würfel	 2. Stock 9 Würfel	 3. Stock 3 Würfel 6 große (Dächer) 12 kleine (Dächer) Dreiecke
6. Gabe 	18 Ziegelsteine u. Teilungsformen der Ziegelsteine 12 Zuckerstücke (Halbquader) = Quadratstein 6 Säulen = Viervkantstäbe		 1. Stock	 2. Stock	 3. Stock

Abb. 48 | Überblick zu den Gaben 3–6

ne (Eltern und/oder ErzieherInnen). Die richtigen Begriffe werden im
Rahmen der ständigen bewussten Sprachpflege im Alltag (= „beglei-
tendes Wort“) auf natürliche Weise beim gemeinsamen Spiel bekannt
gemacht. So ist zum Beispiel der Würfel in der 5. Gabe einmal oder zwei-
mal *diagonal*, der Quader in der 6. Gabe längs und quer *parallel* geteilt.

Der bekannte „Fröbelturm“ aus der 6. Gabe beeindruckt Kinder ab fünf
Jahren und auch Erwachsene. Sein Aufbau erfordert manuelle Ge-
schicklichkeit, Kenntnisse der Statik, Genauigkeit, Überblick über das
verfügbare Material, Konzentration usw. Ist er gelungen und wird zum

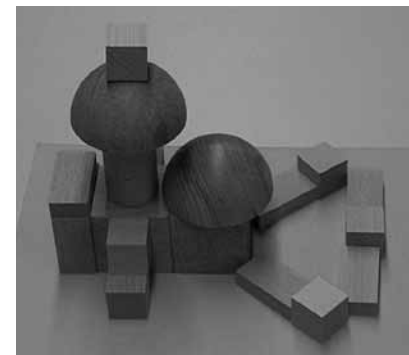


Abb. 49 | Individuelles Bauwerk



Abb. 51 | Individuelle Bauwerke

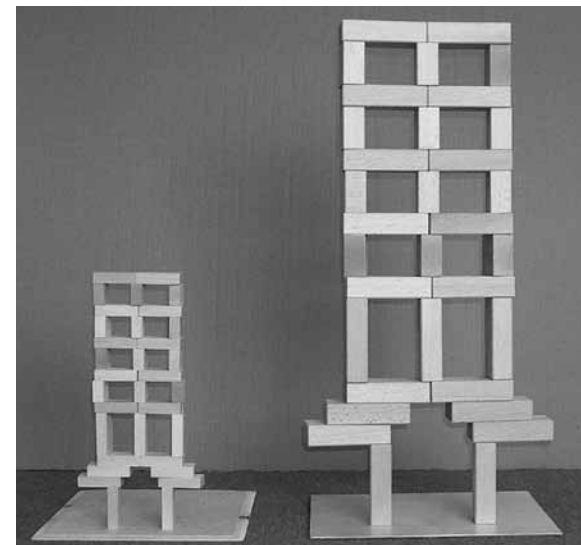


Abb. 50 | Großer und kleiner Fröbelturm

kleinen Fröbelturm wieder abgebaut, erleben die Erbauer Freude und Stolz auf die eigene Leistung und erzielen gleichzeitig eine ästhetische Wirkung auf den Beschauer. Das hat sich in der Praxis immer wieder gezeigt und wurde auch im Workshop bewusst gemacht.

Der große Fröbelturm ist wie auch die Gaben 3, 4 und 5 im „besonderen Fröbelbaukasten“ von Fröbel Systems integriert. Sein Würfel entspricht der kleinen 3. Gabe und dem Würfel in der „2. Fröbel-Gabe HSZ“. „Alles passt zusammen!“ sagen die Kinder erfreut.

Die „Legetäfelchen“ als symbolisierte Flächen haben im Gegensatz zu den Baugaben verschiedene Farben. Teilweise handelt es sich bei den geometrischen Formen sozusagen um von den Körpern abgenommene Flächen, das Quadrat vom Würfel, das Rechteck vom Quader. Da das Grundmaß bei beidem 2,5 cm bzw. 5 cm ist, werden reizvolle Kombinationen zwischen Baugaben und Legetäfelchen möglich.

Fröbel bevorzugte und begründete vor allem die Zweifarbigkeit und auch wir wissen, dass zwei Farben immer ästhetisch wirken. Vielfarbigkeit verlangt Erfahrung und Kompetenz im Umgang mit Farben, sollen nicht einfach beliebige Buntheit hervorgerufen und Formen dadurch „zerstört“ werden.

Auch hier gilt der Grundsatz: vom Einfachen zum Komplizierten – junge Kinder sollten zunächst ausgiebig mit einer Viereck- und einer Dreieckform spielen dürfen, ehe andere Formen hinzukommen.



Abb. 52 |

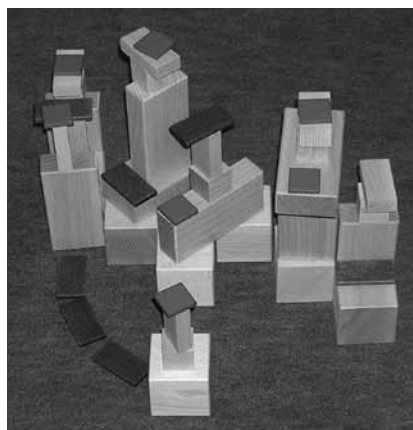


Abb. 53 |

Es hat sich bewährt von der „Familie“ „Dreieck“ und „Viereck“ zu sprechen. Für Kinder ist es verständlich, dass außer dem „Familiennamen“ auch unterschiedliche „Vornamen“ existieren, zum Beispiel „gleichseitig“ und „rechtwinklig“.

Was beim Legen entsteht, kann wiederum unter dem Gesichtspunkt „Erkenntnis-, Schönheits- und Lebensformen“ betrachtet werden. Erkenntnisformen müssen vom Erwachsenen erfragt und anschaulich bewusst gemacht werden, z. B. dass zwei ungleichschenkelig-rechtwinklige Dreiecke ein Rechteck ergeben. Sogar der sog. Satz des Pythagoras kann mit entsprechendem Material als Aufgabe zum eigenen Entdecken gegeben werden. Hier liegt noch ein nicht gehobener Schatz für Grund- und Förderschulen. Ohne den Satz zu kennen, lösen größere Kindergartenkinder, die viel mit den Fröbelgaben gespielt haben, die Aufgabe: „Lege an jede Seite eines ungleichschenkelig-rechtwinkligen Dreiecks ein Quadrat mit dem Material: 8 andersfarbige ebensolche Dreiecke und 2 Quadrate.“ Oftmals gelingt Erwachsenen die Lösung der Aufgabe nicht.

Nach Farben und Form geordnete Kästen mit herausnehmbaren Kästchen für Institutionen sind – wie auch anderes zeitloses Fröbelmaterial – unter www.froebelsystems.de zu finden. Ein Buch zu einer aktualisierten Fröbelpädagogik ist in Vorbereitung.

Dass Mathematik und Ästhetik überall im Alltag gleichsam „um uns herum liegt“, z. B. beim Tischdecken, beim Kochen, im Stuhlkreis, in der Natur, beim Aufräumen, selbst beim Fußballspiel und eben beim Bauen und Legen, ist vielen nicht genügend bewusst, könnte jedoch täglich zur Anwendung kommen. So werden oft unnötigerweise teure Programme, nicht selten nur scheinbar kindgemäß und modisch verpackt, gekauft. Sie werden – so unsere Vermutung – vergänglicher sein als die zeitlosen Fröbelgaben, die das Lern- und Entdeckungsinteresse von Kindern aus allen Kulturkreisen ernst nehmen und unterstützen können: Ein Kreis, eine Kugel oder ein Würfel, Vierecke und Dreiecke, auch Zahlen, sind seit vielen Jahrhunderten in Kunst, Mathematik und Leben überall bekannt. Mit Kindern können sie in der Umwelt und in Museen und Kunstausstellungen (z. B. zur klassischen Moderne) entdeckt und nachgeschaffen werden. Sie bieten Weltordnungssymbole und fordern zu eigener Gestaltung heraus. Das ist im Workshop zumindest exemplarisch erfahrbar geworden.

Sprache, Sprechen und Artikulation bei Friedrich Fröbel und heute¹

1. Historischer Rückblick zu Friedrich Fröbel

Für den Thüringer Pädagogen bilden Sprache, Religion und Natur einen gemeinsamen Verbindungspunkt im Leben eines Menschen. Die Sprache besitzt die Funktion, das Befinden eines Menschen nach außen zu tragen und somit seine Innenwelt sprecherisch und sprachlich zu offenbaren. In der „Menschenerziehung“ konzipierte Fröbel 1826 eine Anleitung zur sprecherischen und sprachlichen Unterweisung und teilte seinen „Wortkunde“-Unterricht in Sprach- und Sprechübungen auf (Fröbel 1826/1951, § 102, S. 235): *Sprachübungen* haben zum „Zwecke, die Gegenstände zunächst der Außenwelt richtig und klar anzuschauen und rein und bestimmt durch die Sprache zu bezeichnen“ (ebd.). Fröbel ging es hier um die richtige Bezeichnung und Zuordnung von Begriffen, sodass bspw. ein ‚Topf‘ als ‚Topf‘ und nicht als ‚Teller‘ bezeichnet wird. Unerlässlich sei es dabei, Gegenstände fehlerfrei, klar und deutlich zu bezeichnen, um Begriffe richtig ausdrücken und um letztlich verstanden werden zu können, denn die einzelnen Laute sind das „Material“ und zugleich der „Darstellungsstoff“ der Sprache (ebd.). Aus diesem Grund sollten mittels *Sprechübungen* die einzelnen Bestandteile der Sprache dem Zögling nahegebracht werden. Somit „haben also [Sprechübungen] zum Zwecke, dem Menschen, dem Knaben, die Sprache rein an sich, als Material, zur Kenntnis und zur klaren Einsicht zu bringen“ (ebd.).

Fröbel entwickelte eine Vorgehensweise zum Erlernen der Sprache und Aussprache, welche er 1826 vorschlägt: Zunächst soll der Zögling im „Wortkunde“-Unterricht einzelne Silben, auch von Fröbel als „Wort-

glieder“ bezeichnet, kennenlernen, um so die Größe eines Wortes zu erfahren (a.a.O., § 102, S. 238). Anschließend soll das Wort in seine einzelnen Bestandteile zerlegt und erfasst werden: in die „Töne“ (Vokale) und „Tonkörper“ (Konsonanten) (a.a.O., § 102, S. 235f.). Darüber hinaus muss sich der Zögling ein Wissen über seine Sprachwerkzeuge und Mundstellungen bei den einzelnen Lauten aneignen, damit eine „Reinheit und Sicherheit des Tones“ gewährleistet werden kann (a.a.O., § 102, S. 236). Sprachwerkzeuge sind nach Fröbel die Lippen, die Nase und die Zunge. Bestimmte Laute sind dabei in ihrer Bildung an diese Sprachwerkzeuge gekoppelt, sodass es „Nasenlaute, Lippen-, Zungen-, Zahn-, Gaumen-, Gurgel- und Lungen- (Hauch-) Laute“, aber auch durch die Mundstellungen verschiedene Verschlusslaute gibt, nämlich „Lippen-, Zahn- und Gaumenschlüsse“ (ebd.). Unsere Sprachwerkzeuge unterliegen, so nahm es Fröbel weiter aufmerksam wahr, bei der Bildung von einzelnen Lauten und Silben unterschiedlichsten Kraftanstrengungen. Bei den härteren Lauten strömt demnach mehr Atemluft aus und es ist ein erhöhter Kraftaufwand erforderlich als bei den sanfteren oder weicheren. Aus diesen Artikulationsstellen ergeben sich die entsprechenden von Fröbel bezeichneten „Nasenlaute, Lippen-, Zungen-, Zahn-, Gaumen-, Gurgel- und Lungen- (Hauch-) Laute“. Das Sprechen und das Erzeugen von Sprache unterliegen dabei unterschiedlichsten Anstrengungen, einem harmonischen und doch zugleich dynamischen Zusammenspiel der Sprechwerkzeuge. Für Fröbel ist dieses Zusammenspiel ein „Erzeugnis des Geistes durch die Körpertätigkeit“ und ist zugleich ein „Abbild wie der Innen-, so auch der Außenwelt“ (ebd.). Dieser Artikulationsprozess bedeutet die Hervorbringung von etwas Lebendigem, Aktivem, welches von Fröbel noch weiter präzisiert wird, indem er sagt: Töne machen „die Seele oder den Geist jedes Wortgliedes“ aus (a.a.O., § 102, S. 238). Ein Wort kann überdies in seine Glieder durch Schlagen mit der Hand geteilt werden. „Das Schlagen mit der Hand“, so erläutert der Pädagoge, ist wichtig, „um die Größe und Gliederung des Wortes äußerlich, räumlich sichtbar zu machen“ (a.a.O., § 102, S. 237). Durch die Glieder eines Wortes wird dessen „eigentliche und hörbare Größe [...] sinnlich fühlbar gemacht“ (ebd.).

Der Lehrer sollte dabei seinen Zöglingen als Vorbild dienen und die Bestandteile des Wortes aufzeigen und schließlich die Töne vormachen. Dies wird zuerst an einem einfachen einsilbigen Wort, wie bspw. ‚Du‘,

¹ Dieser Aufsatz basiert auf dem Artikel: Freytag, Christine (2010): „... es ist das Geschäft der Sprache, den Gegenstand abbildend darzustellen.“ Artikulation und Phonetik bei Friedrich Fröbel und heute. In: Neumann, K./Sauerbrey, U./Winkler, M. (Hrsg.): Fröbelpädagogik im Kontext der Moderne. Bildung, Erziehung und soziales Handeln. Jena. S. 191–212.

demonstriert, indem der Lehrer den Vokal [u] besonders hervorhebt. Anschließend wird diese Prozedur für alle Vokale durchgeführt. Zuerst spricht der Lehrer allein, dann die Schüler gemeinsam mit dem Lehrer einsilbige Worte mit jedem Vokal des Deutschen durch. Dabei ist es für diesen ersten Schritt wichtig, dass der Vokal am Ende steht, damit die Bildung und Aussprache der einzelnen Vokale verinnerlicht werden kann. Weiter – so schlägt es Fröbel vor – sollen sich dann die Vokale in der Mitte und schließlich am Anfang der Beispielworte befinden, wie in ‚Kuh‘ oder ‚Uhr‘. Ziel ist es, dass der Schüler den Ton findet und diesen richtig und sicher aussprechen kann, bevor mehrsilbige Wörter in die Übung einbezogen werden können. Nach dem Prinzip der Tonvermittlung erfolgt dann die Tonkörpervermittlung (Konsonanten), d. h., die einzelnen Laute werden zunächst wieder in einsilbigen Worten gesprochen und dem Zögling wird die Bildung der Konsonanten bewusst gemacht, bevor anschließend jeder Laut einzeln gesprochen wird. Nun müssen allerdings die Schüler dem Lehrer erklären, wie sie die Laute mit ihren Sprachwerkzeugen bilden und zugleich genau beschreiben, was die Lippen, die Zähne oder die Zunge dabei für Bewegungen vollziehen (vgl. a.a.O., § 102, S. 237–241). Zur Verdeutlichung und Verinnerlichung der Vokale und Konsonanten hat Fröbel folgende Übersicht entwickelt:

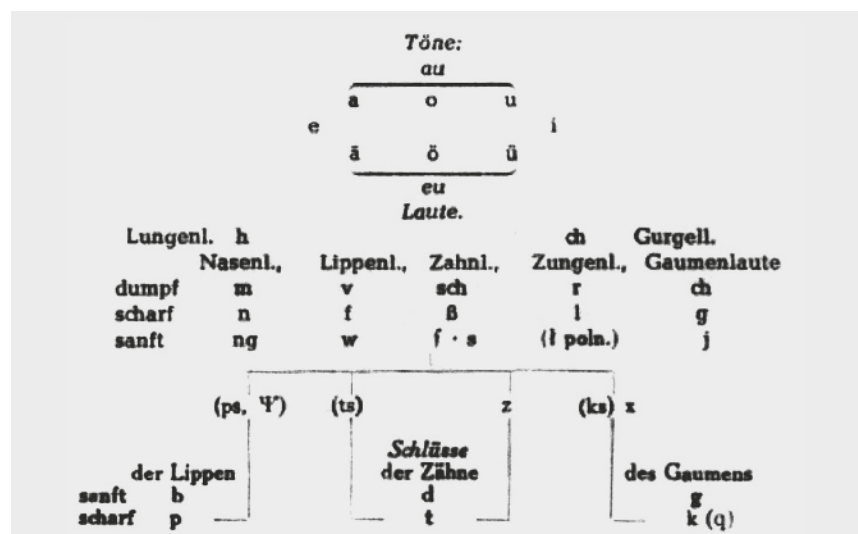


Abb. 54 | Erstes phonetisches Schema (Fröbel 1826/1951, S. 241)

Weitere Übungen wären, dass der Lehrer willkürlich Wörter nennt und sich diese von seinen Zöglingen nach Gliedern, Tönen und Tonkörpern beschreiben lässt. Letztlich, wenn alle Vokale und Konsonanten in ihrer Artikulation beherrscht werden, folgt eine Übung zur „Gewandtheit und Sicherheit“ der Sprachwerkzeuge (a.a.O., § 102, S. 242): Der Lehrer nennt eine Aufgabe, z. B.: „Verbindet den *sanften Lippenschluß*, den Ton [au] und den *dumpfen Nasenlaut*“, und der Zögling muss anhand der Beschreibung erkennen, dass es sich um das Wort ‚Baum‘ handelt. Dabei müssen alle Übungen dem Prinzip ‚vom Leichten zum Schweren‘ folgen (a.a.O., § 102, S. 242). Das Bestreben seines Wortkundeunterrichts ist es, dass der Schüler „jeden Wortteil genau und bestimmt erkennen, ihn bezeichnen und ihn seinem Wesen nach hör- und wahrnehmbar machen kann, dann, daß er bei und von jedem Wortteile die Tätigkeit der Sprachwerkzeuge, durch welche der Wortteil hervorgebracht wird, sich nicht allein bewußt ist, sondern sich und andern auch davon Kunde und Rechenschaft geben kann“ (ebd.). Übergeordnetes Ziel ist dabei, die „reine[n] bestimmte[n] Aussprache der Wortteile und so der gesamten Muttersprache von dem bestimmten und sichern Gebrauche der Sprachwerkzeuge deutlich“ zu machen, damit ein genaues Abbild der Innenwelt nach außen erfolgen kann (a.a.O., § 102, S. 236).

2. Sprache, Sprechen und Artikulation heute

Dieser Aspekt wird im „Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre“ (TBp) aufgegriffen. Hier heißt es: „Indem Kinder [...] sprechen, thematisieren sie nicht nur Sichtbares, sondern auch der direkten Beobachtung entzogene, innerpsychische Vorgänge.“ (TBp 2008, S. 49). Friedrich Fröbel hat dies bereits 182 Jahre zuvor genau so wahrgenommen und zum Ziel seines Wortkundeunterrichts deklariert.

Eltern, LehrerInnen und ErzieherInnen – so heißt es im Bildungsplan weiter – sollen das Kind in seiner Sprachentwicklung begleiten und fördern. Dabei müssen sie „Rahmenbedingungen schaffen und Angebote vorhalten, um die sprachliche Bildung bei Kindern anzuregen und nachhaltig zu unterstützen“ (a.a.O., S. 46). Der „Thüringer Lehrplan für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der

Grundschule“ (ThLG) geht dabei noch einen Schritt weiter, indem er Sprachauffälligkeiten ins Zentrum rückt: „Schwierigkeiten oder Auffälligkeiten, auf die die Kinder im Sprachgebrauch stoßen, werden zum Gegenstand [der Untersuchung] und zum Ausgangspunkt für korrektes Sprachhandeln“ (ThLG 1999, S. 23). Dabei soll vor allem auf „die richtige, standardsprachliche Aussprache“ von Seiten der Erwachsenen geachtet werden (a.a.O., S. 36). Im „Lehrplan für das Gymnasium Deutsch“ (LGD) wird die Sprachebene deutlich konkretisiert; es soll nämlich die „Hoch-, Standardsprache“ angewendet werden (LGD 2009, S. 28).

In den Lehrplänen ist also klar formuliert, dass im Unterricht die Standardsprache angewendet werden soll, denn unsere Aussprache unterliegt gewissen Regeln, damit wir überregional verständlich sind, wobei aber natürlich regionale Sprachformen durchaus ihren Platz haben können (vgl. Wagner 2004, S. 94). Aber die angemessen gesprochene Sprache ist nicht nur aus diesen Gründen so wichtig; sie ist natürlich unerlässlich für eine verständliche Kommunikation untereinander. Allein Vokallängen können z. B. bedeutungsunterscheidend sein: Wenn der Vokal [e] nicht lang genug gesprochen wird, so wird aus dem Wort ‚Beet‘ [b] schnell das Wort ‚Bett‘, oder wenn eine zu geringe Artikulationsspannung beim Konsonanten [s] auftritt, dann kann durchaus statt ‚reißen‘ ‚reisen‘ verstanden werden. Ebenso kann eine Sprachentwicklungsverzögerung oder -störung Hinweise auf psychische oder physische Auffälligkeiten des Kindes geben, da diese, neben der Körpersprache, durch das Sprechen deutlich werden. Die Aufgabe der Pädagogen und Eltern ist es, genau dies zu bemerken oder gar – langfristig gesehen – Sprech- und Sprachstörungen zu vermeiden.²

² Eine Übersicht mit Hinweisen zur Aussprache findet sich in Wagner (2004, S. 98f.): Laute der deutschen Standardaussprache. Diese orientiert sich am Grammatik- und Aussprachewörterbuch des Duden sowie an Siebs u. a. (191969).

3. Sprech- und Sprachentwicklung, Auffälligkeiten³ und Übungsangebote

Das Tempo der Sprech- und Sprachentwicklung von Kindern ist unterschiedlich und hängt von äußeren (sprachliche Vorbilder etc.) wie auch von inneren Bedingungen (Entwicklung etc.) ab. Die folgenden Altersangaben sind lediglich Anhaltspunkte, welche einen Durchschnitt darstellen. Sollte es Abweichungen von wenigen Wochen und später wenigen Monaten geben, so entspricht dies immer noch dem Normbereich und ist entwicklungsbedingt. Holt das Kind jedoch die Entwicklung nicht auf oder stagniert diese, sollte unbedingt ein Kinderarzt konsultiert werden. Pädagogen sollten darauf besonders achten und ggf. Eltern Hinweise geben, indem sie ihre Beobachtungen mitteilen (vgl. Wagner 2004, S. 225; vgl. www.kbc).

3.1 Bis Ende des 1. Lebensjahres

In den ersten beiden Monaten nach der Geburt kann das Kind schreien und Gurrlaute von sich geben, um seine Bedürfnisse mitzuteilen. Vom 2. bis 4. Monat beginnt die *1. Lallphase*, d. h., der Säugling beginnt zu lallen, zu gurren, zu quietschen und gibt Sprudellaute von sich. Mit einem halben Lebensjahr kann er Schmatz- und Zischlaute, einzelne Vokale und bereits erste Silben wie ‚ma‘ oder ‚ba‘ hervorbringen. In der Zeit des 6. bis 12. Monats tritt die *2. Lallphase* ein: Es werden Silbenketten produziert, also bspw. ‚mamama‘ oder ‚babababa‘. Bis zum Ende des ersten Lebensjahres sollte das Kind Silbenverdopplungen wie ‚Mama‘, ‚Papa‘ artikulieren (vgl. www.shb). Zudem reagiert der Säugling auf Geräusche, nimmt beim Ansprechen Blickkontakt mit der entsprechenden Person auf, hält den Mund geschlossen, kann den Löffel mit Zunge und Lippen ablecken und seinen Speichel herunterschlucken (vgl. Wagner 2004, S. 225).

Als Übung für die Sprachentwicklung bietet sich in diesen ersten 12 Monaten an, dem Kind vorzusingen und auch vorzusprechen. Dabei ist es wichtig, keine ‚Babysprache‘ zu verwenden, sondern völlig

³ Vgl. dazu Braun (2006).

„normal“ mit dem Säugling zu reden (vgl. www.kbc). Das ist insofern entscheidend, da das Kind in dieser Phase grundlegende Fähigkeiten des Sprechens und der Kommunikation erwirbt. In dieser sogenannten „vorschulischen Entwicklungsphase“ hört es aufmerksam zu, beobachtet und prägt sich Mundbewegungen sowie die Bildung von Lauten ein (www.kf). Hinzu kommt, dass der Säugling in dieser Phase mit seinen Artikulationsorganen und seiner Stimme experimentiert. Daher sind Fingerspiele, Kinderlieder oder Reime besonders wichtig, um die stimmlichen Variationsmöglichkeiten aufzuzeigen sowie die Lautbildung anzuregen (vgl. ebd.). Die Eltern und ErzieherInnen sollten Freude über Laute des Kindes zeigen und diese wiederholen, auf Gegenstände zeigen und diese benennen oder sich gemeinsam Bilderbücher ansehen (vgl. www.kbc).

Falls das Kind bis zum ersten Lebensjahr plötzlich mit dem Lallen aufhört, keine Doppelsilben oder überhaupt keine Lautäußerungen mehr bildet, sollte das Kind dem Arzt vorgestellt werden, da Hörprobleme vorliegen können (vgl. www.kf).

3.2 Bis Ende des 2. Lebensjahres

Zwischen dem 12. und 18. Lebensmonat beginnt das Kind, erste Laute zur Wortbildung einzusetzen, z. B. „wauwau“, „Mama“, „Papa“ oder „Ball“. Bis Ende des 24. Monats kommen immer mehr Laute und einzelne Wörter hinzu (vgl. www.shb). Das Kleinkind besitzt bis zu diesem Zeitpunkt einen Wortschatz von ca. 20 bis 50 Wörtern (vgl. www.kbc). Mit dem Erreichen des 2. Lebensjahres sollte das Kind auf seinen eigenen Namen, auf einfache Aufforderungen und auch auf Fragen reagieren, Tierlaute imitieren und die Konsonanten [d], [f], [l], [n], [t], [w], [m], [b] und [p] verwenden sowie Bezugspersonen mit ihren entsprechenden Bezeichnungen („Mama“, „Oma“, „Papa“) anreden (vgl. Wagner 2004, S. 225).

In den ersten 1,5 Jahren sollte also intensiv mit dem Kind gespielt und viel kommentiert werden. Eltern und ErzieherInnen können sich mit dem Kleinkind Bilderbücher ansehen und erzählen, was in den kurzen Geschichten passiert und was auf den Bildern zu erkennen ist. Weiter bietet sich an, zu singen oder kurze Reime zu erlernen. Dabei ist

es wichtig, dass das Kind nicht korrigiert und ermahnt wird, wenn es ein Wort falsch ausspricht, sondern dass dieses von den Erwachsenen richtig ausgesprochen wiederholt wird, damit sich das Kind die entsprechende Aussprache einprägen und „vom Modell“ lernen kann (vgl. www.kbc). Wird das Kind ständig in seiner Artikulation berichtigt und ermahnt, besteht die Gefahr, ihm jegliche Motivation für das Sprechen zu nehmen, und es kann womöglich eine Sprechangst aufbauen.

Als Übungsbuch für die Sprech- und Sprachentwicklung bietet sich u. a. das Buch von Ewa Morkowska „Wau, wau, miau und kikeriki“ an (vgl. Morkowska 2003). Dies ist für Kinder ab 1 Jahr gedacht. Anhand von Bildern soll das Kind die dazugehörigen Laute bzw. ersten Wörter nachsprechen und diese zuordnen. Solche Übungen können auch abgewandelt, vereinfacht oder natürlich selbst gestaltet werden – so wie hier:

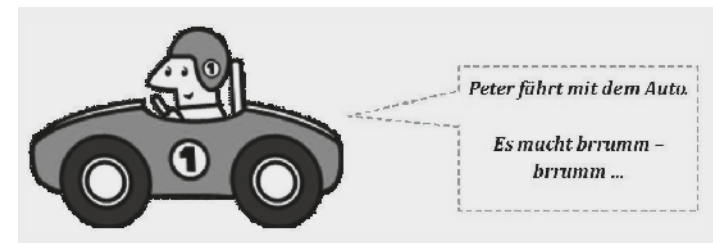


Abb. 55 |

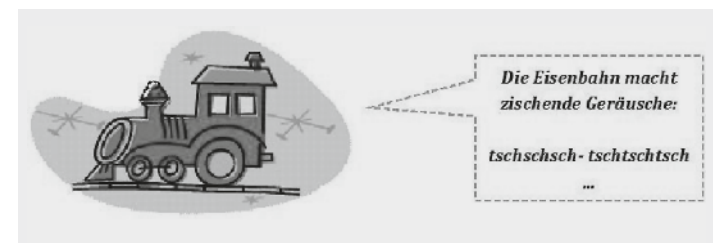


Abb. 56 |

Auch können die Eltern/ErzieherInnen dem Kind die Gegenstände direkt zeigen und die Geräusche nachahmen. Dabei muss der Erwachsene sprecherisches Vorbild für das Kind sein, damit es das Vorgesprochene richtig nachsprechen, wiederholen und sich einprägen kann (vgl. a.a.O., S. 5). Dieses kleine Übungsbuch bzw. solche daraus angeregten Sprech- und Sprachübungen bieten sich für alle Kinder an. Darüber hinaus ist es aber natürlich besonders für Kleinkinder geeignet und die darin enthaltenen Übungen sollten verstärkt betrieben werden, wenn die Sprachentwicklung verzögert ist.

Falls das Kind bis zum 18. Lebensmonat nicht mindestens zwei sinntragende Wörter, wie ‚Mama‘, ‚Auto‘ o. ä. sprechen kann, wenn es auf Aufforderungen nicht reagiert oder auf Gegenstände, nach denen es gefragt wird, nicht zeigen kann, dann liegen möglicherweise eine Sprachentwicklungsverzögerung bzw. -störung oder Probleme mit der Mundmotorik vor (vgl. www.kf; vgl. Jaskolski/Pabst-Weinschenk 2004, S. 55).

3.3 Bis Ende des 3. Lebensjahres

Ab diesem Lebenszeitpunkt vergrößert sich der Wortschatz sehr schnell, d. h., es kommen sehr schnell immer neue Wörter hinzu und das Kind formuliert diese vermehrt mit schwierigeren Konsonantenverbindungen, so z. B. [bl-] wie ‚blau‘, [kn-] wie ‚Knete‘, [kr-] wie ‚Kreis‘ oder auch [gr-] wie ‚groß‘. Dabei müssen Endungen von Verben und Substantiven noch nicht völlig korrekt gebildet werden (vgl. www.shb). Weiter werden kurze Sätze gesprochen oder Farben erlernt. Das Kind führt in diesem Alter verstärkt Selbstgespräche mit Tieren und Puppen, was neben dem Sprechen vor allem die Kommunikationsfähigkeit und das Einfühlungsvermögen schult (vgl. www.kbc). Bis zum Ende des 3. Lebensjahres sollte das Kind in der Lage sein, einfache Rhythmen nachzuahmen, und gelegentlich schon Artikel gebrauchen (vgl. Wagner 2004, S. 225).

Auch hier gilt als sprecherische und artikulatorische Übung, das Kind vom Tag erzählen zu lassen, sich gemeinsam kurze Geschichten in einem Buch anzusehen und ihm diese vorzulesen, ebenso zu singen und zu reimen (vgl. www.kbc). Es ist in Ordnung, wenn das Kind die Anlautverbindungen oder [tr-] noch nicht richtig sprechen kann oder auch

leicht lispelt (Sigmatismus) (vgl. www.kf.). Gerade die [s]-Schwäche kann entwicklungsbedingt sein und zudem gelten die Zischlaute [s], [z] und [sch] als die schwierigsten zu erlernenden Laute der deutschen Sprache.

Allerdings kann es in dieser Entwicklungsperiode zu einer Lautbildungsstörung wie dem *Stammeln* (Dyslalie) kommen, d. h., bestimmte Laute oder Lautverbindungen werden entweder gar nicht oder falsch gebildet (vgl. Wagner 2004, S. 228). Hier gibt es viele unterschiedliche Formen: Die häufigsten beiden sind, dass ein Laut ganz fehlt und nicht gesprochen wird, z. B. ‚lau‘ statt ‚blau‘ (Mogilalie), oder ein Laut durch einen anderen ersetzt wird, bspw. ‚Tuh‘ statt ‚Kuh‘ (Paralalie). Das Stammeln kann zwischen dem 3. und 4. Lebensjahr entwicklungsbedingt sein, wobei die Ursache in noch nicht abgeschlossenen Hirnreifungsvorgängen liegt (vgl. Wirth 2000, S. 309, 312). Weitere mögliche Ursachen für eine Dyslalie sind eine verzögerte Sprachentwicklung, Gewöhnung oder eine Bekräftigung durch Bezugspersonen, weil die falsche Aussprache ja ‚so niedlich klingt‘. Auch eine mangelnde sprachliche Anregung durch Personen in der näheren Umgebung kann zum Stammeln führen (vgl. Wagner 2004, S. 228; vgl. Wirth 2000, S. 312). Die Folge ist eine auffällige Sprechweise, die bis hin zur Unverständlichkeit führt. Es sollte hier neben einer logopädischen Behandlung zusätzlich ein Hörtest erfolgen, um einen organischen Zusammenhang für das Stammeln ausschließen zu können (vgl. Wagner 2004, S. 228).

Eine weitere sprecherische und sprachliche Auffälligkeit ist das *Näseln*. Hier ist zwischen dem *geschlossenen* und *offenen Näseln* zu unterscheiden. Beim *geschlossenen Näseln* klingt die Sprache verschnupft oder verwaschen, ähnlich wie bei einer Erkältung. Grund dafür ist eine Verengung des Nasen- und Nasenrachenraums, bei der zu wenig Luft durch die Nase entweichen kann, wie es bspw. durch Polypen verursacht wird. Beim *offenen Näseln* entweicht wiederum zu viel Luft durch die Nase, was an einem mangelhaften Verschluss zwischen Gaumen und Rachen liegt. Mögliche Folgen sind eine Austrocknung der Schleimhäute mit einer einhergehenden Stimmmüdigkeit sowie eine undeutliche Artikulation. Ein Eingriff durch eine eventuelle Operation muss nach organischer Abklärung diskutiert und abgewogen werden. Falls keine organische Ursache vorliegt, sollten entsprechende Artikulationsübungen erfolgen (vgl. Wagner 2004, S. 227f.).

3.4 Bis Ende des 4. Lebensjahres

Bis zu diesem Zeitpunkt sollten alle Laute der Muttersprache mit Ausnahme der Zischlaute beherrscht werden. Der Wortschatz nimmt immer noch deutlich zu und längere Sätze werden gebildet. Diese müssen noch nicht unbedingt vollkommen grammatikalisch richtig sein (vgl. www.shb). Neben den Bezeichnungen ‚mein‘, ‚dein‘, ‚ich‘ und ‚du‘ sollte das Kind von Erlebnissen nachvollziehbar berichten und dabei Mehrzahl- und Vergangenheitsformen richtig bilden können (vgl. Wagner 2004, S. 226). Stock und Fiukowski schlagen für diese Zeit vor, dass ErzieherInnen im Kindergarten anhand eines Liedes spielerisch mit den Kindern die Artikulation trainieren können (vgl. Stock/Fiukowski 1976, S. 36): Meines Erachtens bietet sich dafür das Lied: „*Konradus Knipperdottel*“ von Detlev Jöcker sehr gut an. Auf den ersten Blick klingt der Name recht fantasievoll. Auf den zweiten Blick wird aber schnell deutlich, dass dieser alle Vokale und schwierige Konsonanten und Konsonantenverbindungen beinhaltet, wie [p], [k], [kn-] oder [-tel]. Allein mit dem Namen ‚Konradus Knipperdottel‘ kann die Erziehungsperson den Kindern die Lautbildung und die dazugehörigen Mundstellungen spielerisch verdeutlichen: Beim Vokal [a] wird der Mund weit geöffnet – ähnlich wie beim Gähnen. Beim [o] werden die Lippen nach vorn gestülpt – genauso wie beim Pfeifen. Die Lippen bleiben beim [p] geschlossen und die Luft platzt heraus. Dabei können die Kinder die Hand bis fast vor den Mund halten, das [p] bilden und den Luftstrom an der Handfläche spüren. An dieser Stelle kann der Vergleich zwischen [p] und [b] eingeflochten werden, denn [b] unterscheidet sich von diesem allein dadurch, dass weniger Luft entweicht – sodass der Luftstrom nicht bei der Hand ankommen darf. Anschließend kann das Lied unter Berücksichtigung der Artikulation gesungen werden. Dabei sollte jeder Vokal/Konsonant einzeln geübt und verinnerlicht werden, damit die Kinder nicht den Überblick und die Lust an der Lautbildung verlieren (vgl. a.a.O., S. 36–41).

In dieser Phase kann das *Poltern* (Tachyphemie) als Störung auftreten. Das Sprechen klingt dann überhastet, schnell, überstürzt, undeutlich und es kommt zu Laut-, Silben- oder gar Wortausfällen (vgl. Wirth 2000, S. 555; vgl. Wagner 2004, S. 229). Auch fällt das Kind bereits durch seine Persönlichkeit auf: Es ist impulsiv, fahrig, unruhig, aggressiv,

aufbrausend, extrovertiert (vgl. Wirth 2000, S. 555, S. 558). Die Hauptursache liegt in einem gestörten Sprech-Denk-Prozess. Daraus resultiert eine Sprachgestaltungsschwäche, welche durch das Unverhältnis zwischen dem Denken, welches das Sprechen vorbereitet, verursacht wird. Der eigentliche Fehler liegt demnach nicht im Sprechen selbst, sondern in der gedanklichen Vorbereitung. Aber auch frühkindliche Hirnschäden, psychische Faktoren, wie ein falsches Vorbild und deren Nachahmung oder eine mögliche Vererbung sind diskutierte Ursachen. Zu berücksichtigen ist allerdings, dass es zwischen dem 3. und 5. Lebensjahr zum *Entwicklungspoltern* kommen kann (vgl. a.a.O., S. 555f.).

Eine Behandlung des Polterns gestaltet sich zusätzlich schwierig, da sich der Polterer seiner Sprechweise nicht bewusst ist und eigentlich über eine gute Artikulation der Laute verfügt – nur eben nicht im Rhythmus des Sprech-Denk-Prozesses. Mithilfe von Tonaufnahmen kann die Konzentration und Aufmerksamkeit gelenkt und so versucht werden, ihm seine schnelle Sprechweise und dadurch entstehende Unverständlichkeit bewusst zu machen. Allerdings ist dies sehr schwierig, da der Polterer sich selbst und seine Art des Sprechens nicht genauso wie seine Umwelt wahrnimmt. Deswegen muss zunächst gezielt versucht werden, seine Aufmerksamkeit dahingehend zu lenken – eben z. B. mit Aufnahmen (vgl. Wagner 2004, S. 229).

3.5 Bis Ende des 5./6. Lebensjahres

Mit Ende des 5. Lebensjahres sollte das Kind alle Konsonantenverbindungen richtig sprechen können. Dabei haben die Zischlaute immer noch eine Sonderstellung, da sie die am schwersten zu erlernenden Laute in der deutschen Sprache sind. Ferner sollte es Nebensätze benutzen und auch Farben und Körperteile benennen (vgl. Wagner 2004, S. 226). Ein Jahr später muss die Lautbildung weitestgehend abgeschlossen sein. Sätze sollten grammatikalisch richtig gebildet und Artikel- und Pluralformen richtig angewendet werden. ErzieherInnen und Eltern sollten dem Vorschulkind kurze Geschichten vorlesen und sie wiederholen lassen sowie nach Erlebnissen aus der Vergangenheit fragen und sich diese berichten lassen (vgl. www.kbc).

Auch für dieses Alter gibt es ein sprecherzieherisches Übungsbuch von Ewa Morkowska mit dem Titel „Warum gähnt das Nilpferd?“ (Morkowska 2004). Dieses Buch ist bereits für Kinder ab 3 Jahren geeignet, aber die Übungen sind teilweise sehr schwierig, sodass sich viele erst ab dem 5. und 6. Lebensjahr als wirklich geeignet erweisen (vgl. Morkowska 2004, S. 5). Die Übungen können aber natürlich wiederum Anregungen zu abgewandelten und einfacheren Übungen geben, wie diese:

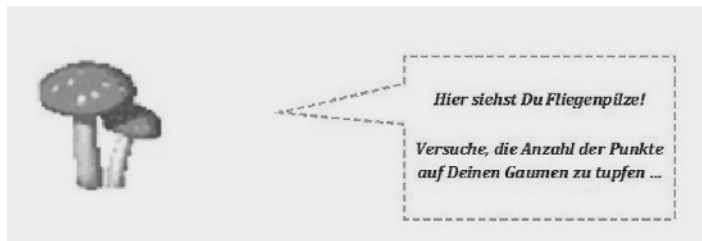


Abb. 57

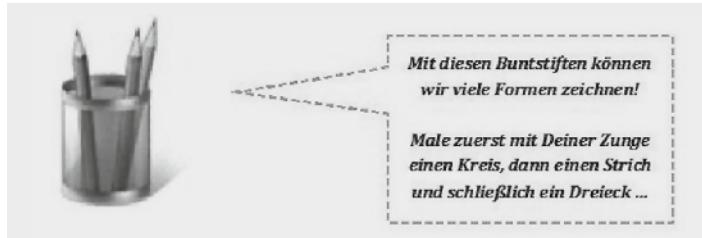


Abb. 58

Angemessenes Sprechen hängt natürlich mit der richtigen Mundmotorik zusammen. Deswegen ist es besser, die entsprechenden Mundbewegungen mit Bildern, Aktivitäten und Situationen zu verknüpfen. Dabei muss der Vorlesende richtiges Vorbild sein und – sobald das Kind Fehler macht – diese erneut richtig vormachen. Da solche Übungen recht einprägsam sind, können sie von den Eltern und ErzieherInnen auch ohne das Buch durchgeführt werden, z. B. auf dem Weg in den Kindergarten oder beim Spaziergang. Wichtig ist, die Kinder nicht mit langem Üben zu überlasten. Es gilt, lieber öfter einige Minuten zu

üben als zu lang hintereinander, da das Kind sonst die Lust und Motivation verliert (vgl. a.a.O., S. 3–6).

Im Alter zwischen 5 und 6 Jahren kann es zum *Stottern* (Balbuties) kommen. Das *Stottern* ist in das *klonische* und *tonische Stottern* einzuteilen. Beim *klonischen Stottern* werden einzelne Laute, Silben oder auch Wörter wiederholt, wohingegen beim *tonischen Stottern* der Stimmanfang gestört ist und gepresst klingt. Dies geht meist mit einer Verkrampfung der Artikulationsmuskulatur einher.

Die Ursachen für das Stottern sind allerdings absolut unklar! In der Diskussion sind seelische Traumata, Schocks, eine Überaufmerksamkeit oder sogar minimale Hirnschädigungen (vgl. Wagner 2004, S. 229). Im Gegensatz zum Polterer sind die Persönlichkeitseigenschaften des Stotterers meist gegenteilig, also er ist eher schüchtern, verschlossen, introvertiert und gehemmt (vgl. Wirth 2000, S. 558). Die Folgen des Stotterns sind eine Verkrampfung der Gesichtsmuskulatur, eine Atemstörung, eine damit einhergehende Sprechangst und Scheu, woraus letztlich eine Kommunikationsstörung hervorgehen kann (vgl. Wagner 2004, S. 229). Trotz alledem ist das Stottern gut behandelbar, wenn eine psychische Begleitung und eine logopädische Behandlung (Atemübungen, Schulung der Mundmotorik) gemeinsam erfolgen. In jedem Fall müssen bei den Betroffenen Selbstvertrauen aufgebaut und Hänseleien gestoppt werden. Keinesfalls dürfen sie bloßgestellt werden! ErzieherInnen, LehrerInnen und Eltern müssen vor allem sprachliche Erfolgserlebnisse wie etwa durch das Theaterspielen oder Singen schaffen, da hier die Kinder in eine andere Rolle schlüpfen und durch die Atmung beim Singen von ihren Artikulationsorganen abgelenkt sind (vgl. Zacharias 1964, S. 180f.).

Eine weitere Sprech- und Sprachstörung, bei der insbesondere der Zischlaut [s] betroffen ist, wird als *Lispeln* (Sigmatismus) bezeichnet. Dies ist eine Fehlbildung des [s]-Lautes, welcher immer mit einer Fehlstellung der Zunge einhergeht (vgl. a.a.O., S. 165; vgl. Wagner 2004, S. 228). Es sind dabei vier Formen zu unterscheiden: der *Sigmatismus addentalis*, bei dem die Zunge an die oberen Schneidezähne stößt, der *Sigmatismus interdentalis*, bei dem die Zunge zwischen Schneidezähnen hervorkommt, der *Sigmatismus lateralis*, bei dem der Luftstrom seitlich an der Zunge vorbeigeht, und der *Sigmatismus stridens*, bei dem der [s]-Laut zu scharf klingt (vgl. ebd.). Das Lispeln sollte mög-

lichst mit Eingang in die Schule und mit dem Erlernen des Lesens und Schreibens verschwinden. Falls nicht, sollte es logopädisch behandelt werden, was meist recht unproblematisch verläuft (vgl. www.kf).

4. Resümee

Viele Sprechauffälligkeiten sind kurzzeitig entwicklungsbedingt, da Hirnreifungsvorgänge zum Teil noch nicht abgeschlossen sind. Wichtig ist aber, deren Verlauf und Auftreten zu beobachten, um ggf. rechtzeitig eingreifen zu können.

Um Sprech- und Sprachstörungen entgegenwirken oder deren Ausmaß einschränken zu können, sollte bereits früh mit Sprechübungen und der Schulung der Mundmotorik begonnen werden – und zwar mit Beginn des ersten Lebensjahres. In dieser vorsprachlichen Entwicklungsphase wird der Grundstein für eine deutliche und angemessene Artikulation gelegt. ErzieherInnen, Eltern und LehrerInnen sollten dies aber nicht als Zwang, sondern eher als Zusatz verstehen. Auch die hier kurz vorgestellten Übungen sollten eher als Angebote denn als ‚Muss‘ betrachtet werden.

Es ‚müssen‘ allerdings bei ErzieherInnen, LehrerInnen und Eltern eine Sensibilität für Sprache und Artikulation sowie ein Wissen darüber geschaffen werden, um überhaupt eventuelle Störungen entdecken und möglichst intervenieren zu können. Denn wir Erwachsenen begleiten Kinder in ihrer sprachlichen und sprecherischen Entwicklung und tragen dafür eine Verantwortung, wie es auch deutlich im Bildungsplan und in den Lehrplänen festgehalten ist. Somit sollten wir Kindern zuhören, wenn sie etwas erzählen oder berichten wollen, außerdem loben und Freude darüber zeigen, wenn sie Gegenstände richtig benennen und erste Laute richtig ausgesprochen haben. Denn nur so – um schließlich mit Fröbel zu argumentieren – machen wir dem Kind „die Abhängigkeit der reinen bestimmten Aussprache der Wortteile und so der gesamten Muttersprache von dem bestimmten und sichern Gebrauche der Sprachwerkzeuge deutlich“ und „der Mensch [...] kommt auch so zur klaren Einsicht derjenigen Tätigkeit seiner Sprachwerkzeuge, welche und wie sie in jeden Wortteil bedingt und ihm zum Grunde liegt“ (Fröbel 1826/1951, § 102, S. 236).

Literaturnachweise

- Braun, O.** (2006): *Sprachstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Diagnostik – Therapie – Förderung.* Stuttgart.
- Freytag, Christine** (2010): „... es ist das Geschäft der Sprache, den Gegenstand abbildend darzustellen.“ Artikulation und Phonetik bei Friedrich Fröbel und heute. In: Neumann, K./Sauerbrey, U./Winkler, M. (Hrsg.): *Fröbelpädagogik im Kontext der Moderne. Bildung, Erziehung und soziales Handeln.* Jena. S. 191–212.
- Fröbel, F.** (1826/1951): *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. Erster Band bis zum beginnenden Knabenalter.* In: Hoffmann, E. (Hrsg.): *Friedrich Fröbel. Ausgewählte Schriften. Bd. 2: Die Menschenerziehung.* Berlin.
- Jaskolksi, E. W./Pabst-Weinschenk, M.** (2004): *Körpersprache. Empfehlungen für die sprecherzieherische Praxis.* In: Pabst-Weinschenk, M. (Hrsg.): *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung.* München, Basel.
- Morkowska, E.** (2003): *Wau, wau, miau und kikeriki. Unterhaltsame Sprechübungen für Kinder. Bd. 3.* Linz.
- Morkowska, E.** (2004): *Warum gähnt das Nilpferd? Unterhaltsame Sprechübungen für Kinder. Bd. 1.* Linz.
- Siebs, T., u. a.** (Hrsg.) (1969): *Deutsche Aussprache. Reine und gemäßigte Hochlautung mit Aussprachewörterbuch.* Berlin.
- Stock, E./Fiukowski, H.** (Hrsg.) (1976): *Ziele und Methoden der Sprecherziehung. Ein Sammelband.* Halle.
- Thüringer Kultusministerium** (Hrsg.) (1999): *Thüringer Lehrplan für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Grundschule, Weimar, Berlin.* (ThLG)
- Thüringer Kultusministerium** (Hrsg.) (2008): *Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre.* Weimar, Berlin. (TBp)
- Thüringer Kultusministerium** (Hrsg.) (2009): *Lehrplan für das Gymnasium Deutsch. Erprobungsfassung für die Doppelklassenstufe 5/6.* Weimar, Berlin. (LGD)
- Wagner, R. W.** (2004): *Grundlagen der mündlichen Kommunikation. Sprechpädagogische Informationsbausteine für alle, die viel und gut reden müssen.* Regensburg.
- Wirth, G.** (2000): *Sprachstörungen, Sprechstörungen, kindliche Hörstörungen. Lehrbuch für Ärzte, Logopäden und Sprachheilpädagogen.* Köln.
- Zacharias, C.** (1964): *Einführung in die Sprecherziehung.* Berlin
- www.Kinderbuch-couch.de/kindgerechte-foerderung-der-sprachentwicklung.html (www.kbc). [Abruf: 23.03.2010]
- www.knetfeder.de/kkp/sprache.html (www.kf). [Abruf: 23.03.2010]
- www.Sprachheilberater.de (www.shb). [Abruf: 23.03.2010]

Umweltbildung und Fröbelpädagogik im Vergleich | ¹

1. Einführung

Der Klimawandel, die globale Umweltverschmutzung und die zukünftig zu erwartende weltweite Ressourcenknappheit, beispielsweise in Bezug auf Nahrungsmittel und Rohstoffe, sind vielfach öffentlich diskutierte Probleme der Gegenwart. Auch die Pädagogik kann und darf sich vor diesem Thema nicht scheuen. Schon die Pädagogen des 19. Jahrhunderts, wie etwa Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, hielten fest, dass es die Aufgabe der ErzieherInnen sei, die nachwachsende Generation einerseits zu befähigen, sich in die vorgefundene Welt einzufügen, und es ihnen andererseits jedoch ebenso zu ermöglichen, diese Welt auch nach ihren eigenen Vorstellungen zu verändern (Schleiermacher 2000). Der Marburger Schultheoretiker und Didaktiker Wolfgang Klafki hielt bereits vor einigen Jahrzehnten fest, dass heranwachsende Menschen sogenannte „epochaltypische Schlüsselprobleme“ kennenlernen müssen (Klafki 2007). Damit dieser Begriff nicht völlig abstrakt bleibt, nennt Klafki unter diesen aktuellen Schlüsselproblemen auch die „Umweltfrage“ (Klafki 2007; Klafki/Braun 2007). Die Pädagogik hat diesen Hinweis nicht übersehen. Im neuen Thüringer Bildungsplan für Kinder bis zehn Jahre ist derzeit in Bezug auf naturwissenschaftliche und technische Bildung von Kindern unter anderem Folgendes zu lesen:

„Die technischen Möglichkeiten des Menschen haben beispielsweise zum Aussterben von Arten, zum Abholzen der Regenwälder und zur Klimaerwärmung geführt. Diese Veränderungen wirken sich weltweit aus. Ein wesentliches Element der naturwissenschaftlichen und technischen Bildung ist deshalb das Wissen um ökologische Zusam-

menhänge, um die Möglichkeiten des Umweltschutzes und um den nachhaltigen Gebrauch von Ressourcen. Naturwissenschaftliche und technische Bildung können deshalb nicht voneinander abgekoppelt, sondern müssen im Sinne nachhaltigen ökologischen Denkens und Handelns konsequent miteinander verbunden werden.“ (Thüringer Kultusministerium 2008, S. 78)

Umweltbildung und Umwelterziehung sind also äußerst aktuell. Aus den anfangs bereits in Beispielen angeführten Umweltproblemen gibt es nun jedoch keine kurzfristigen Auswege mehr. Eine langfristige Lösung zum Umgang mit klimabedingten Hungersnöten sowie mit daraus folgender Armut und Kriegen bietet bisher lediglich ein tiefgreifender Kultur- und Politikwandel (vgl. Leggewie/Welzer 2009). Ein solcher Wandel – besonders ein Kulturwandel – geht jedoch von grundlegenden kollektiv notwendigen Einsichten menschlicher Individuen aus, die höchstwahrscheinlich erst noch vollzogen werden müssen. Für uns stellen sich daher diese wesentlichen Fragen:

- Wie gelangen Menschen zu der Einsicht, dass ein umweltgerechtes² Handeln erstrebenswert ist?
- Können heutige pädagogische Konzepte, die in Kindergärten und Schulen weit verbreitet sind (z. B. die Montessori-, Waldorf- oder Fröbelpädagogik), menschliche Individuen auf eine solche Einsicht vorbereiten bzw. die Fähigkeit zu dieser Einsicht ermöglichen?
- Können sie diese Einsichten und Fähigkeiten vielleicht sogar direkt vermitteln?

Im folgenden Text werden nun am Beispiel der Fröbelpädagogik Parallelen zwischen ökologischen Anforderungen moderner Gesellschaften und den Möglichkeiten zur Veränderung durch Pädagogik hinsichtlich umweltgerechter Erziehung und Bildung aufgezeigt.

Die Fröbelpädagogik ist ein weltweit verbreitetes pädagogisches Konzept, basierend auf den Ideen des Thüringers Friedrich Wilhelm August Fröbel³ und deren Rezeption über die vergangenen zwei Jahrhunder-

¹ Die vorliegenden Hinweise einer umweltgerechten Bildung durch Fröbelpädagogik wurden bereits in einem Fachbeitrag theoretisch untersucht, der im Konferenzband „Fröbelpädagogik im Kontext der Moderne. Bildung, Erziehung und soziales Handeln“ veröffentlicht wurde (Sauerbrey 2010). An dieser Stelle soll es genügen, festzuhalten, dass sich bei diesen Themen – trotz aller theoretischer Probleme – eine Vielzahl von Schnittstellen nachweisen ließ. Alle weiteren Ausführungen in vorliegendem Beitrag basieren auf diesem Text aus dem Konferenzband.

² Der Begriff „umweltgerecht“ wird hier im Sinne eines verantwortungsvollen Umgangs des Menschen mit der Natur und seinen Mitmenschen verwendet. Unter Umwelt wird die physische Umwelt in ihrer ganzen Gestaltfülle (Menschen, Tiere, Pflanzen etc.) verstanden.

³ Zur Biografie Fröbels vgl. Heiland (1982); Boldt/Eichler (1982), außerdem den Beitrag von Rockstein in diesem Band.

te. In vorliegendem Beitrag wird vorwiegend mit Originalquellen gearbeitet.⁴ Es soll gezeigt werden, welche Ideen des weltberühmten Thüringer Pädagogen eine Bildung zu umweltgerechtem Handeln fördern können. Ansprüche auf Vollständigkeit können an dieser Stelle nicht erhoben werden. Der vorliegende Beitrag möchte den Lesern und Leserinnen vielmehr wichtige Impulse geben, sich mit Bildung und Erziehung zu umweltgerechtem Handeln zu beschäftigen und vor dem Hintergrund der gesellschaftlich drängenden Umweltfrage eigene kritische Gedankengänge in Auseinandersetzung mit der Fröbelpädagogik, aber auch anderen weit verbreiteten pädagogischen Konzepten⁵ zu entwickeln.

2. Wichtige Begriffe zum Thema der Umweltfrage

In Bezug auf die Umweltfrage wurden in den vergangenen Jahrzehnten in der Erziehungswissenschaft bereits vielfältige Konzepte und Definitionen entwickelt. Folgende bisher in wissenschaftlichen Diskursen verwendete Begriffe und deren Definitionen sind für unser Thema relevant:

Umwelterziehung und *Umweltbildung* sind derzeit vorwiegend auf nachhaltige Entwicklung bezogen. Sie sind normativ an gesellschaftliche Erfordernisse rückgebunden, die über zukünftige Prognosen hinsichtlich menschlichen Lebens im Kontext einer sich rasant verändernden Umwelt zu erwarten sind. Beide Begriffe sind wie auch *Erziehung* und *Bildung* an sich eng miteinander verschlungen. Es ist Forschern der *Umweltbildung* erstaunlicherweise bisher „nicht gelungen, ein allgemein akzeptiertes Gesamtkonzept zu entwickeln“ (Gudjons 2008, S. 382). Wir müssen daher generell mit vorläufigen Begriffen arbeiten (vgl. Hauenschild 2006). *Umwelterziehung* blieb lange Zeit „fast aus-

schließlich Aufklärung und moralischer Appell“ und eine „unterrichtlich organisierte Bildung des Bewusstseins“, in der „ein umweltbezogenes Handeln sozusagen als Produkt intendiert“ (Meyer 1986, S. 7) war. Heute setzt sie auf die „Verantwortung des Einzelnen und bessere Technik, ohne das Wirtschafts- und Gesellschaftssystem verändern zu wollen“ (Gudjons 2008, S. 382), und zielt auf die Herausbildung eines „Umweltbewusstseins“ bzw. einer „ökologischen Handlungskompetenz“ im sich entwickelnden Individuum ab (Eulefeld/Bolscho/Seybold 1991, zit. nach Böltz 1995, S. 1). Durch „Auseinandersetzung mit der natürlichen, sozialen und gebauten Umwelt“ soll „die Bereitschaft und die Kompetenz zum Handeln unter Berücksichtigung ökologischer Gesetzmäßigkeiten“ (Eulefeld 1979, S. 36) entwickelt werden. Umwelterziehung lässt sich nach Kabisch auch daran „messen“, inwieweit es gelingt, „verantwortungsbewusstes Handeln im persönlichen und beruflichen Lebensumfeld auszubilden“ (Kabisch 1994, S. 101). Weitere für unser Thema relevante Begriffe sind das *ökologische Lernen*, welches auf die „selbst bestimmte Entwicklung alternativer Lebensstile“ abzielt und neue soziale Bewegungen „als Maßstab und Vorbild alternativer Formen institutionellen Lernens“ (Böltz 1995, S. 2) voraussetzt, sowie die *Ökopädagogik*, welche derzeit eine Ansammlung unterschiedlicher „Konzepte mit erlebnisorientiertem und persönlich-fürsorglichem Charakter“ darstellt (Gudjons 2008, S. 382). Die Ökopädagogik ist damit eine „zusammenfassende Umschreibung aller Strömungen, die von der Notwendigkeit einer radikalen Veränderung grundlegender Vorstellungen von Gesellschaft, Erziehung und der Mensch-Natur-Beziehung ausgehen“ (Böltz 1995, S. 2). Die *Bildung für Nachhaltige Entwicklung* (BNE) ist ein normatives Bildungskonzept, welches aktive Auseinandersetzung mit und die Teilhabe an nachhaltigen Entwicklungsprozessen ermöglichen soll. Dafür werden unter anderem Lern- und Unterrichtsmaterialien entwickelt (vgl. Herz/Seybold/Strobl 2001). Diese Maßnahmen fallen in den Bereich der Umweltbildung und zielen darüber hinaus auf die individuelle Auseinandersetzung des handelnden Menschen mit einer globalisierten Umwelt sowie auf Friedenserziehung ab.

Da diese vielen Begriffe nun offensichtlich kein einheitliches Konstrukt ergeben, sollen sie hier lediglich den Kern eines Phänomens eingrenzen, das wir im Folgenden begrifflich als *umweltgerechte Erziehung*

⁴ Dabei muss im Rahmen dieser Darstellung vernachlässigt werden, dass pädagogische Konzepte, die sich an „Klassikern“ orientieren, je nach Kulturkreis im Einzelfall sehr unterschiedlich umgesetzt werden können. In Japan wird Fröbelpädagogik anders verstanden und umgesetzt, als es in Deutschland der Fall ist. Die vielfältigen Exponate im Fröbelmuseum im thüringischen Bad Blankenburg geben davon ein beeindruckendes Zeugnis.

⁵ Ein sehr empfehlenswertes Themenheft zu pädagogischen Konzepten in Kindergärten und Schulen wurde von der Zeitschrift „Kindergarten heute“ (Liegle 2007) herausgegeben. Es findet sich in der Literaturliste am Ende des vorliegenden Beitrages.

und Bildung⁶ zusammenfassen. Bestimmende Merkmale der umweltgerechten Erziehung werden im vorliegenden Text an folgenden Kategorien aus der Fröbelpädagogik untersucht:

- Bindung
- die Erfahrung von Welt über Dinge der Umgebung (Spielmaterial, Gartenarbeit)
- (Selbst-)Tätigkeit
- Willensentwicklung
- Achtsamkeit, Verantwortungsübernahme
- Erfahrung der Sinnhaftigkeit des eigenen Handelns

LeserInnen, die bereits mit den wissenschaftlichen Debatten der Umweltfrage vertraut sind, werden an dieser Stelle möglicherweise überrascht reagieren, was diese Kategorien mit unserem Thema zu tun haben. Die folgende Darstellung versucht ebendies aufzuklären.

3. Umweltgerechte Erziehung und Bildung in der Fröbelpädagogik

Die Einteilung der folgenden Absätze ist weitgehend anthropologisch orientiert. Wir wählen damit – psychologisch gesprochen – eine Lebensspannenperspektive (vgl. Berk 2005) und beginnen mit der Betrachtung einer möglichen umweltgerechten Erziehung durch Fröbelpädagogik im Säuglings- und Kleinkindalter.

Die Mutter- und Koselieder – erster Zugang zur Umwelt durch Bindung

Jegliche Erziehung und Bildung hat – vor allem in den ersten Lebensjahren eines Menschen – die Bindung des Kindes an bedeutsame Bezugspersonen zur Grundlage. Alles, was ein Kind eingebettet in emo-

⁶ Der Begriff „umweltbewusstes Handeln“ und die Erziehung zu umweltbewusstem Handeln sind zwar geläufiger und inzwischen auch in einigen empirischen Studien untersucht worden, jedoch ist dieser Terminus theoretisch keineswegs abgesichert. Darüber hinaus würde er beim vorliegenden Thema möglicherweise in die Irre führen, da Fröbel selbst einen eigenen Begriff menschlichen „Bewusstseyns“ entwarf (vgl. Heiland 2003a, S. 191ff.), der sich mit diesem nicht deckt.

tionale Situationen (Geborgenheit, Freude, Wohlgefühl, Ärger) mit anderen und für sich selbst bedeutsamen Menschen lernt, bildet mehr oder weniger die Basis aller folgenden Entwicklungen. Für das Thema der umweltgerechten Erziehung sind diese frühen Erfahrungen des Kindes im günstigen Fall bereits mit der gleichzeitigen Erfahrung einiger Kulturgüter verknüpft, die für ein späteres umweltgerechtes Handeln bedeutsam sein können. Lassen sich solche Ansätze nun bereits bei Fröbel finden? 1844 veröffentlichte er seine Mutter- und Koselieder, die Gesang mit Texten verbinden, die zur Welt hinführen sollen, welche das Kind umgibt (Fröbel/Pfaehler 1982; vgl. Konrad 2007). Dabei werden auch Fingerspiele genutzt. Das Kind schaut die Mutter bei der Durchführung der Lieder (Singen) einerseits an, andererseits schauen beide auch gemeinsam auf die Dinge der Welt, die die Mutter dem Kind zeigt. Eine solche Zeigestruktur stellt laut dem Entwicklungspsychologen Michael Tomasello (2010) den Ursprung der menschlichen Kommunikation dar. Fröbel beabsichtigte, auf diese Weise „sinnfällige Anregungen für das von der Mutter liebevoll gesteuerte und sprachlich kommentierte kindliche Streben nach Trennung und Bindung“ (Neumann 2010, S. 82) zu geben. Die Lieder regen das Kind sprachlich zur Erkundung der Welt an und lassen sich beim Wickeln, beim Essen, beim Spaziergehen und in vielen anderen alltäglichen Situationen mit kleinen Kindern anwenden (vgl. Konrad 2010). Inhalte der Mutter- und Koselieder sind unter anderem: Glaube, Liebe, Hoffnung, Körpererfahrung (psychische und physische Gefühle), aber auch die Pflanzen- und Tierwelt, Nahrung und Produktionszusammenhänge, durch die menschliche Kultur und menschliches Zusammenleben exemplarisch dargestellt werden. Das Werk erinnert ein wenig an Comenius „orbis pictus“. Das Kind ist bei den Mutter- und Koseliedern jedoch weitaus stärker auf eine Bezugsperson angewiesen, die das Liederbuch gemeinsam mit dem Kind anschaut und mit ihm darüber spricht. Gefühle und Reaktionen auf die dabei erzählten bzw. gesungenen Geschichten und Lieder helfen dem Kind bei der Beurteilung der Bedeutung ihrer Inhalte. Durch diese Vermittlung von Kulturgütern wird durch die Bezugsperson bereits eine Auswahl getroffen, welche Inhalte für das Kind herausgefiltert bzw. (mit dem Erziehungswissenschaftler Klaus Mollenhauer gesprochen) *repräsentiert* werden. Das Kind wird in seinem Explorationsverhalten von der engen Bezugsperson angeregt. So ent-

steht Begeisterung und Freude am Entdecken der Welt durch die Erkundung der Umgebung. Mit Bezug auf die Umweltfrage liegt es daher an den Eltern und Betreuungspersonen, inwieweit bereits im frühen Kindesalter Interesse an den Dingen der Welt und ihrer Wertschätzung im Kind entsteht. Die Erwachsenen wählen diese Dinge aus.

Erfahrung von Welt über Dinge der Umgebung (Die Spielgaben)

Ähnlich verhält es sich daher auch in dieser Phase der Kindheit in Bezug auf Spielmaterial. Durch die fröbelschen Spielgaben erfahren Kinder Formen ihrer Umgebung, die bereits Welt, Umwelt, Natur und Kultur repräsentieren können. Die Spielgaben Fröbels sind didaktisch vorstrukturierte und in ihrer Anwendung auf die Umwelt verweisende Medien. Seit 1840 produzierte Fröbel in Blankenburg (Thüringen) diese Gaben aus Holz. Sie bauen in ihrer pädagogischen Begründung aufeinander auf und werden durch die Erwachsenen zunehmend in das kindliche Spiel eingebracht. Phasen des gemeinsamen Erlebens im Spiel und Phasen der Zurückhaltung Erwachsener wechseln sich dabei ab. Der didaktische Aufbau der Gaben beginnt zunächst mit einfachen Formen (Ball/Kugel) und darauf folgend Walze und Würfel. Nachdem Kinder diese elementaren Formen sinnlich erfahren haben, folgen durch die Teilung des Würfels komplexere Gaben, mit denen auch Lebens- und Schönheitsformen nachgebaut werden können (Rockstein 2000). Insbesondere die Lebensformen ermöglichen nun ein kindliches Spiel mit Bezug zur Umgebung: Möbel, Häuser, Türme, Bäume, Tiere und vieles anderes. Dinge der Umgebung aus Kultur und Natur können nachgebaut und zueinander in Beziehung gesetzt werden. Dies geschieht dem Entwicklungsstand entsprechend kindgerecht durch das Spiel. Auch hier ist es Aufgabe der Bezugspersonen des Kindes, das Kind sprachlich auf die Umwelt aufmerksam zu machen.

(Selbst-)Tätigkeit

Durch das Spiel sind Kinder selbst tätig. Diese Tätigkeit darf in ihrer Bedeutung nicht unterschätzt werden. Nicht zuletzt die Neurobiologen wiesen uns in den letzten Jahren mehrfach auf die hohe Relevanz die-

ses Themas hin (vgl. Hüther 2010). Kinder lernen durch eigene Tätigkeit. In Bezug auf die Spielgaben Fröbels wird häufig auch vom „Begreifen“ durch das „Greifen“ gesprochen und Fröbel hatte bereits diese hohe Relevanz der Selbsttätigkeit des heranwachsenden Menschen erkannt. Fragen Erwachsene heute nach einer Tätigkeit, die man ausübt, beziehen sie sich dabei oft auf eine Arbeit, die man beruflich verrichtet. Fröbel entwickelte in seiner pädagogischen Theorie in seinem Hauptwerk „Die Menschenerziehung“ jedoch einen Tätigkeits- bzw. Arbeitsbegriff, der nicht rein funktional zur Eingliederung des Menschen in die lohnarbeitende Gesellschaft bedeutsam war.⁷ Vielmehr bezieht sich sein Arbeitsbegriff allgemein auf einen tätigen Menschen, der Erzeugnisse an sich und aus sich selbst heraus schaffen sollte. Das Entwickeln einer solchen „Arbeitsamkeit“ beginne nach Fröbel bereits sehr zeitig im Leben des sich bildenden Menschen⁸ – nämlich direkt nach der Geburt. Dies sei „der Zeitpunkt, wo der Mensch befruchtet werden muss“ für die künftige Arbeitsamkeit, für Fleiß und Werkätigkeit und dieser Bildungstrieb des Kindes zeigt sich besonders durch „Spiel, Bauen, Gestalten“ (Fröbel 1826/1951, S. 30). Fröbels Arbeitsbegriff ist jedoch neben der eigentlichen Tätigkeit des Kindes ebenso mit einem tieferen Sinn verbunden: der Weiterentwicklung des Menschen und der Weiterentwicklung der Gesellschaft durch die nachwachsenden Generationen. Inwieweit dieser Anspruch auch sozialpolitisch spannend ist, hat Michael Winker (2010) auf der Fröbelkonferenz überzeugend dargestellt. Selbsttätigkeit ist also nicht nur grundlegend für das Lernen des Kindes, sondern es schafft auch eine Voraussetzung, sich aktiv an der Gestaltung der Welt nach eigenen Sinnvorstellungen zu beteiligen.

⁷ „Der Mensch hat jetzt wohl durchgehends einen ganz falschen äußern, darum unhaltbaren toten, nicht Leben weckenden und Leben nährenden, noch weniger einen Lebenskeim in sich tragenden und darum lastenden, erdrückenden, erniedrigenden, hemmenden und toten Begriff von Arbeit und Arbeitsamkeit, von Tätigkeit für äußere Erzeugnisse, von Werkätigkeit.“ (Fröbel 1951, S. 27)

⁸ „[...] daß der sprossende und wachsende Mensch früh zur Tätigkeit für äußeres Werk, für Erzeugnis entwickelt werde, und dies fordert auch die Natur des Menschen an und für sich.“ (Fröbel 1951, S. 29f.)

Willensentwicklung

In der „Menschenerziehung“ skizziert Fröbel kindliche Entwicklungsphasen. Der Übergang vom so genannten Kindes- zum Knabenalter⁹ ist bei ihm durch die Entwicklung der Willenstätigkeit zur Willensfestigkeit gekennzeichnet. Warum jedoch ist für unser Thema der Wille des Kindes überhaupt relevant? In alltäglichen pädagogischen Situationen scheint der Wille des Kindes zunächst oft dem Alltag der Erwachsenen hinderlich, sowohl im Unterricht als auch zuhause oder im Supermarkt an der Kasse. Trotzphasen und Widerspruch kennen alle Eltern, ErzieherInnen und LehrerInnen von ihren Kindern. Gleichwohl sind diese Phänomene für die Entwicklung der Kinder von hoher Bedeutung, denn es gehört „von klein auf zum Wesen des Menschen, auch ‚Nein-Sagen‘ zu können, ja zu müssen, um ein selbständiger Mensch zu werden.“ (Dauber 2007, S. 135). Auch wenn Fröbel in den Mutter- und Koseliedern sowie in der „Menschenerziehung“ auffällige, trotzbare Kinder beschrieb, so stellte dieser Sachverhalt in seinen pädagogischen Ideen scheinbar gar kein grundsätzliches Problem dar, denn in seinem Hauptwerk erkennt er dieses Phänomen durch seine Beschreibungen an, ohne weiter im Sinne das Problem lösender Hinweise darauf einzugehen. Er erkennt Trotzverhalten als Phänomen der Entwicklung des Kindes an. Kinder streben nach Vorbildern und Teilhabe an den Dingen der Welt. Dies ist sogar von Vorteil, denn wir alle wünschen uns Kinder, die sich als Erwachsene an der Entwicklung der Gesellschaft beteiligen. Demokratiepädagogik, Partizipation und Teilhabe sind nur einige Begriffe, die dies verdeutlichen. Erwachsene sollten sich daher durchaus hüten, sofort und ständig sofort „Nein!“ zu sagen, wenn Kinder nach Teilhabe an der Welt streben; und „Ja!“, auch der Wille nach einem lauten, für uns Erwachsene recht nervigen Spielzeug ist ein Wille, der im Grunde zunächst nichts negativ zu Beurteilendes ist. Eltern und Pädagogen, die zu oft „Nein“ sagen, laufen Gefahr, den Willen ihres Kindes zu verlieren.¹⁰ Freilich

⁹ Gemeint sind bei Fröbel hier freilich auch Mädchen.

¹⁰ „Ein Extrembeispiel verlorenen Interesses am eigenen Willen (und damit auch des Interesses an der Welt) findet sich bei Jürg Jegge, der den Jungen Heini beschreibt, welcher *nicht wollen konnte* – trotz intensiver Bemühungen des Erziehers, der dem Jungen immer wieder Wahlmöglichkeiten aufzeigte. Der Junge war nicht in der Lage autonom Entscheidungen zu treffen und fragte den Erzieher fortwährend nach dessen Meinung, was er, der Junge, denn wollen soll. Das Kind hatte im Laufe seines bisherigen Lebens schlichtweg keinen eigenen Willen entwickeln können (Jegge 1976; vgl. Mollenhauer 1994, S. 101).

erleben jedoch auch Eltern, die ihrem Kind alle Wünsche erfüllen, mit hoher Wahrscheinlichkeit dasselbe. Es ist wie so oft in der Pädagogik eine Gratwanderung. Heutige Erziehungsratgeberliteratur, die häufig technische Empfehlungen zur Unterdrückung des kindlichen Willens und Wollens geben, sollten mit äußerster Vorsicht (oder am besten gar nicht) gelesen werden (vgl. dazu kritisch Bergmann 2007; 2008). Es wird jedoch damit keineswegs ausgeschlossen, dass Eltern ihre Kinder auch tadeln dürfen.

Was bedeutet dies nun für unser Thema umweltgerechte Erziehung und Bildung? Der *eigene Wille* eines Kindes ist grundsätzlich notwendig für eine *selbstbestimmte Entwicklung* eines alternativen Lebensstils. Diese Wahl eines „anderen“, vernünftigeren und umweltgerechteren Lebens wird, wie oben angesprochen, als Prozess und Ziel des ökologischen Lernens verstanden. Kinder sollten schon früh Partizipation, Teilhabe und Mitbestimmung erleben und entwickeln können, um Freude und Interesse an der Gestaltung der Welt zu erfahren.

Gartenpflege

Eine besonders offensichtliche pädagogische Maßnahme in Bezug auf das Thema der Umweltfrage findet sich in der Fröbelpädagogik in der Gartenarbeit:

„Schließlich bietet die Gartenpflege, das Ziehen und Betreuen von Pflanzen im eigenen kleinen Beet dem Kind eine weitere wichtige Grunderfahrung der Ich- und Weltbegegnung. Das kleine Kind erfährt sich als betreutes Lebewesen im Kontext von Familie und Spielgruppe und sich selbst wiederum als Pfleger seiner Pflanzen, die unter seiner Betreuung wachsen und gedeihen. Diese ins Soziale, aber auch in den Bereich des Natürlichen führende emotionale Erfahrung gleicher Prozesse in sich selbst wie im Anderen, hier der Pflanze, ist eine ganz entscheidende Grundlage *behütend-bewahrenden Umgangs des einzelnen Menschen mit seinen Mitmenschen wie mit der Natur, den Pflanzen und den Tieren*. Diese Grunderfahrung kreatürlichen Wachstums ist Basis des Aufbaus naturwissenschaftlicher Kompetenz im schulischen Unterricht, ja setzt bereits selbst eine erste Deutung der spezifischen Zusammenhänge, also eine erste vorläufige Interpretation, Rationalisierung, also Verallgemeinerung der individuellen Erfahrungen voraus. (Hervorhebungen U. S.)“ (Heiland 2003a, S. 182f.)

Fröbel betrieb seit 1839 im thüringischen Bad Blankenburg eine Anstalt zur Pflege von Kindern, die gleichzeitig eine Ausbildungsstätte für professionelle ErzieherInnen war. Seit 1840 nannte er sie Kindergarten.¹¹ Auf dem Gelände des ersten historischen Kindergartens hatte jedes Kind sein eigenes Beet. Im großen Garten, der eine „zivilisierte, kultivierte Natur“ (Heiland 2003b, S. 65) darstellte, pflanzten die Kinder verschiedene Nutzpflanzen. Schon in seinem theoretischen Hauptwerk hatte Fröbel 1826 die Gartenarbeit für Kinder begründet: „ganz besonders wichtig ist in diesem Alter das Bearbeiten eigener Gärten, das Bearbeiten derselben um des Erzeugnisses willen“ (Fröbel 1826/1951, S. 66). Das Erzeugnis der Gartenarbeit ist materiell sowie ästhetisch und das Kind schreibt der wachsenden und gewachsenen Pflanze eine Bedeutung zu, die wir heute vorsichtig als eine Art von Wertschätzung beschreiben können. Wichtig zu bemerken ist hierbei, dass das Kind das Erzeugnis nicht direkt durch Lob der Erwachsenen für die Pflege der Pflanze, sondern an und durch sich selbst schätzen lernt. Fröbel erkennt diese Maßnahme als Möglichkeit für Kinder zur Erfahrung des Ganges der Natur. Sie pflegen die Pflanzen selbsttätig und lernen dadurch ihre maßvollen Bedürfnisse (Licht, Wasser) kennen. Er schreibt weiter:

„Das Kind, der Knabe welcher ein äußeres Leben [...] pflegte, behütete, wird auch leichter zur Pflege und Hut seines eigenen Lebens hinzuführen sein. Und durch die Pflege der Pflanzen wird auch des Knaben sonstige Sehnsucht nach der Beachtung lebendiger Naturgegenstände: Käfer, Schmetterlinge, Vögel befriedigt; denn diese kommen ja gern in die Nähe der Pflanzenwelt.“ (Fröbel 1826/1951, S. 66)

Er führt weiterhin aus, dass auch ohne eigenen Garten jedes Kind einige einfach wachsende Pflanzen in Blumenkästen besitzen kann. Kinder können also durch Gartenarbeit Zugang zu lebendigen Naturerscheinungen erlangen, welche sie, wie Fröbel beschreibt, beachten lernen. Diese Beachtung nennen wir heute auch Achtsamkeit.

¹¹ Dies geschah, wie wir heute wissen, mit weitreichenden Folgen für den internationalen Sprachgebrauch. Das Wort *Kindergarten* wurde weitgehend unverändert in viele Sprachen übernommen.

Achtsamkeit und Verantwortungsübernahme

Achtung gegenüber anderen Menschen erfahren Kinder nach Fröbel bereits früh in ihrer sozialen Tätigkeit untereinander. Beim gemeinsamen Spielen von Rollen- und auch Kampf- und Jagdspiele nach Fröbel erleben Kinder die Wirkung ihrer Handlungen auf ihre Mitmenschen. In der sozialen Interaktion erkennen Heranwachsende zunächst überhaupt sich selbst in den anderen (vgl. Prinz 2010). Je vielfältiger daher für Kinder die menschlichen Begegnungen – auch die interkulturellen – sind, umso sensibler können sie auch für ihre Mitmenschen, für ihre Umwelt werden. Fröbel beschreibt als Erkenntnisziele für Kinder durch geselliges Spielen unter anderem: „Gerechtigkeit, Mäßigung, Selbstbeherrschung“, „Besonnenheit“ sowie „Schonung, Duldsamkeit, Pflege, Ermutigung des nicht durch eigene Schuld Schwächeren, des Zarteren, Jüngeren“ und „Billigkeit gegen den mit dem Spiele noch Unbekannten“ (Fröbel 1826/1951, S. 68). Eigene Stärken und Schwächen werden dabei durch die Kinder in der Interaktion mit anderen Menschen ebenso erfahren wie die Stärken und Schwächen der Mitmenschen. Die Welt und die Menschen in ihr werden als Umgebung gesehen und in ihrer Geltung zunehmend anerkannt. Gerade für andere kann dabei auch Verantwortung übernommen werden. Kinder erfahren sich dadurch ebenso von klein auf als nützlich. Achtsamkeit und die Übernahme von Verantwortung sind zweifellos Grundlagen umweltgerechten Handelns.

Religiosität und/oder die Erfahrung vom Sinn menschlichen Lebens und Handelns

Fröbels Schriften beziehen sich häufig auf Religion. Obwohl Fröbel selbst protestantisch geprägt und seine gesamte Pädagogik von einem eigenen philosophisch-anthropologischen Menschenbild geprägt war (Heiland 1982), schränkte er die religiöse Erziehung nicht auf das Christentum ein. Seine philosophische Weltanschauung, die sogenannte Sphärenphilosophie, ist zum Teil verbunden mit dem seinerzeit weit verbreiteten romantischen Weltbild. Das Kind galt bei Fröbel als Mensch, der in ständiger Verbundenheit mit seiner äußeren Umwelt lebt und mit dieser

in einer Wechselwirkung steht. „Innerliches“ wird „äußerlich“ und „Äußerliches innerlich“ gemacht (Fröbel 1826/1951, S. 32). Durch diese „Lebenseinigung“ bildet sich das Kind fortlaufend mithilfe Erwachsener, die jedoch vorwiegend „nachgehend“ und seltener „vorschreibend“ erziehen. Negative Entwicklungen des Kindes lastete Fröbel, ähnlich wie auch Christian Gotthilf Salzmann¹², zunächst der Erziehung an. Im Kind erwachse im Grunde aus sich heraus ausschließlich das Gute, welches jedoch durch Erziehung besonders gefördert werden müsse. Neben seinem Menschenbild, welches deutlich einer heute öffentlich scheinbar weit verbreiteten Sicht auf Kinder als Tyrannen oder kleine Teufelchen widerspricht, denen nur ordentlich Grenzen gesetzt werden müssten, um ihren Willen zu brechen (vgl. dazu kritisch Bergmann 2007; Winkler 2007; Göppel 2009), zeichnet sich ein Orientierungspunkt sowohl für Erwachsene als auch für Heranwachsende ab, der für das Erwachsenwerden notwendig ist. Zu Lebzeiten Fröbels war diese Orientierung fast ausschließlich Religion – eine (Rück-)Bindung (vgl. Winkler 2010) des Denkens und Handelns an Werte. In der heutigen zunehmend säkularisierten Welt ist dies eher ein Sinn, den Menschen zur Rechtfertigung ihres Lebens und Handelns benötigen. Dieser Sinn könnte durchaus in einer Idee von Umweltgerechtigkeit oder, wie es Heiland für Fröbel beschreibt, in der Erkenntnis des „untrennbaren Aufeinanderangewiesenseins“ von Mensch und Umwelt bzw. Natur liegen (Heiland 1989, S. 60). Diese Erkenntnis bildet die Grundlage zur Bewertung nicht nachhaltigen Wirtschaftens und ermöglicht damit eine Auseinandersetzung des Menschen mit der Umwelt, wie sie im Konzept der „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ (s. o.) verstanden wird.

¹² In Salzmanns Symbolum findet sich folgender Hinweis: „Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muß der Erzieher den Grund in sich selbst suchen. [...] ich will nur, daß er ihn in sich suchen soll. Sobald er Kraft und Unparteilichkeit genug fühlt, dieses zu tun, ist er auf dem Wege, ein guter Erzieher zu werden.“ (Salzmann 1806)

4. Schlussbemerkungen

Die vorliegende Darstellung konkreter Ansätze im Rahmen der Fröbelpädagogik zur möglichen Entwicklung eines umweltgerechten Handelns zeigt, dass eine nach Fröbels Ideen gestaltete Erziehung und Bildung durchaus geeignet erscheint, Kinder einen verantwortungsvollen Umgang mit Mensch und Umwelt selbsttätig erarbeiten zu lassen. Über weite Strecken erscheinen die hier dargestellten Hinweise sehr banal: Menschliche Entwicklung beginnt mit Emotionen und Nähe zu bedeutsamen Bezugspersonen (Bindung), setzt sich fort durch wachsendes Interesse des Kindes an den Dingen der Welt, die es kennenlernt, begreift (Exploration) und von den Erwachsenen, zumindest in den frühen Lebensjahren, weitgehend ausgewählt werden. Diese Entdeckungsreise setzt sich dadurch fort, dass das Kind in seiner (Selbst-)Tätigkeit nicht nur die Dinge der Welt an sich kennenlernt, sondern einen eigenen Willen entwickelt, aufgrund dessen es Verantwortung übernehmen und Achtsamkeit erlernen kann. Letztlich schafft dies wiederum die Möglichkeit, die Sinnhaftigkeit des eigenen Handelns zu erkennen und dieses Handeln bewusst anhand vernünftiger Gründe selbst beeinflussen zu können.

Dies sind letztlich die idealtypischen, doch zugleich grundlegenden Voraussetzungen für das Entwickeln eines umweltgerechten Handelns. Gleichwohl können Erziehung und Bildung an diesen scheinbaren Selbstverständlichkeiten scheitern. Es ist daher wichtig, diese Sachverhalte auch beim Thema der umweltgerechten Erziehung und Bildung zu berücksichtigen. Umwelterziehung und Umweltbildung sollten daher zukünftig nicht mehr als punktuelle Konzepte betrachtet werden, die in wenigen Unterrichtsstunden abgehandelt werden. Umweltbildung muss themen- und fächerübergreifend sowie verantwortungsvoll gestaltet sein. Darüber hinaus sollte uns Erwachsenen bewusst sein: Wenn erwachsene Bezugspersonen Kindern und Jugendlichen nicht *umfassende Arrangements und sinnhafte Impulse* geben, die vermitteln, dass es sich lohnt, unsere Welt als wertvoll einzuschätzen, so bleiben auch die bisherigen punktuellen Ansätze der Umweltbildung weitgehend fruchtlos. Insofern ist nicht nur das Verhalten Erwachsener im pädagogischen Alltag mit Kindern und Jugendlichen von Bedeutung, sondern auch das private Verhalten. Umweltbildung im Sinne des

Lernens am Vorbild endet nicht nach der Lehreinheit, sondern muss im vollen Sinne des Wortes umfassend sein und von Eltern und pädagogischen Fachkräften als sinnhaft vorgelebt werden. Neben Fröbel formulierte ein weiterer Thüringer Pädagoge, nämlich Christian Gotthilf Salzmann, dieses grundlegende Problem der pädagogischen Wirkung des eigenen Handelns:

„Größer und bleibender ist der Eindruck aber gewiss, wenn man handelt, wenn man das selbst tut, wovon man wünscht, dass es andere tun sollen, und durch die Tat beweiset, dass es gut sei.“ (Friedrich 2007, S. 169)

Meines Erachtens liegt hier ein wesentlicher Schlüssel zur Umwelterziehung, und auch empirische Untersuchungen zur Entwicklung des sogenannten „umweltbewussten Handelns“ bei Kindern und Jugendlichen bestätigen diese Annahme sehr nachdrücklich (vgl. Neubert 2011).

Die vorliegende Darstellung basiert, wie bereits eingangs beschrieben, freilich lediglich auf theoretischen Hinweisen (vgl. Sauerbrey 2010), denen noch systematische Untersuchungen folgen müssen. Darüber hinaus sind ebenso empirische Untersuchungen des Themas der umweltgerechten Erziehung und Bildung notwendig. Mögliche Fragen, die künftig untersucht werden könnten, sind beispielsweise folgende:

- Sollte umweltgerechte Erziehung theoretisch in einem umfassenderen Sinne verstanden werden, als dies mit bisherigen Begriffen möglich ist?
- Welche Rolle spielt das vernünftige, umweltgerechte Verhalten der Eltern für die Erziehung der Kinder?
- Wird dieses Verhalten übernommen, wenn eine sichere Bindung zu den engen Bezugspersonen besteht?
- Wie wichtig ist Religion oder das Erkennen der Sinnhaftigkeit des eigenen Handelns für die Erziehung?
- Ist Erziehung zur Achtsamkeit in einer schnelllebigen Welt günstig für die Entwicklung eines umweltgerechten Handelns?
- Kann Gartenarbeit das umweltgerechte Handeln fördern?

Diese und ähnliche Fragen drängen. Sie sind allesamt relevant für eine zeitgemäße Pädagogik im Elternhaus, im Kindergarten und in der Schule. Für die Durchführung empirischer Studien sollten jedoch die verschiedenen Konzepte und Begriffe ökologischer Pädagogik (im

weitesten Sinne) in Zukunft konkretisiert und möglichst exakt definiert werden.

Bei den Leserinnen und Lesern sollte jedoch bei all diesen einschränkenden Bemerkungen am Ende dieses Beitrages nicht der Eindruck entstehen, alle Darstellungen und die Bezüge zwischen der Fröbelpädagogik und umweltgerechter Erziehung seien gänzlich überflüssig gewesen. Pädagogische Themen sind niemals endgültig abgeschlossen. Die Umweltfrage besteht schon sehr lange und Eltern sowie pädagogische Fachkräfte müssen daher heute mehr denn je die nachwachsenden Generationen auf ihre Zukunft vorbereiten – auch unter der Gefahr, dass einige der hier dargelegten Zusammenhänge sich doch nicht als fruchtbar zur Entwicklung eines umweltgerechten Handelns erweisen sollten. Solange weitere wissenschaftliche Studien zur Umweltfrage noch ausstehen, kommt es besonders auf die kritische und konstruktive Planung pädagogischer Arrangements und die ständige Reflexion durch die PraktikerInnen auf Basis des derzeitigen Kenntnisstandes an. Für die zukünftige Forschung erhoffen wir WissenschaftlerInnen uns wiederum konstruktive Rückmeldungen über Erfahrungen zur Umweltbildung aus der Praxis.

Literaturnachweise

- Bergmann, W.** (2007): *Disziplin ohne Angst. Wie wir den Respekt unserer Kinder gewinnen und ihr Vertrauen nicht verlieren.* Weinheim, Basel.
- Bergmann, W.** (2008): *Halt mich fest, dann werd ich stark. Wie Kinder fühlen und lernen.* München.
- Berk, L. E.** (2005): *Entwicklungspsychologie.* München u. a.
- Boldt, R./Eichler, W.** (1982): *Friedrich Wilhelm August Fröbel.* Leipzig/Jena/Berlin.
- Böls, H.** (1995): *Umwelterziehung. Grundlagen, Kritik und Modelle für die Praxis.* Darmstadt.
- Dauber, H.** (2007): *Achtsamkeit in der Pädagogik – Zur Dialektik von Selbstverwirklichung und Selbsthingabe.* In: Belschner u. a. (Hrsg.): *Achtsamkeit als Lebensform.* Hamburg. S. 133–158.
- Eulefeld, G.** (1979): *Didaktische Leitlinien zur Umwelterziehung in der Bundesrepublik Deutschland.* In: Eulefeld, G./Kapune, T. (Hrsg.): *Empfehlungen und Arbeitsdokumente zur Umwelterziehung – München 1978.* IPN Arbeitsberichte 36. Kiel. S. 33–44.
- Eulefeld, G./Bolscho, D./Seybold, H.** (1991): *Umweltbewusstsein und Umwelterziehung. Ansätze und Ergebnisse empirischer Forschung.* Kiel.

- Friedrich, L.** (Hrsg.) (2007): *Pädagogische Welt – Salzmanns Schnepfenthal. Ausgewählte Texte.* Jena.
- Fröbel, F.** (1826/1951): *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. Erster Band bis zum beginnenden Knabenalter.* In: Hoffmann, E. (Hrsg.): *Friedrich Fröbel. Ausgewählte Schriften. Bd. 2: Die Menschen-erziehung.* Berlin.
- Fröbel, H./Pfaehler, D.** (Hrsg.) (1982): „Kommt, lasst uns unsern Kindern leben!“. Friedrich Fröbels Mutter- und Koselieder. Mit zwei Beiträgen über Friedrich Fröbel und einen Quellenanhang. Mit einem Beitrag zum Verständnis von Fröbels „Mutter- und Koseliedern“ von Karl Renner. Bad Neustadt a. d. Saale.
- Göppel, R.** (2009): Von der Tyrannei der Erziehungsratgeber. Oder: Die Abschaffung der Sachlichkeit. In: *Zeitschrift für Sozialpädagogik* 7/2. S. 114–130.
- Gudjons, H.** (2008): *Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch.* Bad Heilbrunn.
- Hauenschild, K.** (2006): *Didaktik der Umweltbildung.* Rostock.
- Heiland, H.** (1982): *Friedrich Fröbel in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten.* Reinbek.
- Heiland, H.** (1989): *Die Pädagogik Friedrich Fröbels. Aufsätze zur Fröbelforschung.* 1969–1989. Hildesheim u. a.
- Heiland, H.** (2003a): Zur Aktualität von Fröbels Erziehungskonzept. Fröbels Konzeption der Elementarbildung, In: Heiland, H./Neumann, K. (2003): *Fröbels Pädagogik verstehen, interpretieren, weiterführen. Internationale Ergebnisse zur neueren Fröbelforschung.* Würzburg. S. 177–190.
- Heiland, H.** (2003b): *Fröbelforschung heute. Aufsätze 1990–2002.* Würzburg.
- Herz, O./Seybold, H./Strobl, G.** (2001): *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Globale Perspektiven und neue Kommunikationsmedien.* Opladen.
- Hüther, G.** (2010): Frühe Bildung von Kindern aus Sicht der Hirnforschung, In: Neumann, K./Sauerbrey, U./Winkler, M. (Hrsg.): *Fröbelpädagogik im Kontext der Moderne. Bildung, Erziehung und soziales Handeln.* Jena. S. 149–164.
- Jegge, J.** (1976): *Dummheit ist lernbar. Erfahrungen mit „Schulversagern“.* München.
- Kabisch, U.** (1994): *Umwelterziehung – eine Herausforderung für unsere Gesellschaft,* In: Gerhard, R./Schäfer, E. (Hrsg.): *Interdisziplinarität und Effizienz der Umweltbildung unter besonderer Berücksichtigung der Anforderungen in den neuen Bundesländern.* Bielefeld.
- Klafki, W.** (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik.* Weinheim/Basel.
- Klafki, W./Braun, K.-H.** (2007): *Wege pädagogischen Denkens. Ein autobiographischer und erziehungswissenschaftlicher Dialog.* München, Basel.
- Konrad, C.** (2007): *Die „Mutter- und Koselieder“ von Friedrich Wilhelm August Fröbel. Untersuchungen zur Entstehungs- und Wirkungsgeschichte.* Würzburg 2006 (Diss.). [elektronisch unter: www.opus-bayern.de/uni-wuerzbrug/volltexte/2007/2136/, Abruf: 31.05.2010]
- Konrad, C.** (2010): *Friedrich Fröbels Mutter- und Koselieder im Lichte der Bindungsforschung.* In: Neumann, K./Sauerbrey, U./Winkler, M. (Hrsg.): *Fröbelpädagogik im Kontext der Moderne. Bildung, Erziehung und soziales Handeln.* Jena. S. 165–190.
- Leggewie, C./Welzer, H.** (2009): *Das Ende der Welt, wie wir sie kannten. Klima, Zukunft und die Chancen der Demokratie.* Frankfurt a. M.
- Liegler, L.** (2007): *Pädagogische Konzepte und Bildungspläne.* In: *Kindergarten heute Spezial: Pädagogische Handlungskonzepte von Fröbel bis zum Situationsansatz.* Freiburg i. B. S. 2–6.
- Meyer, P.** (1986): *Umwelterziehung – Aufklärung ohne Folgen? Eine Untersuchung fachdidaktischer Probleme der Umwelterziehung.* Frankfurt a. M.
- Mollenhauer, K.** (1994): *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung.* Weinheim/München.
- Neubert, L.** (2011): *Das Umweltverhalten von Kindern und Jugendlichen – durch welche Faktoren wird es beeinflusst,* In: *Umwelt-Medizin-Gesellschaft* 24 4, S. 314–317.
- Neumann, K.** (2010): *Frühpädagogische Ansätze und Programme und ihre Bestimmungen des Verhältnisses von öffentlicher und privater Erziehung.* In: Cloos, P./Karner, B. (Hrsg.): *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung.* Baltmannsweiler. S. 80–97.
- Prinz, W.** (2010): *Die soziale Ich-Maschine. Unser Gehirn erzeugt Subjektivität. Doch ohne Gegenüber geht das nicht. Ein Gespräch mit dem Psychologen Wolfgang Prinz.* In: *Die Zeit* 24/10. Juni 2010.
- Rockstein, M.** (Hrsg.) (2000): *Anfänge des Kindergartens.* Bad Blankenburg.
- Salzmann, C. G.** (1806): *Ameisenbuechlein oder Anweisung zu einer vernuenftigen Erziehung der Erzieher.* Schnepfenthal.
- Sauerbrey, U.** (2010): *Umweltgerechte Erziehung und Bildung durch Fröbelpädagogik?* In: Neumann, K./Sauerbrey, U./Winkler, M. (Hrsg.): *Fröbelpädagogik im Kontext der Moderne. Bildung, Erziehung und soziales Handeln.* Jena. S. 213–234.
- Schleiermacher, F. D. E.** (2000): *Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe.* Frankfurt a. M.
- Thüringer Ministerium für Wissenschaft, Bildung und Kultur** (2010): *Thüringer Bildungsplan für Kinder bis zehn Jahre.* Weimar, Berlin.
- Tomasello, M.** (2010): *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation.* Frankfurt a. M.
- Winkler, M.** (2007): *Lob der Freiheit. Wie Bernhard Bueb durch Missverständnis das Problem der Erziehung sichtbar macht.* In: *Neue Praxis* 37. S. 390–407.
- Winkler, M.** (2010): *Der politische und sozialpädagogische Fröbel.* In: Neumann, K./Sauerbrey, U./Winkler, M. (Hrsg.): *Fröbelpädagogik im Kontext der Moderne. Bildung, Erziehung und soziales Handeln.* Jena. S. 27–52.

Armut als Thema in Bildungseinrichtungen. Plädoyer für einen differenzierteren Blick auf arme Kinder und Familien

18% aller Kinder lebten in Deutschland 2008 von staatlichen Transferleistungen. Mit den bereitgestellten Geldleistungen konnten die Eltern zumindest das grundgesetzlich festgelegte Existenzminimum ihrer Kinder sichern. In der öffentlichen Diskussion werden sie als arm bezeichnet. Der Anteil armer Kinder in Thüringen liegt noch über dem bundesdeutschen Durchschnitt. Hier lebte 2008 jedes vierte Kind in Armut. Aufgrund dieser hohen Armutsquote müssen Fachkräfte von Bildungseinrichtungen davon ausgehen, dass sie es unweigerlich immer auch mit armen Kindern in ihrem Tätigkeitsfeld zu tun haben werden. Zwar bestehen Unterschiede bezüglich der Armutsbetroffenheit zwischen verschiedenen Regionen und Stadtteilen, jedoch zeigen Studien immer wieder, dass sich Armut nicht auf einzelne Bezirke beschränkt (vgl. Fischer/Merten/Römer 2009; Meiner/Merten/Huth 2009).

ErzieherInnen in Kindertagesstätten (Kitas) und LehrerInnen in Brennpunktgebieten wissen in der Regel um diese Problematik und müssen bereits jetzt darauf reagieren. In anderen Stadtteilen und Regionen erscheint die Auseinandersetzung mit armutsbedingter Benachteiligung nicht relevant, da sich Armut nicht offensichtlich zeigt und das Vorhandensein von armen Familien aus verschiedenen Gründen negiert wird. Hier gilt es, die pädagogischen Fachkräfte für das Thema Armut zu sensibilisieren und aufzuzeigen, dass Armut in Deutschland nicht gleichzusetzen ist mit der Armutsbetroffenheit in den Dritte-Welt-Ländern, in denen Menschen kein Obdach besitzen und verhungern. In der Bundesrepublik existiert ein finanziell festgelegter Minimalstandard, der durch das Grundgesetz jedem Bürger zuerkannt wird. Leben Menschen unter beziehungsweise auf der Höhe dieses Minimums, ist mit Einschränkungen in verschiedenen Bereichen zu rechnen, die wiederum zu Benachteiligungen in anderen Lebenslagen führen können.

Um armen Kindern gerecht zu werden und sie vor Ausgrenzungen schützen zu können, wird Wissen über folgende Aspekte benötigt: Vor welchen Schwierigkeiten stehen Familien in Armutslagen, welche Auswirkungen kann die finanzielle Unterversorgung auf andere Lebensbereiche haben und wie bewältigen Kinder diese Lebenslage? Studien belegen in diesem Zusammenhang beispielsweise immer wieder, wie different das Ernährungs-, Gesundheits- oder auch Freizeitverhalten von Kindern aus verschiedenen sozialen Schichten ist (vgl. Hurrelmann u. a. 2010; Leonhäuser/Friedrich/Walter 2007). Diese Lebenslagendimensionen beeinflussen wiederum die Bildungschancen von Kindern. Aufgrund der direkten und indirekten Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Bildungschancen bleibt die Auseinandersetzung mit Armut und ihren Folgen immer mit dem Tätigkeitsfeld von ErzieherInnen und LehrerInnen verbunden. Die beiden Berufsgruppen müssen sich dementsprechend darüber im Klaren sein, welchen Einfluss das Aufwachsen in Armut auf die Bildungsbiografie der Kinder besitzt, aber auch wie bedeutend ihr professionelles Handeln für die weitere Zukunft der Kinder ist. Daher wird nachfolgend untersucht, wie sich Familienarmut auf die Lebenssituation und die Zukunftschancen von (Klein-)Kindern auswirkt. Ausgehend von einer einführenden Darstellung des Einflusses von finanzieller Deprivation auf verschiedene Lebensbereiche wird anschließend aufgezeigt, wie unterschiedlich Kinder und Familien in Armut leben und mit dieser umgehen. Anschließend wird dargestellt, wie sich die Inanspruchnahme von Bildungseinrichtungen zwischen armen und nicht-armen Kindern unterscheidet und welche Gründe dafür verantwortlich sind. Im Weiteren werden anhand der Beispiele Ernährung/Gesundheit und Freizeitgestaltung speziell die Möglichkeiten erörtert, die Kindertagesbetreuung und Schule für arme Kinder bieten, und es wird eruiert sowie auf Probleme aufmerksam gemacht, vor die die untersuchte Gruppe in diesen Einrichtungen sowohl bewusst, aber sehr oft auch unbewusst gestellt wird.

Mit diesem Beitrag wird der Versuch unternommen, die vielfältigen Problemlagen von Armutssituationen überblicksmäßig zu illustrieren sowie eine Sensibilisierung für die Kinder und Familien mit ihren spezifischen Bedarfen vorzunehmen. Dabei werden zugleich auch die interventiven Möglichkeiten der Fachkräfte in Bildungseinrichtungen dargestellt.

1. Umgang mit Deprivation in armen Familien

Armut bedeutet in erster Linie immer eine Unterversorgung mit finanziellen Mitteln. Für das Jahr 2007 betrug die berechnete Armutsgrenze eines Ein-Personen-Haushaltes 764 €. Familien mit einem Kind galten mit einem monatlichen Einkommen von 1.605 € als arm (vgl. Martens 2009, S. 7). Diese Einkünfte können sowohl aus Erwerbseinkommen, aus staatlichen Transferleistungen als auch zu verschiedenen Teilen aus beiden Quellen stammen. Armut liegt folglich nicht nur vor, wenn Eltern von Arbeitslosigkeit betroffen sind, sondern auch wenn sie in einem prekären Beschäftigungsverhältnis angestellt sind. Beide Formen bergen verschiedene Probleme für die Lebenssituation der Kinder in sich. Dabei gilt es nach der Feststellung einer Armutslage in einer Familie, den Blick (a) auf das Bewältigungsverhalten der Eltern sowie (b) auf die Folgen für die Kinder zu richten. Die Auswirkungen betreffen ganz verschiedene Lebenslagenbereiche wie Wohnen, Freizeit, Ernährung, Gesundheit, Bildung, soziale Teilhabe etc. Benachteiligungen in einer oder mehreren Dimensionen werden sowohl von den Eltern als auch von den Kindern durch unterschiedliches Verhalten auszugleichen versucht (vgl. Richter 2000).

Bei langjährig andauernder Arbeitslosigkeit (v.a. über mehrere Generationen hinweg) sinken die Alltagskompetenzen der Betroffenen. Sie verlieren immer mehr die Fähigkeit, den Tag zu strukturieren, das heißt morgens zu einem bestimmten Zeitpunkt aufzustehen, um einer Erwerbstätigkeit nachzugehen sowie für die verbleibende Zeit des Tages alle weiteren Termine zu planen (vgl. Meier/Preuß/Sunnus 2003, S. 337). Kinder dieser Eltern stehen dann vor der Aufgabe, ihren vorstrukturierten Tag allein zu bewältigen. Ohne die Unterstützung der Eltern müssen sie nach dem Aufstehen ihr Frühstück und ihre Schulbrote zubereiten und darauf achten, pünktlich beim Unterricht zu erscheinen. Zudem sind die Eltern bei diesem Armutstyp „weder mental noch alltagspraktisch in der Lage, ihren Kindern Daseinskompetenzen wie Bindungs- und Konfliktfähigkeit, Durchhaltevermögen, emotionale Stabilität oder häusliche Grundkompetenzen zu vermitteln. Selbst bei gutem Willen besteht eine ausgeprägte Hilflosigkeit, den Kindern zum Schulerfolg zu verhelfen, was [...] [durch] die problematischen elterlichen Schul- und Ausbildungskarrieren“ (Meier/Preuß/Sunnus 2003, S. 331) bedingt wird.

Familien, die trotz Erwerbstätigkeit die Armutsgrenze nicht überschreiten, stehen vor der Herausforderung, ihre zum Teil sogar Vollzeitbeschäftigung auszuführen, die familiären und haushaltsbezogenen Aufgaben zu erfüllen sowie gleichzeitig mit den geringen finanziellen Mitteln zu wirtschaften. Vergünstigungen bei Gebühren oder Eintrittspreisen erhalten sie im Vergleich zu Transferleistungsbeziehern meist gar nicht oder nur in einem kleineren Rahmen. Letztendlich müssen sie dann mit einer noch geringeren ökonomischen Ausstattung zu recht kommen als Empfänger von Mindestsicherungsleistungen. Dabei fühlen sie sich i. d. R. von offizieller Seite (insbesondere den zuständigen Ämtern) allein gelassen, da diese ihnen keine oder unangemessene Angebote unterbreiten (vgl. Meier/Preuß/Sunnus 2003, S. 332). So genügen einer alleinerziehenden Mutter, die als Verkäuferin tätig ist, beispielsweise keine Betreuungsangebote, die ihr lediglich Montag bis Freitag von sechs bis siebzehn Uhr zur Verfügung stehen. Zusätzlich ergibt sich für die Betroffenen wegen der Mehrfachbelastungen im beruflichen und familiären Alltag ein erhöhter psychischer Stress, der sich auch auf das Familienklima auswirkt (vgl. Walper 1999, S. 327). Des Weiteren können individuelle und partnerschaftliche Belastungen zu Beeinträchtigungen im Erziehungsverhalten führen. Dies äußert sich beispielsweise in einer unzureichenden Wahrnehmung der kindlichen Bedürfnisse, einem unzureichenden elterlichen Ansprechen der verbalen und nonverbalen kindlichen Äußerungen, einem „mangelnden Eingehen auf kindliche Aktivitäten und deren unzureichende förderliche Unterstützung sowie als willkürliche, hart strafende Erziehungsform“ (Weiß 2000, S. 59).

Neben den beiden beschriebenen Armutstypen: den langjährig Arbeitslosen (sog. *verwalteten Armen*) und der Gruppe der „working poor“ (sog. *erschöpften Einzelkämpfern*), konnten Meier, Preuß und Sunnus (2003) mit Hilfe einer qualitativen Untersuchung noch zwei weitere Gruppen mit jeweils spezifischen Problemen und Bewältigungsmustern ausfindig machen. Es handelt sich dabei um die sog. *ambivalenten Jongleure* und die sog. *vernetzten Aktiven*. Die *ambivalenten Jongleure* zeichnen sich durch sequenzielle Armutserfahrungen aus, wobei sie die Möglichkeit besitzen oder besaßen, ihre eigene Situation zu verändern. Durch risikobehaftete Entscheidungen gelangen diese Familien im ungünstigen Falle in eine Armutslage, so zum Beispiel bei der

Anmietung einer teuren Wohnung trotz befristetem Arbeitsverhältnis oder der Aufnahme eines Kredites, ohne die finanziellen Verpflichtungen für die Zukunft gründlich zu durchdenken. Sie verdrängen die Konsequenzen oder setzen auf die Hoffnung, dass sich alles zum Positiven wendet. Sie treffen folglich Entscheidungen, die üblicherweise als unvernünftig bezeichnet werden, weshalb sich aus einer einst positiven eine zukünftig negative Situation für sie entwickelt (vgl. Meier/Preuße/Sunnus 2003, S. 334). Ein weiteres Merkmal dieses Armutstyps besteht darin, dass sie trotz großer finanzieller Schwierigkeiten keine professionelle Hilfe aufsuchen und in Anspruch nehmen. Durch die materiellen Probleme leben die Betroffenen zusätzlich mit starken psychischen Belastungen (vgl. Meier/Preuße/Sunnus 2003, S. 301f.). Dadurch entstehen, wie auch bei den *verwalteten Armen*, innerfamiliäre Spannungen und Konflikte, die auch das Erziehungsverhalten beeinflussen können. Sie besitzen jedoch grundlegende Alltagskompetenzen wie Eigenverantwortlichkeit, Wahrnehmung der Bedürfnisse ihrer Kinder oder auch geeignete Alltagsstrukturen für die Versorgung des Haushaltes. Es fehlt ihnen jedoch das vorausschauende Denken, um Konsequenzen ihres Handelns realistisch einschätzen zu können (vgl. Meier/Preuße/Sunnus 2003, S. 309).

Die *vernetzten Aktiven* sind gekennzeichnet durch das „Eingebundensein in ein unterstützendes familiäres Netzwerk und/oder in ihrer Fähigkeit, institutionelle Hilfen selbstbewusst und aktiv in ihren Alltag zu integrieren“ (Meier/Preuße/Sunnus 2003, S. 335). Es handelt sich hierbei in der Regel um alleinerziehende Mütter, die noch studieren oder über ein abgeschlossenes Studium verfügen. Durch ihr Netzwerk finden sie nicht nur Unterstützung in Form von direkten Geldleistungen, sondern auch Sach- und Dienstleistungen, wie zum Beispiel verlässliche und regelmäßige Betreuung der Kinder oder die kostenlose Mitbenutzung eines PKWs. Sollte jedoch eine einzige familiäre Netzwerkperson ausfallen (z. B. durch Tod oder Krankheit), ist die bestehende Alltagsbewältigung bedrohlich gefährdet (vgl. Meier/Preuße/Sunnus 2003, S. 303f.). Ein weiteres Merkmal dieses Armutstyps besteht darin, dass trotz zum Teil schwerer persönlicher Enttäuschungen versucht wird, den Alltag mit den Kindern bestmöglich zu gestalten. Bei den *vernetzten Aktiven* handelt es sich um stabile Persönlichkeiten mit starkem Selbstbewusstsein und hohem Energiepotenzial, die viel-

fältige Daseins- und Alltagskompetenzen besitzen (vgl. Meier/Preuße/Sunnus 2003, S. 335f.). Sie kennen ihre sozialrechtlichen Ansprüche zur Verbesserung ihrer Situation und nutzen die Möglichkeiten in vollem Umfang. Scheitern sie an einer Stelle, nutzen sie andere Wege (z. B. Frauenbeauftragte oder KommunalpolitikerInnen), um ihre Ziele zu erreichen (vgl. Meier/Preuße/Sunnus 2003, S. 302f.).

Anhand dieser Typenbildung wird deutlich, dass sich aus einer materiellen Unterversorgung nicht für jede Familie und jedes Kind in gleichem Maße Konsequenzen für die verschiedenen Lebenslagen ergeben. Je nach individuellen und netzwerkspezifischen Vorbedingungen wirkt sich die ökonomische Deprivation gar nicht bis sehr stark auf Lebenslagen aus. Es gilt also, eine differenzierte Betrachtung der Auswirkungen auf alle Bereiche vorzunehmen und dabei die familienspezifischen Besonderheiten zu beachten. Erst mit einer derartig intensiven und differenzierten Beschäftigung mit den Lebenslagen von Familien und Kindern kann ein sensibler und vorurteilsbewusster Umgang mit diesem Klientel in Bildungseinrichtungen entstehen. Im Weiteren wird daher untersucht, von welchen Beeinträchtigungen und Problemen arme im Vergleich zu nicht-armen Kindern betroffen sind. Dabei wird der Versuch unternommen, die Spezifika der vier Armutstypen zu berücksichtigen sowie die Logik ihrer spezifischen Verhaltensweisen zu erfassen.

2. Inanspruchnahme der Bildungseinrichtungen

Bildung entscheidet in Deutschland in besonderem Maße über die Zukunft von Kindern. Je höher der erzielte elterliche Bildungsabschluss, umso größer sind die Chancen auf dem Arbeitsmarkt und auch auf ein höheres Einkommen (vgl. BMBF/KMK 2010, S. 1). Nach Art. 26 der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* haben alle Menschen unabhängig von ihrer Herkunft das gleiche Recht auf Bildung. Neben den Schulen besitzen auch Kitas einen Bildungsauftrag. Kinder haben eine allgemeine Schulpflicht, jedoch besteht keine Pflicht, eine Kita in Anspruch zu nehmen. Sofern ausreichend Kita-Plätze vorhanden sind, kann dieses Angebot freiwillig von allen Eltern für ihre Kinder genutzt werden.

2.1 Kindertagesbetreuung

Kindertagesbetreuung nehmen Eltern nicht über einen gleichen Zeitraum in Anspruch. Während ein Teil der Kinder bereits vor ihrem ersten Geburtstag eine Kita besucht, nutzen andere Eltern diese Möglichkeit lediglich kurz vor der Einschulung oder überhaupt nicht. Neben den altersbedingten Unterschieden bei den Besuchsquoten bestehen zudem bundeslandspezifische Differenzen. Besonders bei den Null- bis Dreijährigen werden diese ersichtlich. Im Durchschnitt werden in Deutschland 13,4% dieser Altersgruppe institutionell betreut, dabei reicht die Spanne zwischen 8,7% in Nordrhein-Westfalen über 41,2% in Thüringen bis hin zu 54,5% in Sachsen-Anhalt. In den neuen Bundesländern liegt die Besuchsquote mit 41% um das 3,5-fache höher als in den alten Bundesländern. Diese Differenzen sind insbesondere historisch begründbar. War es in der ehemaligen DDR normal, dass Frauen einer Erwerbstätigkeit nachgingen und ihre Kinder nach dem ersten Lebensjahr in Kitas gaben, herrschte in der BRD das Verständnis, dass die Männer finanziell für die Familie sorgten und Frauen für Haushalt und Kindererziehung verantwortlich waren (vgl. DJI 2005, S. 110f.). Aufgrund dessen war nur eine geringe Anzahl an Betreuungsplätzen für die unter Dreijährigen nötig und auch vorhanden. Heute legen auch westdeutsche Frauen großen Wert auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Die infrastrukturellen Voraussetzungen sind jedoch noch nicht vollumfänglich geschaffen.

Für die Kinder zwischen drei Jahren und dem Schuleintritt nutzen die Eltern das Angebot in ganz Deutschland zu über 90%. In Thüringen wird mit 99% fast jedes Kind institutionell betreut. Zwar bestehen auch hier Unterschiede zwischen den Bundesländern, jedoch nicht in einem so großen Maße wie bei den unter Dreijährigen. Nachzufragen bleibt nun aber, welche Eltern dieses Angebot nicht nutzen und aus welchen Gründen sie dieses ablehnen.

Geier und Riedel stellten 2008 fest, dass Kinder von Eltern mit einem hohen sozialen Status überdurchschnittlich oft Kitas in Anspruch nehmen, während Eltern mit einem niedrigen sozialen Status dieses Angebot eher seltener nutzen. Dabei spielen für alle vier Armutstypen finanzielle Gründe (Kita-Gebühren, Nebenkosten wie Geld für Mahlzeiten, Bastelmaterialien oder Ausflüge etc.) eine wesentliche Rolle.

Deutlich wird die Problematik der hohen Nebenkosten insbesondere bei der Betrachtung der Essensversorgung. Rechnerisch stehen den Kindern im Transferleistungsbezug für Nahrung und Getränke täglich 2,65 € zu. Durchschnittlich kostet ein Kita-Mittagessen zwischen 1,50 € und 2,00 €, entsprechend verbleibt für die anderen Mahlzeiten und Getränke ein Betrag von 0,65 € bis 1,15 €. Eine weitere Herausforderung haben die Familien zu bewältigen, wenn die Kitas zusätzliche kostenpflichtige Angebote bereitstellen. Einerseits sind ihre finanziellen Mittel so eng bemessen, dass diese meist kaum bis zum Ende des Monats ausreichen (vgl. Kersting/Clausen 2007; Breitscheitel 2008); andererseits führt die Nichtteilnahme an kostenpflichtigen Extraangeboten zu einer Ausgrenzung der Kinder aus der Gruppe sowie zur Offenlegung der familiären Armutslage.

Für die *verwalteten Armen* spielt zusätzlich die Erreichbarkeit der Kitas eine besondere Rolle (vgl. IFK 2005, S. 15ff.). Befinden sich die Kitas nicht in der unmittelbaren Nähe der Wohnung, müssen die Eltern den öffentlichen Nahverkehr oder einen PKW nutzen, um ihr Kind in die Kita zu bringen. Auch für diesen Bereich stehen den Betroffenen nur geringe finanzielle Mittel zur Verfügung, die kaum eine Kostendeckung ermöglichen (vgl. Becker 2008, S. 26).

Weiterhin spielen gerade auch für die *erschöpften Einzelkämpfer* die Öffnungszeiten der Kitas für die Überwindung ihrer Armutslage eine ausschlaggebende Rolle. Entspricht das Betreuungsangebot nicht ihren Ausbildungs- oder Arbeitszeiten und verfügen sie weiterhin nicht über ein Netzwerk, welches ihnen bei der Kinderbetreuung behilflich ist, können Ausbildung oder Erwerbstätigkeit nur eingeschränkt oder gar nicht fortgesetzt werden (vgl. Meier-Gräwe 2006a, S. 23). Auch für die *vernetzten Aktiven* sind die Kita-Öffnungszeiten von besonderer Bedeutung für die Weiterführung ihrer Ausbildung oder beruflichen Tätigkeit. Obwohl diese ein unterstützendes Netzwerk besitzen, könnte bereits der Ausfall einer Hilfe gewährenden Person eine äußerst prekäre Lebenslage zur Folge haben, insbesondere wenn diese für die zusätzliche Betreuung der Kinder verantwortlich ist.

Für die Gruppe der *ambivalenten Jongleure* können keine zusätzlichen Besonderheiten benannt werden.

2.2 Schulische Bildung

In Deutschland beginnt die Schulpflicht – je nach Bundesland – zwischen dem fünften und siebten Lebensjahr. Im Anschluss an die vierjährige Grundschulzeit,¹ in der alle Kinder eines Jahrganges gemeinsam lernen, erfolgt eine Trennung in die weiterführenden Schulen. Von den LehrerInnen und den Eltern wird spätestens ab der Mitte des vierten Schuljahres erwartet, richtig einzuschätzen, welchen Schulabschluss die Kinder erlangen können. Die Durchlässigkeit ist im deutschen Bildungssystem nach unten hin gegeben, der Wechsel in eine höhere Schulform wird Kindern hingegen kaum ermöglicht. Dementsprechend wird bereits im Alter von neun bzw. zehn Jahren entschieden, welche Möglichkeiten den Kindern im späteren Leben eröffnet werden bzw. verschlossen bleiben.

Besonders schwerwiegende Folgen hat diese frühzeitige Selektion für Kinder aus armen Familien. Aufgrund des zumeist kürzeren Aufenthaltes in frühkindlichen Bildungseinrichtungen können sich Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern (davon sind insbesondere die Armutstypen *verwaltete Arme*, zum Teil aber auch die *ambivalenten Jongleure* sowie die *erschöpften Einzelkämpfer* betroffen) die Basiskompetenzen der Mittelschicht nicht aneignen. Dabei handelt es sich vornehmlich um die „sprachliche Differenzierung im Ausdruck, Aufmerksamkeit für Informationen, Belohnungsaufschub, Konzentrationsfähigkeit, Neugier und Initiative“ (Edelstein 2006, S. 130). Diese – vielfach von LehrerInnen als selbstverständlich vorausgesetzten – Kompetenzen bringen die Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern bereits mit. Für Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern besteht bei einem langjährigen Besuch einer qualitativ hochwertigen Kita die Möglichkeit, diese zu erlangen. Blieb ihnen diese Chance aus den bereits beschriebenen Gründen verwehrt, müssen sie in der Grundschulzeit zusätzlich zu den curricularen Inhalten die Basiskompetenzen erlernen, um die gleichen Kompetenzen wie ihre MitschülerInnen vorweisen zu können. Sie müssen somit wesentlich mehr Leistung erbringen, um eine Empfehlung auf eine höhere Schulform zu erhalten als andere Kinder.

¹ Berlin und Brandenburg stellen dabei eine Ausnahme dar, hier umfasst die Grundschulzeit sechs Jahre.

Grundlegend soll sich die Schullaufbahnpflicht nach den Leistungen insbesondere in den Fächern Deutsch und Mathematik richten. Wie durch die IGLU-Studien jedoch bereits mehrfach festgestellt, ist dies gerade nicht das alleinige Entscheidungskriterium. Denn es werden sowohl Kinder im unteren Leistungsbereich auf Gymnasien empfohlen als auch für leistungsstarke Kinder Hauptschulpräferenzen ausgesprochen (vgl. Arnold u. a. 2007, S. 275ff.).

Einfluss auf die Entscheidungen haben neben den bereits beschriebenen leistungsfremden Kriterien auch die Erfolgsaussichten sowie eine Kosten-Nutzen-Perspektive. Es werden also Fragen gestellt wie: „Können von den Eltern die entstehenden Kosten bei der Wahl der Bildungslaufbahn getragen werden? Sind sie in der Lage, den Erfolg des Kindes auf einer weiterführenden Schule durch eigene Initiative oder Nachhilfe zu stützen?“ (Ditton 2008, S. 256). Da armen Familien diese Kompetenzen eher abgesprochen werden, verringert sich auch die Wahrscheinlichkeit eines leistungsstarken, aber armen Kindes, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten. Aufgrund der Bildungsnähe der *vernetzten Aktiven*, ihres ausgeprägten Netzwerks sowie des Einforderns ihrer Rechte sind ihre Kinder nicht in dem Maße von den weniger leistungsorientierten Schullaufbahnpflichtempfehlungen betroffen wie Kinder, die in den drei anderen Armutstypen aufwachsen.

3. Armutsfolgen und ihr Einfluss auf Bildung

Neben den beschriebenen Schwierigkeiten bei der Inanspruchnahme von Bildungseinrichtungen durch arme Kinder existieren weitere Armutsfolgen in den verschiedenen Lebenslagendimensionen, die die Bildungschancen der Kinder beeinflussen. Hier sind insbesondere die Bereiche Ernährung, Gesundheit und Freizeitgestaltung anzuführen sowie Wohnen, Wohnumfeld und psycho-soziale Belastungen. Aufgrund der individuellen und familienbezogenen Ressourcen werden die Folgen ökonomischer Unterversorgungslagen – wie bereits durch die vier Armutstypen angedeutet – in differenter Weise bewältigt. Im Folgenden wird daher am Beispiel der zwei Bereiche Ernährung/Gesundheit und Freizeitgestaltung ausgeführt, welchen Einfluss diese mit Blick auf die differierten Armutsbewältigungsmuster auf den Bereich

Bildung nehmen. Nicht zuletzt werden Möglichkeiten aufgeführt, wie ErzieherInnen und LehrerInnen auf die besonderen Problemlagen von armen Kindern eingehen können.

3.1 Ernährung und Gesundheit

Eine gesunde Ernährung bereits im frühesten Kindesalter ist eine nicht zu unterschätzende präventive Maßnahme für die Verhinderung von (chronischen) Krankheiten sowie Zahnerkrankungen (vgl. Clausen 2009, S. 197f.). Gerade bei Kindern und Jugendlichen wird zudem eine ausgewogene und bedarfsgerechte Versorgung mit Nährstoffen für die Entwicklung der Körperfunktionen wie zum Beispiel das Immunsystem oder die geistige Leistungsfähigkeit notwendig. Weiterhin nimmt die Ernährung einen bedeutenden Einfluss auf das Wohlbefinden von Menschen (vgl. Hempel u. a. 2006, S. 55).

Kersting und Clausen (2007) stellten in ihrer Studie über die Gewährung einer gesunden Ernährung durch den ALG-II-Regelsatz fest, dass der Betrag für Nahrung und Getränke lediglich für Kleinkinder ausreicht. Mit Einberechnung der Preissteigerung kann mittlerweile für keine Altersgruppe eine gesunde Ernährung durch den Regelsatz gewährleistet werden. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass Eltern ihre verfügbaren finanziellen Mittel in erster Linie für die Grundversorgung verwenden. Fraglich bleibt dabei, ob sie ihre Kinder durchgängig, z. B. auch durch Gemüse und Obst, gesund ernähren und Einschränkungen in anderen Bereichen vornehmen oder ob sie primär kostengünstige und sattmachende Nahrungsmittel wie Brot, Nudel- und Kartoffelprodukte kaufen. Meier-Gräwe (o. J.) kommt zu dem Ergebnis, dass „viele [arme] Kinder entweder die Erfahrung einer sehr einseitigen oder völlig defizitären Essensversorgung [machen] oder aber Eltern versuchen, ihre Kinder für die trostlose Lebenslage insgesamt wenigstens mit bestimmten erschwinglichen Lebensmitteln (Süßigkeiten, Kuchen) zu entschädigen“ (Meier-Gräwe o. J., S. 8).

Zu ähnlichen Ergebnissen gelangen auch andere Studien. So zeigen beispielsweise Leonhäuser, Friedrich und Walter (2007, S. 135) darüber hinaus, dass Kinder aus sozialen Brennpunkten überdurchschnittlich oft Fast-Food und Softdrinks zu sich nehmen. Nicht zuletzt schrän-

ken arme Haushalte zum Teil ihre Ausgaben für den Bereich Nahrung und Getränke ein, um durch die Anschaffung von Statussymbolen wie Markenkleidung und Unterhaltungselektronik mit „den Anderen mithalten“ zu können (vgl. Meier/Preuße/Sunnus 2003, S. 79). Gleichzeitig wird aber immer wieder darauf verwiesen, dass dieses Ernährungsverhalten vornehmlich auf elterliche Bildungsdefizite sowie auf vererbte Essgewohnheiten zurückzuführen sei (vgl. Meier-Gräwe 2006b, S. 22; Meier-Gräwe o. J., S. 8; Hempel u. a. 2006, S. 55).

Kinder aus armen Haushalten sollten nicht de facto als „ernährungsarm“ betrachtet werden. Handelt es sich beispielsweise bei den *vernetzten Aktiven* vorrangig um Haushalte mit einem hohen Bildungsstand, treffen die beschriebenen Auswirkungen eher nicht auf diese Gruppe zu, denn je höher der Bildungsstand, umso mehr achten die Eltern auf eine ausgewogene und gesunde Ernährung, wie in der KiGGs-Studie nachgewiesen werden konnte (vgl. Leonhäuser u. a. 2009, S. 104). Für die drei anderen Armutstypen liegen keine gesicherten Daten zum Ernährungsverhalten vor, sodass keine Beschreibung der Spezifika in diesem Bereich vorgenommen werden kann.

Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass Eltern ihre Kinder in aller Regel entsprechend ihrer eigenen Kompetenzen, Fähigkeiten und Ansichten ernähren. Ohne das Wissen um die Folgen von Fehl- und Mangelernährung können sie die Auswirkungen für ihre Kinder nicht einschätzen. Ihnen ist in diesem Falle nicht bewusst, dass sie ihren Kindern dabei Chancen entziehen. Dies umso mehr, wenn sie glauben, durch Fast-Food am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können. Den Familien fehlt hier in erster Linie nicht ein Mehr an Geldleistung, sondern eher die Aufklärung über die Probleme und Folgen ihres Verhaltens sowie die Hilfe im effektiven Umgang mit finanziellen Leistungen für eine gesundheitsförderliche Ernährung. Dadurch können nicht nur langfristige gesundheitliche Schäden reduziert, sondern auch das aktuelle Wohlbefinden der Kinder verbessert werden.

Gerade die Kinder, die an Fehlernährung leiden – welche meist auch in Verbindung mit Bewegungsmangel steht –, „neigen häufiger zu psychomotorischen und psychischen Erkrankungen sowie zu mangelndem Selbstwertgefühl. Dies äußert sich in Bauch- und Kopfschmerzen, Depressionen und sogar in Suizidgedanken. Kinder aus armen Familien weisen mehr frühkindliche Entwicklungsdefizite [im

kognitiven, sprachlichen und motorischen Bereich] auf [...] und haben eine schlechte Sozialprognose“ (Martens 2008, S. 6f.). Weiterhin können sie schlechter einschlafen und ihnen ist im Vergleich zu ihren Altersgenossen häufiger unwohl (vgl. Walper 1999, S. 307f.).

Die beschriebenen Folgen von Fehlernährung und die damit einhergehenden gesundheitlichen Einschränkungen wirken sich wiederum negativ auf die Bildungschancen der Kinder aus. Sind Kinder beispielsweise müde und/oder fühlen sich nicht wohl, ist ihre Lern- sowie die geistige und körperliche Leistungsfähigkeit eingeschränkt (vgl. Glattes u. a., o. J., S. 4).

Kita und Schule können in diesem Bereich in differenter Weise Hilfe gewähren. Wird den Kindern eine gesunde Mittags- bzw. Pausenverpflegung angeboten, kann Fehl- und Unterernährung entgegengewirkt werden, wodurch gleichzeitig eine Verbesserung der Gesundheitssituation sowie der Leistungsfähigkeit erreichbar ist. Weiterhin besteht die Möglichkeit, durch gemeinsame Kochprojekte mit anschließendem gemeinsamem Essen die Kinder an eine gesunde Ernährung heranzuführen und ihnen gleichzeitig eine gesunde Mahlzeit bereitzustellen. Nicht zuletzt werden sie dadurch auch an verschiedene Möglichkeiten der Verarbeitung von Lebensmitteln herangeführt. Neben dieser rein ernährungsbezogenen Perspektive erlangen die Kinder bei derartigen Projekten noch weitere Fähigkeiten und Kompetenzen. Sie erleben die Lebensmittel in ihrem ursprünglichen Zustand, erlernen hauswirtschaftliche Tätigkeiten, sie trainieren ihre Fingerfertigkeit, und ihr Selbstbewusstsein wird durch das Erleben, eine Mahlzeit selbst zubereiten zu haben, gestärkt. Ferner kann durch die Zusammenarbeit und das Gefühl des Aufeinander-angewiesen-Seins das Gruppenklima verbessert werden (vgl. Dielfer/Kallert/Wieners 2009, S. 217f.).

3.2 Freizeitgestaltung

Die Freizeitgestaltung von Kindern ist in besonderem Maße von der finanziellen Situation ihrer Eltern abhängig, da arme Familien in diesem Bereich zuvörderst Einsparungen vornehmen (vgl. Wüstendörfer 2008, S. 27). Entsprechend unterscheiden sich auch die Freizeitaktivitäten der Kinder aus unterschiedlichen Schichten stark voneinander. Kosten-

intensive und regelmäßige Angebote nehmen vorrangig Familien aus den oberen Schichten in Anspruch, während arme Kinder ihre Zeit oft in der elterlichen Wohnung sowie dem nahen Umfeld verbringen (vgl. Leven/Quenzel/Hurrelmann 2010, S. 100). Die quantitativ und qualitativ sehr unterschiedliche Nutzung der Freizeitangebote beeinflusst weitere Lebensbereiche, insbesondere aber auch den Bildungsstand. Denn Kinder eignen sich in sog. informellen Bildungskontexten ungeplant, implizit und beiläufig, in der Regel aber interessen- und kompetenzgeleitet Wissen und Kompetenzen an, welche insbesondere auch in Kita und Schule von Bedeutung sind. So wird beispielsweise durch die Beteiligung in einem Sportverein unter anderem Pünktlichkeit sowie der Umgang mit Gleichaltrigen und Erwachsenen erlernt.

Die Bedeutung der Freizeitgestaltung steigt mit zunehmendem Alter der Kinder immer weiter. Im Kita-Alter sind die Kinder noch auf die Freizeitgestaltung und die Ressourcen ihrer Eltern angewiesen. Mit zunehmendem Alter planen sie ihre Freizeitaktivitäten selbst und benötigen immer weniger die Hilfe ihrer Eltern. Einschlägige Studien über die Alltagsgestaltung von Familien mit Kleinkindern – insbesondere mit Blick auf die soziale Herkunft – liegen bislang nicht vor. Immer wieder wird aber darauf hingewiesen, dass sich arme Familien aufgrund ihrer materiellen Situation größtenteils in ihrem engeren Wohnumfeld bewegen und ein eingeschränkteres soziales Netzwerk als andere Familien besitzen. So werden beispielsweise Kindergeburtstage aufgrund der meist eingeschränkten Wohnsituation und aus Angst vor dem Bekanntwerden ihrer Armutslage nicht gefeiert (vgl. Hock/Holz/Wüstendörfer 2000a, S. 132.). Zudem werden auch aus diesen Gründen keine Freunde zum Spielen eingeladen. Dieser Aspekt ist insbesondere bei den *erschöpften Einzelkämpfern* relevant. Da sie am Erwerbsleben teilnehmen, scheinen sie auf den ersten Blick nicht arm zu sein. Dieses Bild wollen sie nicht gefährden. Weiterhin reduziert auch die überproportionale Arbeitsbelastung die sozialen Kontakte mit anderen jungen Eltern sowie zwischen den Kindern und ihren Freunden. Denn sind die Eltern zeitlich stark beansprucht, können sie ihre Kinder nicht zu Freunden bringen, sind aber gleichzeitig auch zu stark eingebunden, um mehrere Kinder gleichzeitig im eigenen Haushalt zu betreuen. Die Besonderheit der *verwalteten Armen* besteht in der eingeschränkten Alltagsbewältigungskompetenz. Ihnen fällt es

schwer, ihr eigenes Leben zu bewältigen. Bereits Termine in Behörden können sie nur schwer koordinieren. Das Wohl des Kindes wird in der Regel mit Hilfe der Kinder- und Jugendhilfe gewährleistet. Aufgrund dieser Merkmale verfügen die *verwalteten Armen* meist nur über ein ausgeprägtes institutionelles Netzwerk, in familiäre oder andere soziale Netzwerke sind sie jedoch nicht bzw. nur kaum eingebunden (vgl. Meier/Preuße/Sunnus 2003). Eine Freizeitgestaltung mit den Kindern erfolgt daher nicht in der Familie, sondern lediglich über die Kinder- und Jugendhilfe.

Gesicherte Aussagen zu den *ambivalenten Jongleuren* können leider nicht getroffen werden, da deren Netzwerkstruktur sehr unterschiedlich ist und das Freizeitverhalten der Haushalte noch nicht untersucht wurde. Die *vernetzten Aktiven* verfügen über ein großes soziales Netzwerk, sodass auch ihre Kinder regelmäßig in Kontakt mit anderen Personen kommen. Aufgrund der eingeschränkten finanziellen Mittel können sie allerdings nicht immer in gleichem Maße an Freizeitaktivitäten teilnehmen wie ihre Freunde und Bekannten.

Soziale Kontakte, die bei armen Kindern oft weniger ausgeprägt sind als bei Kindern aus anderen Schichten, sind für den Sozialisationsprozess aber wichtig.

„[Sie] sind Ausdruck von Bindungen, sie ermöglichen Erfahrungen und den Austausch von Gefühlen. Sie vermitteln vor allem die für die Entwicklung der Persönlichkeit notwendige Erfahrung von Anerkennung und sozialer Integration [...]. Über positive soziale Kontakte können Kinder Unterstützung bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben erfahren; und wir gehen davon aus, dass sie auch für die Bewältigung von materieller und sonstiger Benachteiligung eine Rolle spielen.“ (Chassé/Zander/Rasch 2007, S. 155)

Daraus ergibt sich die Frage, womit sich Kinder in ihrer Freizeit beschäftigen, wenn sie kaum über soziale Kontakte außerhalb der (Kern-)Familie verfügen. Die 2. *World Vision Kinderstudie* zeigt, dass arme Kinder in besonderem Maße ihre Freizeit mit diversen Medien wie Fernseher, Playstation oder Computerspielen verbringen (vgl. Leven/Schneekloth 2010, S. 100f.). Eine Kontrolle des Medienkonsums sowohl hinsichtlich der Dauer als auch der Inhalte findet bei Kindern aus unteren Schichten wesentlich seltener statt als bei den Kindern aus höheren Schichten (vgl. Leven/Schneekloth 2010, S. 134ff.). Allerdings wird den Kindern

und Familien dadurch auch eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglicht, da sie einen gleichen Zugang zu Informationen besitzen wie andere Familien. Kinder aus den oberen Schichten verbringen ihre Freizeit verstärkt mit Angeboten in Sportvereinen, aus dem kulturell-musischen Bereich und Lesen von Büchern außerhalb der Hausaufgaben (vgl. Leven/Schneekloth 2010, S. 116).

Doch ist auch hier ein differenzierter Blick auf arme Familien notwendig. Bei der durchgeführten Beschreibung des Freizeitverhaltens handelt es sich um Tendenzen. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass alle armen Kinder den Tag vor dem Fernseher verbringen und dass alle Kinder aus den höheren Schichten ihre Freizeit ausschließlich mit Sport, Instrumenten und Büchern ausgestalten. Gerade auch bei armen Familien mit höherem Bildungsstand und bei Familien, die erst seit kurzer Zeit in Armut leben, werden gemeinsame Ausflüge unternommen und versucht eine abwechslungsreiche Freizeit zu gestalten (vgl. Hock/Holz/Wüstendörfer 2000b, S. 18f.). Durch die eingeschränkten finanziellen Ressourcen stehen sie aber immer vor der Herausforderung, knapp wirtschaften zu müssen und nur wenige Angebote in Anspruch nehmen zu können. Konkret bedeutet dies für ein von Armut betroffenes Kind, welches gern ein Instrument erlernen möchte, dass ihm dieser Wunsch aufgrund der hohen Kosten für eine Musikschule nicht erfüllt werden kann. Die Kinder müssen in ihrer Freizeit dann auf die Möglichkeiten zurückgreifen, die ihnen durch das Elternhaus geboten werden. Da Radio und Fernseher in Deutschland keine Luxusgüter darstellen, sondern als Grundausstattung jedem Haushalt zuerkannt werden (vgl. AS-Drs. 16(11)286, S. 14f.), erhalten Transferleistungsempfänger Unterstützungen zum Erwerb dieser Geräte.

Fraglich bleibt, welche Möglichkeiten und Grenzen Kita und Schule für arme Kinder besitzen. Gerade bei den jüngeren Kindern können ErzieherInnen durch diverse Angebote fehlende Möglichkeiten kompensieren. So können kostenlose Ausflüge mit den Kindern unternommen werden, durch die sie ihre Umgebung kennenlernen. Durch die Nutzung von Netzwerken und eigenen Potenzialen können den Kindern beispielsweise sportliche oder musische Angebote bereitgestellt werden. Derartige Maßnahmen sind vor allem wichtig, da die Hirnforschung herausgefunden hat, dass für den „Erwerb verschiedener lautsprachlicher sowie fein- und grobmotorischer, mathematischer

und musikalischer Fähigkeiten sog. Zeitfenster“ (Meier-Gräwe o. J., S. 1) existieren. Werden diese nicht durch die Eltern und/oder die ErzieherInnen gefördert, erlangen die Kinder diese Fähigkeiten im späteren Leben nur unter erschwerten Bedingungen.

Durch die weniger an schulischen Anforderungen orientierte Freizeitgestaltung der armen Kinder im Vergleich zu nicht-armen Kindern ergeben sich für die Schüler aus der unteren Schicht besondere Herausforderungen. Ihr Freizeitverhalten stimmt nur wenig mit schulischen Inhalten überein, sodass kaum Verknüpfungen gefunden werden können (vgl. Betz 2007, S. 177ff.). Um diesen Abstand zu verringern, sollte den Kindern die Gelegenheit gegeben werden, ihr außerschulisches Erleben in den Schulalltag einzubringen. Dies impliziert jedoch auch, dass sich LehrerInnen mit diesen anderen Lebenswelten auseinandersetzen müssen. Weiterhin ist auch die finanzielle Situation armer Familien bei Ausflügen und Klassenfahrten zu beachten. Dürfen die Kinder aufgrund der finanziellen Situation im Elternhaus nicht teilnehmen, bedeutet dies nicht nur eine Ausgrenzung aus dem Klassengefüge, sondern auch das Vorenthalten von Bildungschancen.

4. Fazit

Folgen von Armut sind durch ihre Vielschichtigkeit gekennzeichnet, trotzdem ist eine Armutslage meist nicht auf den ersten Blick erkennbar. Es bedarf einer sorgfältigen Beobachtung und des Wissens um die differenten Folgen von Armut, um einen sensiblen Umgang mit den Kindern und Familien zu erreichen und sie bei ihren Problemen zu unterstützen. Dabei ist weiterhin zu beachten, dass nicht jede Familie in gleicher Weise von den Armutfolgen betroffen ist. Je nach individuellen Ressourcen und Unterstützung aus dem eigenen Netzwerk werden die Folgen different bewältigt. In das Bewusstsein gelangt Armut in der Regel erst, wenn eine Vielzahl an erkennbaren Folgen wie Hunger, Tragen nicht-witterungsgerechter Kleidung, unzureichende Hygiene etc. bei den Kindern und den Eltern sichtbar sind. Gerade bei den *vernetzten Aktiven*, aber auch bei den *erschöpften Einzelkämpfern* und den *ambivalenten Jongleuren* sind die primär zu bewältigenden Problemlagen aber kaum erkennbar. Mit der Unterscheidung in die

vier Armutstypen zeigt sich, dass nicht alle armen Familien gleich sind und dementsprechend auch die Kinder vor differenten Problemen stehen und unterschiedliche Bedürfnisse besitzen. Die Eltern versuchen in aller Regel trotz der schwierigen Lebenssituation ihren Kindern ein Leben zu ermöglichen, in dem sie den gesellschaftlichen Ansprüchen zumindest in einem gewissen Maße entsprechen. Neben dem Bedürfnis, teilhaben zu wollen, führt auch Unwissenheit zu Verhaltensweisen, die nicht-armen Personen nicht verständlich erscheint. Daher kann eine Ursachenanalyse für das andersartige Verhalten von armen Kindern und Familien ein Verständnis für ihr Verhalten hervorbringen und gleichzeitig zu einem veränderten Umgang mit ihnen führen. Kinder und Eltern werden dann nicht mehr stigmatisiert und „von oben herab“ behandelt, sondern mit ihnen wird nach Verbesserungen gesucht. Diese benötigten Hilfen können weder Kita noch Schule allein übernehmen, aber ErzieherInnen und LehrerInnen können mit ihren professionellen Angeboten intensiver auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen, wenn sie diese kennen. Aufgrund ihres zeitlich sehr intensiven Umgangs mit den Kindern können sie aber auch zum Aufbau eines umfangreichen Unterstützungs- und Hilfesystems beitragen. Dabei sind je nach Armutstyp differente Angebote für die Familien notwendig. Gelingt es ErzieherInnen und LehrerInnen, Kinder nicht aufgrund ihrer Armutfolgen zu stigmatisieren und zu benachteiligen, sondern sensibel für die differenten und deprivierten Lebenslagen der Kinder zu sein und zu versuchen diese mit ihren und den institutionellen Möglichkeiten auszugleichen, erfüllen sie ihren zentralen Auftrag, die Kinder in ihrer Entwicklung zu sozial und eigenverantwortlich handelnden Personen zu unterstützen.

Literaturnachweise

- Arnold, K.-H., u. a. (2007): Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In: Bos, W., u. a. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster. S. 271–297.*
- AS-Drs. 16(11)286 [Ausschuss für Arbeit und Soziales: Drucksache vom 15.06.2006]: Auswertung der Einkommens- und Verbrauchsstichprobe (EVS) 2003. Berlin.*
- Becker, I. (2008): Was kaufen Familien mit niedrigem Einkommen? In: neue caritas 1. S. 22–32.*

- Betz, T.** (2007): Formale Bildung als „Weiter-Bildung“ oder „Dekulturation“ familiärer Bildung. In: Alt, C. (Hrsg.): *Kinderleben – Start in die Grundschule*. Bd. 3: Ergebnisse aus der zweiten Welle. Wiesbaden. S. 163–187.
- BMBF** [Bundesministerium für Bildung und Forschung]/**KMK** [Kultusministerkonferenz] (2010): OECD-Veröffentlichung „Bildung auf einen Blick“. Wesentliche Aussagen in der Ausgabe 2010. In: http://bmbf.de/pub/bildung_auf_einen_blick_10_wesentliche_aussagen.pdf. [Abruf: 20.09.2010]
- Breitscheidel, M.** (2008): *Arm durch Arbeit. Ein Undercover-Bericht*. Berlin.
- Chassé, K. A./Zander, M./Rasch, K.** (2007): *Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen*. Wiesbaden.
- Clausen, K.** (2009): Kosten gesunder Ernährung für Kinder und Jugendliche im Kontext der Tafeln. In: Selke, S. (Hrsg.): *Tafeln in Deutschland. Aspekte einer sozialen Bewegung zwischen Nahrungsmittelumverteilung und Armutsintervention*. Wiesbaden. S. 197–208.
- Dielfer, A./Kallert, H./Wieners, T.** (2009): Essen in Kinderbetreuungseinrichtungen. Ergebnisse einer Studie in Frankfurt am Main. In: Rose, L./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): *„Erst kommt das Fressen ...!“ Über Essen und Kochen in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden. S. 205–220.
- Ditton, H.** (2008): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden. S. 247–275.
- DJI** [Deutsches Jugendinstitut] (2005): *Zahlenspiegel 2005. Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik*. München.
- Edelstein, W.** (2006): Bildung und Armut. Der Beitrag des Bildungssystems zur Vererbung und zur Bekämpfung von Armut. In: *ZSE [Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation]* 26. S. 120–134.
- Fischer, J./Merten, R./Römer, R.** (2009): *BILDUNGSförderung und ARMUTsprävention in Jena. Studie zur politischen Steuerung von pädagogischen Bedarfen auf kommunaler Ebene*. Jena.
- Geier, B./Riedel, B.** (2008): Ungleichheiten der Inanspruchnahme öffentlicher frühpädagogischer Angebote. Einflussfaktoren und Restriktionen elterlicher Betreuungsentscheidungen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10. Sonderheft 11/2008. S. 11–28.
- Glattes, M.** (o. J.): *Das Konzept zum Landesprogramm Gesundheit und Bildung*. In: http://www.bug-nrw.de/cms/upload/pdf/Konzept_LP_%20BuG.pdf. [Abruf: 28.07.2010]
- Hempel, U., u. a.** (2006): *Erste Ergebnisse der KIGGS-Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Berlin.
- Hock, B./Holz, G./Wüstendörfer, W.** (2000a): *Folgen familiärer Armut im frühen Kindesalter – Eine Annäherung anhand von Fallbeispielen. Dritter Zwischenbericht zu einer Studie im Auftrag des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt*. Frankfurt a. M.
- Hock, B./Holz, G./Wüstendörfer, W.** (2000b): *Frühe Folgen – langfristige Konsequenzen? Armut und Benachteiligung im Vorschulalter. Vierter Zwischenbericht zu einer Studie im Auftrag des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt*. Frankfurt a. M.
- Hurrelmann, K., u. a.** (2010): *Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie*. Frankfurt a. M.
- IFK** [Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung] (2005): *Struktur und Gründe des Verzichts auf Kindertagesbetreuung in Brandenburg*. In: http://www.mbjS.brandenburg.de/media_fast/4113/schlussbericht-hauskinder.pdf. [Abruf: 29.06.2010]
- Kersting, M./Clausen, K.** (2007): *Wie teuer ist eine gesunde Ernährung für Kinder und Jugendliche? Die Lebensmittelkosten der Optimierten Mischkost als Referenz für sozialpolitische Regelleistungen*. In: *Ernährungs Umschau* 9. S. 508–513.
- Leonhäuser, I.-U., u. a.** (2009): *Essalltag in Familien. Ernährungsversorgung zwischen privatem und öffentlichem Raum*. Wiesbaden.
- Leonhäuser, I.-U./Friedrich, L./Walter, C.** (2007): *Ernährung und Gesundheit von Kindern unter Berücksichtigung der sozio-ökonomischen Situation*. In: *Deutsches Kinderhilfswerk e. V. (Hrsg.): Kinderreport Deutschland 2007. Daten, Fakten, Hintergründe*. Freiburg. S. 133–140.
- Leven, I./Quenzel, G./Hurrelmann, K.** (2010): *Familie, Schule, Freizeit: Kontinuitäten im Wandel*. In: Albert, A., u. a. (Hrsg.): *16. Shell Jugendstudie. Jugend 2010*. Frankfurt a. M. S. 53–128.
- Leven, I./Schneekloth, U.** (2010): *Die Freizeit: sozial getrennte Kinderwelten*. In: Hurrelmann, K./Andresen, S./TNS Infratest Sozialforschung (Hrsg.): *Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie*. Frankfurt a. M. S. 95–140.
- Martens, R.** (2009): *Unter unseren Verhältnissen ... Der erste Armutsatlas für Regionen in Deutschland*. Berlin.
- Meier, U./Preuße, H./Sunnus, E. M.** (2003): *Steckbriefe von Armut. Haushalte in prekären Lebenslagen*. Wiesbaden.
- Meier-Gräwe, U.** (2006a): *Auf den Anfang kommt es an. Bildungsgerechtigkeit für alle Kinder als zukunftsweisendes Aufgabenfeld einer vorsorgenden Gesellschaftspolitik*. In: *HessenReport* 39, Heft Juli 2006. S. 22–29.
- Meier-Gräwe, U.** (2006b): *Familienzeit als Zeit der Ernährung und Versorgung. Ernährungsstile, Mahlzeitenmuster und Beköstigungsarrangements von Familien*. In: *DJI Bulletin* 74/1. S. 22–23.
- Meier-Gräwe, U.** (o. J.): *Armutsprävention in Kindertagesstätten als Beitrag zur Verbesserung der Bildungschancen von sozial benachteiligten Kindern. Expertise für die Bertelsmann-Stiftung in Vorbereitung des KiTa-Preises 2006 „Jedes Kind mitnehmen – Bildungschancen für Kinder aus sozial benachteiligten Familien“*. (Manuskript)
- Meiner, C./Merten, R./Huth, C.** (2009): *Thüringer Kindersozialbericht*. Jena.
- Richter, A.** (2000): *Wie erleben und bewältigen Kinder Armut? Eine qualitative Studie über die Belastungen aus Unterversorgungslagen und ihre Bewälti-*

gung aus subjektiver Sicht von Grundschulkindern einer ländlichen Region. Aachen.

Walper, S. (1999): Auswirkungen von Armut auf die Entwicklung von Kindern. In: Sachverständigenkommission für den 10. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Material zum 10. Kinder- und Jugendbericht. Bd. 1: Kindliche Entwicklungspotentiale. Normalität, Abweichung und ihre Ursachen. München. S. 291–360.

Weiß, H. (2000): Kindliche Entwicklungsgefährdungen im Kontext von Armut und Benachteiligung. Erkenntnisse aus psychologischer und pädagogischer Sicht. In: Weiß, H. (Hrsg.): Frühförderung mit Kindern und Familien in Armutslagen. München. S. 50–70.

Wüstendörfer, W. (2008): „Dass man immer nein sagen muss“. Eine Befragung der Eltern von Grundschulkindern mit Nürnberg-Pass. In: http://www.soziales.nuernberg.de/pdf/Be-fragung_Nuernberg_Pass.pdf. [Abruf: 28.07.2010]

Lore Thier-Schroeter

Der lebendige Fröbel: ein Maßstab für Kindergärten

„Kindergarten soll die Anstalt heißen...“ – so soll es der Altmeister emphatisch ausgerufen haben, als er vom Berg über Keilhau, wo heute das bekannte Denkmal (Kugel-Walze-Würfel) steht, hinabschaute auf Blankenburg. Vielleicht war es im erwachenden Frühjahr, als der Bergfrühling ihm zu Füßen lag, möglicherweise auch im bunten Herbstkleid oder im lange leuchtenden Thüringer Sommer. An einen Garten dachte er. Dort, wo es grünt, blüht, wächst und vergeht, wo im Kreislauf der Natur vieles wiederkehrt, wollte er die Kinder heranwachsen sehen, spielend und lernend, umgeben von Bäumen, Blumen, Tieren – recht geleitet von „Kinderführern“. Sie sollten die Kinder unterstützen, ihnen helfen, den Weg ins Leben zu finden.

Kindergarten – heute, 2010, haben wir schon einmal das Wort, den Begriff, „historisch“ gerettet. *Kindergärtnerin* – wer will das schon sein? Erzieherin – ja – aber Kindergärtnerin? Dabei haben viele Menschen – so auch die Pädagogen unter ihnen – erkannt, dass in unserer schnelllebigen, eiligen Zeit ein wenig Poesie die Würze des Lebens sein kann, so wie die Blume am Wegesrand, eine kleine Melodie im Ohr, die uns über Stunden begleitet, oder ein freundlicher Gruß im Vorübergehen, der uns überrascht.

Ich bin *Kindergärtnerin* – und das aus voller Seele (es scheint wie ein historischer Zufall für unseren Beruf, dass die erste Kindergärtnerin bei Fröbel Ida Seele heißt!). Noch immer in meinem Alter (82 Jahre) singe ich gern: Jahreszeitenlieder, Volkslieder, Kinderlieder. Am meisten regt mich das Frühjahr an, laut herauszusingen, wie schön diese Zeit ist. Und so haben wir es gehalten zu unserer Zeit: Mit den Kindern haben wir gesungen und für sie. Dass dazu Bewegung gehört, war uns immer selbstverständlich. Und wenn es den alten Menschen vielleicht nicht mehr gelingt zu tanzen, das Bewegen, Hin- und Herwiegen, Hüpfen, Springen, die Tanzschritte hat man in sich bewahrt. So ist die Kindergärtnerin Fröbels lebendig!

Viele Menschen, die uns als ehemalige Kindergärtnerinnen kennen und wahrnehmen, verwundert unsere geistige und körperliche Lebendigkeit, der Ausdruckswille, die innere Fröhlichkeit (bis auf jene Zeiten, es sei nicht verschwiegen, wo uns wahrhaft Schmerzen quälen). All das ist und war unserem Beruf zu eigen.

Ein Wunder nach dem Zweiten Weltkrieg! Da habe ich angefangen über Beruf und Berufung nachzudenken und fand nach einigen Ansätzen im Büro in einem Leipziger Amt, wohin ich gehörte – in den Kindergarten. Junge Leute sind und waren Suchende nach Bildung. Der Krieg hatte unsere Lebenswege gestört, manche zerstört, auch die Schulen und andere Bildungsstätten. Nun sollte es weitergehen. Vor dem Krieg und in den ersten Kriegsjahren hatte ich die Höhere Handelsschule besucht. Jetzt wurde aufgerufen, sich in der Kinderbetreuung zu engagieren. Kindergartenhelferin war für mich das Zauberwort. Innerhalb der Antifa-Bewegung wurden Kurse von SPD-Genossen organisiert. In Leipzig war es Käte Selbmann, die Frau von Fritz Selbmann, der selbst in Leitungsfunktionen der Antifa-Verwaltung und später in unserem neuen demokratischen Staat tätig war. Die Kurse weckten wieder den in mir verborgenen Wunsch, dem Kindergarten näherzukommen, mehr über diesen Beruf zu erfahren.

Sozialpädagogisches Frauenseminar „Henriette Goldschmidt“ Leipzig

Und so geriet ich in den ersten Ausbildungslehrgang nach dem Kriege an die Henriette-Goldschmidt-Schule Leipzig. Wie ich später immer wieder feststellen konnte, übermittelte man uns die wertvollen Gedanken der allseitigen Bildung und Erziehung, wie sie von Friedrich Fröbel dargestellt wurden. Unsere Lehrerinnen waren – bis auf eine mir bewusste Ausnahme – ältere Lehrkräfte der Sozialpädagogik, die aus ihrem Erfahrungsschatz vermittelten, was sie über die Nazizeit gerettet hatten.

Es waren Jahre des freudvollen, bewussten und gierigen Lernens, die sich tief in mir einprägten. Hunger, Kälte, Stromausfall und Kohlenmangel, auch ständige Transportprobleme prägten diese Schulzeit wie auch die Beziehungen untereinander und zu unseren Ausbilderinnen.

Von allen mussten diese Umstände gemeistert werden. Nur so war eine Ausbildung möglich.

Ist es ein Wunder, dass sich dieses vermittelte Wissen tief in unserem Bewusstsein verankerte? Vieles wurde im Sinne des Wortes wieder herauf- oder hervorgeholt – aus dem Schulkeller, zum Beispiel die Dokumente alter Schülerinnenarbeiten, handwerkliche Ergebnisse und Materialien, die zuvor der Lehre dienten, aber während der Nazizeit dorthin verbannt waren. Immer gab es Pädagogen und Schulmitarbeiter, die derartige Materialvernichtung verhinderten. Mit Staunen lernten wir die farbigen Blöcke und Formen kennen, die Maria Montessori verwendete, und die interessanten, streng gegliederten Baukästen Friedrich Fröbels, die man „Gaben“ zu nennen hatte. Das Lehrfach „Unterricht, Spiel und Arbeit“ gehörte zu den beliebtesten Unterrichtsstunden, denn dort wurde erklärt, wie diese Materialien in die pädagogische Arbeit mit Kindern einzuordnen waren. So erschlossen sich uns Schätze der pädagogischen Wissenschaft – weitergegeben von Mund zu Mund ohne jegliches Lehrbuch! Dieser Fakt galt nicht nur für dieses Fach, sondern für alles, was gelehrt wurde. Ausnahmen bildeten u. a. Deutsch und Musik, wo man Literatur mit geschwärzten Seiten verwenden konnte. Welch eine Zeit!

Die Jüdin Henriette Goldschmidt begründete 1911 die Leipziger Einrichtung als Hochschule für Frauen und leitete über viele Jahre dieses sozialpädagogische Frauenseminar. Heute trägt diese Einrichtung in Leipzig, die in Struktur und Inhalt auch den heutigen Auffassungen folgt und keine „Kindergärtnerinnen-Ausbildung“ mehr aufweist, jedoch noch ihren Namen. Annerose Kemp, eine meiner früheren Kolleginnen, hat sich um die Aufarbeitung der Geschichte des Hauses und angrenzender Bereiche sehr verdient gemacht und so ein wertvolles Stück Leipziger Frauenhochschulzeit und deutscher Kindergartengeschichte bewahrt (Kemp 2001).

Die Ausbildungszeit nach 1945 war geprägt von dem, was geistig, d. h. in den Köpfen der Lehrenden, und praktisch im Fundus zur Verfügung stand. An gerettetem Material waren es die genannten Bausteine: die Baugaben Friedrich Fröbels und seine Legespieltäfelchen sowie Stäbchen, das Experimentiermaterial Maria Montessoris in verschiedener Form und Gestaltung, hinzu kamen Schülerarbeiten seit ca. 1911, wie Flecht-, Falt-, Verschnür- und Verschränkschulen (Portfolios heute),

Ausstecharbeiten und kunstvolle Faltschnitte. Man vermag sich vorzustellen, welchen Eindruck diese Dinge in einer so kargen und materialarmen Nachkriegszeit auf Lernende hatten. Es fanden sich Bilderbücher der Vorkriegszeit sowie Ton, Knet- bzw. Modelliermasse. Für uns Nachkriegsjugendliche erschien schon manches als kleines Wunder. Aquarellfarben und Malutensilien besaßen wir noch z.T. aus unserer Schulzeit, sodass auch Kunstunterricht möglich wurde. Verschiedene Tischspiele wie Kugelmosaik, kleine Tafeln mit Steckern und bunte Mosaikbausteine gab es für ornamentales Gestalten. Bälle, Reifen und Seile dienten dem Turnen und Bewegungsspielen. Viel überbrachtes Liedgut, Reime, Kinderverse und Fingerspiele, Rätsel und Tischsprüche kamen mündlich zu uns, wurden von uns aufgeschrieben und so entstanden eigene Lieder- und Spielbücher. Es ist mir selbst heute immer wieder erstaunlich, wie aus all dem die Berufsgrundlagen für die Arbeit mit Kindern entstanden. Betrachtet man die Palette der Spielsachen und „Lehrmittel“, so darf man sagen, dass sie für die damalige Zeit umfassend waren und so viel Lebendigkeit in das Kinderleben brachten, wie es gerade erforderlich war. Vor allem aber entwickelten sich in dieser Zeit Persönlichkeitseigenschaften, die wir Kindergärtnerinnen für unser Leben und unsere Arbeit mitnahmen: Erfindungsreichtum und Freude am kleinsten Gelingen!

Betrachtet man die Arbeits- und Lebensbedingungen, unter denen Fröbel seine pädagogischen Ideen entwickelte, d. h. wie viele Spiele und Beschäftigungen im sehr einfachen Alltag entstanden, so kann man auch nachvollziehen, dass dies im Nachkriegsleben bei uns auf einen geeigneten Boden fiel. Erst Jahrzehnte später – mit der Chance zu studieren und Fröbels Schriften selbst zu lesen – konnte ich die Ergebnisse meiner Ausbildungszeit und die Gedanken Fröbels zusammenführen. Manche dieser Erkenntnisse waren wie „Erleuchtungen“. Vieles hatte ich – gemeinsam mit anderen – voll Freude getan. Aber zufriedenstellend wirkte erst die eigene Erkenntnis (vgl. Thier-Schroeter 1983). An der im Folgenden wiedergegebenen Übersicht von Erika Hoffmann lässt sich vergleichend feststellen und erkennen, welche Bestandteile seiner allseitig entwickelnden Spiele und Kinderbeschäftigungen in dieser Zeit wieder lebendig wurden.

Ein Beispiel soll hier für vieles stehen und zeigen, was Fröbels System so zugänglich für Kinder macht und zugleich seine Genialität zeigt.

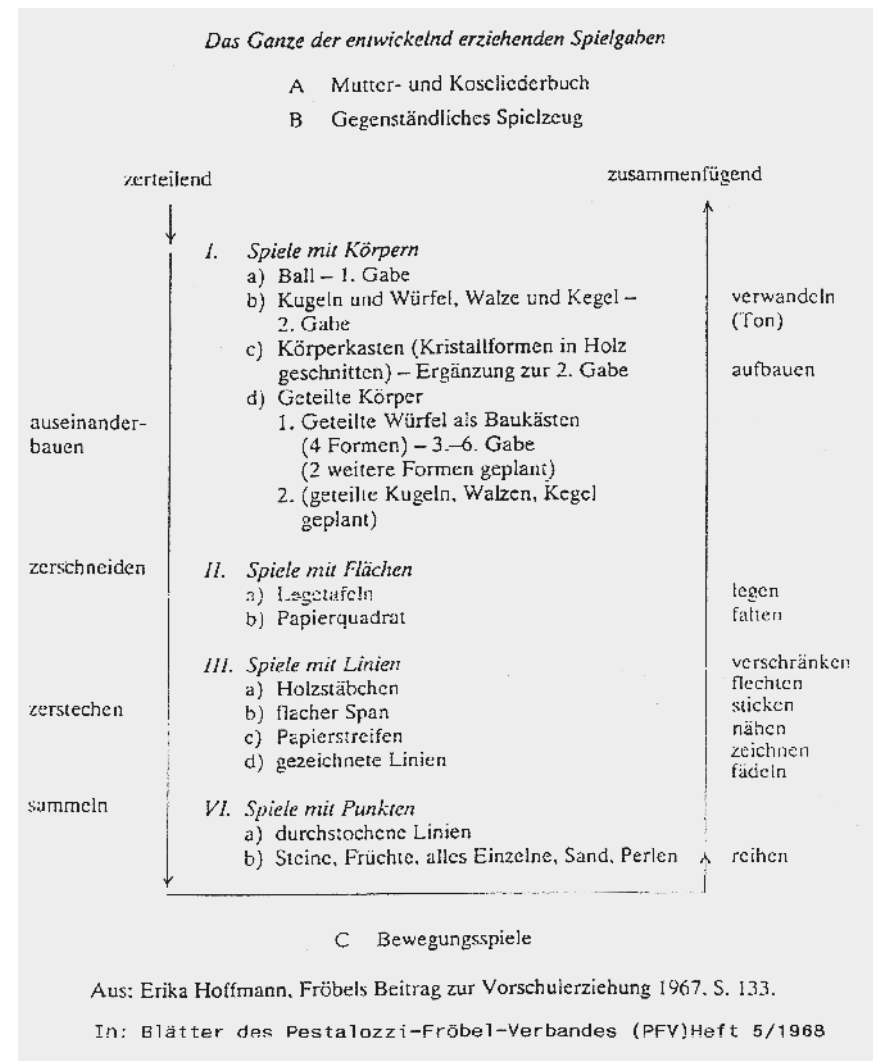


Abb. 59 | Übersichtstafel „Das Ganze der entwickelnd-erziehenden Spielgaben“, Hoffmann 1968

Falten mit einem Papierquadrat

Die Kinder legen das vorbereitete Blatt mit der Ecke zur Tischkante, falten die untere Ecke auf die obere. So entstehen zwei Dreiecksformen. Wiederholt auf der Gegenseite, erhält man vier, nun kleinere Dreiecke und man kann den Mittelpunkt des Blattes feststellen. Faltet man jetzt die vier Ecken zur Mitte, so entsteht ein Brief. Aber gemach – Fröbel wäre nicht der Spieler und Spielvater, gäbe es nicht auf diesem raschen Weg noch Segelboot, Haus und anderes zu erkennen. Möge es der Leser rasch selbst finden. Man sagt Fröbel viel Kompliziertheit nach in seinen philosophischen und pädagogischen Darlegungen, mit Recht. Vieles ist schwer lesbar. Aber in seinen Kinderspielen ist er immer zu verstehen, weil er in das Kind hineinschaute. Und auch im o. g. Beispiel findet man die beabsichtigten mathematisch-geometrischen Grundlagen wie Ecke, Kante, Linie, Bruch, Dreieck, Viereck, d. h. die Veränderung der Formen, das Teilen und Zusammenfügen, Teil und Ganzes. Es soll (und wird!) spielend erkannt werden. Dergleichen Beispiele für das Lernen im Spiel sind in allen Teilen seines Systems zu finden.

Die Einrichtung von Kindergärten nach dem Zweiten Weltkrieg

Hinter uns lagen Bombenangriffe auf die Stadt, das Heulen der Sirenen bei Fliegeralarm und Entwarnung, die gespenstischen Scheinwerferkreuze am nächtlichen Himmel, das Brummen der Bomberstaffeln über uns, das angstvolle Lauschen auf Nachrichten aus dem Radio, welche Richtungen die Geschwader nahmen, das Bellen der Flakgeschütze. Ein anderes Leben begann. Es stand sogar an Trümmerwände geschrieben: „Neues Leben blüht aus den Ruinen“. Mütter und junge Frauen bildeten die Entrümmerungsabteilungen. Viele Väter waren gefallen. Kinder brauchten Fürsorge, Zuwendung, mussten ferngehalten werden vom gefährlichen Umherklettern und „Spielen“ in den Trümmern. So stand neben der Versorgung der Bevölkerung, dem Freiräumen der Straßen und Plätze die Betreuung der Kinder an erster Stelle.

Wie kann man sich die „Einrichtungen“ vorstellen? Wo es noch intakte Räume gab, musste für Notbehelf gesorgt werden: So dringend wie einen Berg Buddelsand im Hof oder Garten brauchte man auch Nottoilet-

ten, Schüsseln zum Händewaschen und einige Handtücher. Spielzeug war in der Regel ein Fremdwort. Improvisation war gefragt. Neben Naturmaterial wie Stöckchen, Zweigen, Wildfrüchten etc. ging es an das Selbstherstellen von geeigneten Spieldingen! So lernte ich in meiner Ausbildung Pflaumenkerne zu sammeln. Sie wurden gewaschen, getrocknet und in den Grundfarben Rot, Blau, Gelb und Grün bemalt und dann lackiert. Sie wurden damit zu Legesteinchen. Wurstspeile wurden zu Zählstäbchen oder Mikadostäben mit entsprechender Bemalung. Eine Attraktion bildeten selbstgebastelte Puppen aus Stoffresten. Die Gliedmaßen wurden mit alten Seidenstrümpfen bezogen und alle erhielten fantasievolle Bekleidung. Die Puppen bekamen, was wir Mädchen uns sehnlichst wünschten. Aus aufgequollenen Hülsenfrüchten wurden mit Streichholzverbindungen körper- und flächenhafte Spielsachen hergestellt. Fröbel nutzte diese Verbindungstechnik, um z. B. das Würfelnetz zu zeigen und den Körperinhalt zu demonstrieren. Einseitig bedruckte Papierreste wurden als Material zu Faltschnitten verwendet. Die wenigen Scheren (wenn überhaupt vorhanden) mussten freundschaftlich ausgetauscht werden. So wurde – aus der Not heraus – auch gegenseitige Rücksichtnahme geübt.

Erst Jahre später erkannte ich, dass unsere Lehrerinnen aus ihrem Erfahrungsschatz hervorsuchten, was sie dereinst in ihrer Ausbildung und Studienzeit über Fröbel gelernt hatten. Es ging vor allem um die Vielfalt der Tätigkeiten, die insbesondere Spielcharakter hatten und gerade dadurch den Kindern im frühen Alter halfen, vieles über das Leben durch kindgemäßes Tun zu lernen. Dazu gehörten eben auch viele Verhaltensweisen. Entsprechend dieser Auffassung konnten jene Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt werden, die für das ganze weitere Leben Bedeutung haben. Ob Bauen, Legen, Falten, Formen usw., bei Fröbel gibt es keine nutzlosen, von der Wirklichkeit abgehobenen Tätigkeiten. Er hatte mit seinen Kinderspielen und Beschäftigungen stets den Bezug zum Leben im Sinn. So ist das System, das „Ganze“ der entwickelnd-erziehenden Spielgaben zu verstehen. Als Pädagogen kommt ihm ein besonderer Verdienst zu. Er entdeckte das Spiel und das Spielen als jenen Faktor der frühkindlichen Entwicklung, in der das Kind im Alter von drei bis sechs Jahren am besten lernen kann. So sagte er selbst: „Das Spiel [...] ist [...] nicht Spielerei; es hat hohen Ernst und tiefe Bedeutung; pflege, nähre es, Mutter, schütze, behüte es, Vater“

(Fröbel 1947, S. 76f.). Jeder Interessierte, der sich mit der Geschichte der Pädagogik befasst, muss sich auch die Rolle der Familienerziehung und die Geschlechterspezifika bei der Erziehung ins Gedächtnis rufen, um diese – für seine Zeit wegweisenden – Worte zu verstehen.

Fröbels Gaben und Spiele

Fröbel erdachte nicht nur Spiele und Spielmittel, die seiner Philosophie und pädagogischen Auffassung entsprachen. In seine Spielgaben – als ein Ganzes – fügte er auch ein, was er als bildend und erziehend im Volke und dessen Tätigkeiten vorfand. Da war unter anderem das Prickeln (Ausstechen in Papier), das Ausnähen (vorgezeichneter und gestochener Formen), das Fädenziehen, das Formen und Gestalten mit Ton bekannt und verbreitet. Kreisspiele, Tanzlieder und Bänkelgesang wurden auf den Jahrmärkten, auf Straßen und Plätzen gespielt und gesungen. Derlei Volksbetätigungen waren ihm wichtig.

In vieler Hinsicht führten die Grundlagen, die das Kind in seinem Kindergarten erhielt, weiter bis in die Schule. Darüber ist in seinem Hauptwerk „Die Menschenerziehung“ (1826) nachzulesen. Fröbel wäre nicht *er selbst* als Pädagoge, beließe er es bei einer allgemeinen Darstellung der Spiele und Spielmittel.

Als Naturwissenschaftler sieht er auch bei den Spielen eine Einordnung ins Ganze, in ein System. Und wie er wohl bei seinen Baugaben – angefangen beim Würfel – entdeckte, welche Vielfalt in den einfachen Gegenständen steckt und sich bei Beschäftigung mit denselben entdecken ließ, so schrieb er es auf: *Lebens-Schönheits-Erkenntnis-Formen*. Diesen Dreiklang wollte er in all seinen Spielen nachweisen, was auch weitgehend gelang. Überzeugend ist dieser Erkenntnisgang in den Bauformen und im Legematerial gelungen und von ihm selbst dargestellt worden. Für mich ist immer wieder faszinierend, wie der einfache Würfel für diesen Erkenntnisgang steht.

- Leben: Tisch, Stuhl, Turm, Tor, Person, Tier
- Schönheit: Stern, Turm, Mauer
- Erkenntnis: Ausdehnung nach allen Seiten gleich, verschiedene Teilungen

Das alles kann das Kind beim Spielen selbst entdecken, sowohl geführt als auch eigenständig erprobend. Es erkennt dabei die Vielfalt der Gestaltung, der Möglichkeiten.

Insbesondere sind die Baugaben „selbstbelehrendes Material“. Manches erkennt das Kind beim Tätigsein, beim Spielen. Spielgaben sind etwas, was die Mutter dem Kinde gibt (Gabe). Sie sind gute Dinge, hilfreich, erfreuend, belehrend. Die dritte Gabe bezeichnet Fröbel als „die Freude der Kinder“.

Die Rolle der „Kinderführer“, der Erzieher stellt Fröbel ausführlicher heraus. In der Erkenntnis, dass Frauen das „mütterliche Wesen“ zu eigen sei, übertrug er mehr und mehr die Erziehungs- und Bildungsarbeit an Frauen. Das Berufsbild „Kindergärtnerin“ entstand. Wenn wir heute wieder Männer in die pädagogische Arbeit einführen, kehren wir in die Anfänge des Kindergartens zurück, jedoch auf einer anderen gesellschaftlichen Ebene. Der „Kindergärtner“ wird sich neu profilieren müssen: Er bringt das männliche Element in diese Arbeit zurück.

Man sollte Fröbels Spiele in die jetzige Zeit einordnen, einfügen, einbauen. Immer wieder ist nachzufragen, was man daraus lernen kann. So ist und bleibt Fröbel und sein Werk lebendig.

Anm. d. Verf.

Von vielen Pädagogen konnte ich während meiner beruflichen Entwicklung lernen. Ihnen danke ich als meinen Wegbegleitern. Sie hier zu nennen, sprengt den Rahmen des Beitrages. Wer in der klassischen Fröbel-Literatur nachliest, findet alle meine Lehrmeister. Einen meiner Lehrer und Berater möchte ich aber doch namentlich hervorheben, den Pädagogen und Wissenschaftler Professor em. Dr. Karl-Heinz Günther. Er stand 1982 dem Fröbel-Komitee der DDR vor, das die Festveranstaltung zum 200. Geburtstag Friedrich Fröbels an der Friedrich-Schiller-Universität Jena durchführte. Er ist unlängst gestorben. Ehre sei seinem Wirken und Andenken.

L. ThSchr.

Literaturnachweise

- Fröbel, F.** (1826/1951): *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. Erster Band bis zum beginnenden Knabenalter.* In: Hoffmann, E. (Hrsg.): *Friedrich Fröbel. Ausgewählte Schriften. Bd. 2: Die Menschen-erziehung.* Berlin.
- Fröbel, F.** (1947): *Fröbels Theorie des Spiels I. Der Ball als erstes Spielzeug des Kindes.* Weimar/Bad Langensalza.
- Hoffmann, E.** (1968): *Fröbels Beitrag zur Vorschulerziehung.* In: *Blätter des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes* 19/5.
- Kemp, A.** (2001): *Henriette-Goldschmidt-Schule 1911–2001.* Leipzig.
- Seele, I.** (1982): *Meine Erinnerungen an Friedrich Fröbel.* In: Heiland, H. (Hrsg.): *Friedrich Fröbel. Vorschulerziehung und Spieltheorie. Ausgewählte Schriften. Bd. 3.* Stuttgart.
- Thier-Schroeter, L.** (1983): *Die Spielgaben Friedrich Fröbels in den Kindergärten der DDR.* In: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Friedrich-Schiller-Universität Jena.* 32/4.

Margitta Rockstein

Der Lebensweg Friedrich Fröbels

Kindheit und Jugend

„Frühe erhielt ich die Weihe des schmerz- und druckvollsten Lebenskampfes, und Unnatur und eine mangelhafte Erziehung übten ihren Einfluß auf mich aus.“ (Klostermann 1927, S. 1)

Am 21. April 1782 wurde Friedrich Wilhelm August Fröbel als jüngstes Kind des Pfarrers Johann Jakob Fröbel und seiner Ehefrau Jakobine Eleonore, geb. Hoffmann, in Oberweißbach/Thüringen geboren.

Ende des 18. Jahrhunderts gehörte Oberweißbach zum Fürstentum Schwarzburg-Rudolstadt, einem der zahlreichen deutschen Zwergstaaten, auf dessen rund 1 000 Quadratkilometern Fläche nicht mehr als etwa 60 000 Einwohner lebten.

Johann Jakob Fröbel (1730–1802) war Pfarrer in Oberweißbach und weiteren sechs Dörfern. Seiner Schulaufsicht unterstanden 450 Schüler mit ihren Lehrern. Fröbels Kindheit wurde geprägt vom Tod der Mutter, die neun Monate nach seiner Geburt im Februar 1783 starb.

Friedrich hatte fünf ältere Geschwister, vier Brüder: August (geb. 1766), Christoph (geb. 1768), Christian (geb. 1770), Traugott (geb. 1778) und eine Schwester: Juliane (geb. 1774). 1785 heiratete der Vater Friederike Sophie, geb. Otto, die dem kleinen Friedrich zunächst mit Liebe und Zuneigung begegnete. Nach der Geburt ihrer eigenen Kinder Karl Popo (geb. 1786) und Johanna Sophie (geb. 1792) entwickelte sich jedoch ein äußerst gespanntes Verhältnis zwischen ihr und Friedrich, in dessen Folge sie ihm sogar das „Du“ verweigerte. Sein Leben im Elternhaus gestaltete sich einsam. Bis zu seinem zehnten Lebensjahr waren ihm das Verlassen des Grundstückes und der Umgang mit den Dorfkindern verboten. Fröbels Lebenswelt beschränkte sich im Wesentlichen auf Haus und Garten der Oberweißbacher Pfarrei. So richtete sich seine Aufmerksamkeit auf die ihn umgebende Natur- und Pflanzenwelt. Fröbels Liebe zur Natur entwickelte sich zu einer tiefen Naturverbundenheit, die ein ganzes Leben vorhanden

blieb und ihn zu wissenschaftlicher und philosophischer Durchdringung anregte.

Durch den Vater lernte Fröbel in seiner Kindheit ein hartes, dogmatisches, strafendes Christentum kennen, und der Vater blieb ihm „durchs ganze Leben hindurch fremd“ (ebd., S. 2).

Nachdem der Versuch des Pfarrers, seinen Sohn selbst zu unterrichten, gescheitert war, wurde Friedrich auf Veranlassung des Vaters als einziger Junge in die Mädchenschule des Ortes eingeschult. Hier erhielt er gemeinsam mit hundert Mädchen Unterricht. Unter Leitung des Organisten lernte er Gebete, Kirchenlieder, Psalmen sowie an der Bibel und am Katechismus lesen.

Aus diesen bedrückenden Lebensumständen wurde Friedrich Fröbel 1792 vom Bruder seiner Mutter, dem in Stadtilm amtierenden Superintendenten Christoph Hoffmann, erlöst. Er nahm den fast Elfjährigen zu sich ins Stadtilmer Pfarrhaus, wo ein pietistischer Glaube herrschte. 1829 reflektierte Fröbel über diese Zeit: „Ich trank hier frischen Lebensmut in langen Zügen; denn die ganze Gegend war mir nun ein Tummelplatz, wie früher mein Gehöft. Ich gewann Freiheit des Gemüts und erstarkte körperlich“ (ebd., S. 19).

Endlich konnte er mit Gleichaltrigen spielen, fühlte sich glücklich, „und so kam überhaupt Gleichgewicht in mein Leben“ (ebd., S. 20).

Nach Beendigung der Schulzeit und dem missglückten Versuch, die Laufbahn eines Schreibers einzuschlagen, trat Fröbel 1797 eine zweijährige Feldmesser-Lehre bei Förster Witz in Hirschberg/Saale an. Da sich der Förster ausgiebig mit der Flößerei beschäftigte, blieb ihm nur wenig Zeit, Fröbel in den Beruf einzuführen. Auch hier, oft sich selbst überlassen, begann er Pflanzen- und Steinsammlungen anzulegen, Landkarten der Umgebung zu zeichnen und Abhandlungen über Forstwirtschaft und Mathematik zu studieren.

Diese Studien wurden jedoch nicht von seinem Lehrherren anerkannt und Förster Witz entließ Fröbel 1799 mit einem ungenügenden Zeugnis. Fröbels Wunsch, an einer Universität zu studieren, wurde nach anfänglichem Widerstand des Vaters Wirklichkeit. Am 22. Oktober 1799 begann er das Studium der Naturwissenschaften an der Universität Jena und wurde Mitglied der Naturforschenden Gesellschaft, der auch Goethe angehörte. Finanzielle Schwierigkeiten zwangen Fröbel, das Studium im 4. Semester abzubrechen und ins Elternhaus zurückzukehren. Nach

dem Tod des Vaters im Februar 1802 begannen für Fröbel Wanderjahre. Der Berufsweg führte ihn von der Feldmesserarbeit in Baunach und Bamberg 1803 zur Tätigkeit als Privatsekretär auf das Gut des Geheimrates von Dewitz nach Groß-Miltzow bei Neubrandenburg. In dieser Zeit machte er sich mit den naturphilosophischen Schriften Schellings vertraut, las die Werke Ernst Moritz Arndts und des Romantikers Novalis.

Entscheidung für den Lehrer- und Erzieherberuf

Im Juni 1805 kam Fröbel nach Frankfurt a. M. Sein ursprünglicher Wunsch, Architekt zu werden, wurde nach der Bekanntschaft mit dem Pestalozzianhänger Gottlieb Anton Gruner (1778–1844) aufgegeben. Gruner leitete die Musterschule, in der nach den pädagogischen Prinzipien des Schweizer Pädagogen Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) unterrichtet wurde. Fröbel entschloss sich, Lehrer an dieser Schule zu werden, und bekannte:

„es war mir, als wäre ich schon längst Lehrer gewesen und eigentlich zu diesem Geschäfte geboren; es schien mir, als hätte ich nie in einem anderen Verhältniss als diesem leben wollen.“ (Lange 1862, S. 533)

Noch im gleichen Jahr wanderte er zu Fuß in die Schweiz, um Pestalozzi in seinem weltberühmten Erziehungsinstitut in Yverdon aufzusuchen. Nur 14 Tage konnte Fröbel bleiben, aber sein Eindruck, den er von der Anstalt erhielt, wirkte nachhaltig. Die Reise war ihm durch die finanzielle Unterstützung von Caroline von Holzhausen, einer begeisterten Anhängerin Pestalozzis, ermöglicht worden. Darüber hinaus entwickelte sich zwischen ihr und Fröbel eine über zwanzig Jahre andauernde Beziehung.

Nach seiner Rückkehr aus der Schweiz arbeitete Fröbel zunächst wieder an der Musterschule. Doch Caroline von Holzhausen bat ihn um Unterstützung bei der Erziehung ihrer vier Kinder. Am 24. Juni 1806 trat Fröbel seine Stelle als Hauslehrer bei der Familie von Holzhausen an. Gemeinsam mit den Kindern bezog er das Landhaus „Auf der Öde“. Sein Unterrichtsprogramm umfasste auch Wanderungen, Gartenarbeit, körperliche Übungen und handwerkliche Techniken wie den Umgang mit Papier und Holz (ebd., S. 95).

Am 27. September 1808 reiste Fröbel mit den drei Söhnen der Familie von Holzhausen erneut zu Pestalozzi nach Iferten. In der Doppelfunktion als Schüler Pestalozzis und als Lehrer seiner Zöglinge lebte und wirkte Fröbel bis August 1810 am Erziehungsinstitut Pestalozzis. Tiefgreifende Konflikte innerhalb des Instituts und auch mit Pestalozzi beendeten den Aufenthalt in der Schweiz. Dennoch blieb Fröbel den Erziehungsauffassungen Pestalozzis verbunden. So wandte er sich in einem Brief vom 13. Juni 1810 an die Fürst-Regentin des heimatischen Fürstentums Schwarzburg-Rudolstadt mit dem Vorschlag, das dortige Schulwesen nach dem Vorbild Pestalozzis umzugestalten und in Stadt-ilm eine Pestalozzi-Versuchsschule einzurichten. Sein Angebot fand keine Beachtung.

Weiterführende Studien in Göttingen und Berlin

1811 gab Fröbel die Hauslehrertätigkeit auf und begann in Göttingen ein Studium, das er bewusst breit anlegte. Das Studium alter Sprachen, aber auch naturwissenschaftlicher Disziplinen wie Chemie, Mineralogie, Physik und Geognostik standen in engem Zusammenhang mit der Entwicklung eines eigenständigen philosophischen Modells – dem Sphäregesetz (vgl. Heiland 1982, S. 37f.). Mit dem Sphäregesetz suchte Fröbel den Zusammenhang von Einheit und Mannigfaltigkeit philosophisch zu durchdringen. „Sphäre“ versteht Fröbel als „das Grundgesetz im All, in der physischen wie in der psychischen (in der Körper- wie in der Seelenwelt), in der moralischen wie in der intellektuellen Welt, in der empfindenden wie in der denkenden Welt“ (Gumlich 1935, S. 62). Entscheidend dabei ist, das Wesen der Dinge von innen heraus zu erfassen (vgl. Heiland 1982, S. 42).

Im November 1812 begann Fröbel an der Universität in Berlin Kristallographie bei Professor Christian Samuel Weiß (1780–1856) zu studieren. Darüber hinaus hörte er Vorlesungen bei Johann Gottlieb Fichte (1762–1814).

Mit Ausbruch der Befreiungskriege gegen Napoleon im März 1813 meldete sich Fröbel in das Freikorps unter dem Kommando von Major Ludwig Adolf Wilhelm Freiherr von Lützow (1782–1834). Im Krieg lernte er die Theologiestudenten Wilhelm Middendorff (1793–1853)

und Heinrich Langethal (1792–1879) kennen. Beide wurden ihm später unentbehrliche Mitstreiter und traten durch Heirat in seinen Verwandtenkreis.

Ende Juni 1813 schied Fröbel aus dem Kriegsdienst aus. Sein Weg führte ihn wieder nach Berlin, wo er bis 1816 als Assistent von Professor Weiß am Mineralogischen Institut der Universität angestellt war. Ergänzend dazu hörte er zusammen mit Middendorff und Langethal Vorlesungen zur Geschichte der Philosophie bei Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768–1834). Zeitweilig verfolgte er den Plan, eine wissenschaftliche Laufbahn einzuschlagen. So wurde ihm eine Professur an einer schwedischen Universität angeboten, doch Fröbel entschied sich anders (vgl. Lange 1862, S. 137). Sein Bruder Christoph, mit dem er eng verbunden war und der im Dezember 1813 an Typhus gestorben war, hatte drei Söhne hinterlassen. Der Bitte seiner Schwägerin, ihr bei der Erziehung der Kinder behilflich zu sein, fühlte er sich verpflichtet.

Die Allgemeine Deutsche Erziehungsanstalt Keilhau – eine moderne Schule

Fröbel ging nach Griesheim/Thüringen und gründete am 13. November 1816 die „Allgemeine Deutsche Erziehungsanstalt“, die er ein Jahr später nach Keilhau bei Rudolstadt verlegte. In Keilhau hatte er mit Unterstützung seiner Schwägerin ein kleines Bauerngut erworben. Zu den ersten Zöglingen gehörten neben den drei Söhnen des Bruders Christoph, Julius, Karl und Theodor, die beiden Söhne des Bruders Christian aus Osterode (Harz), Ferdinand und Wilhelm, sowie der jüngere Bruder Heinrich Langethals, Christian, aus Erfurt. Wilhelm Middendorff und Heinrich Langethal wurden Fröbels Mitarbeiter und zählen zu den Mitbegründern der Keilhauer Anstalt.

In Berlin hatte Fröbel die Bekanntschaft mit Charlotte Henriette Wilhelmine Klepper, geb. Hoffmeister (1780–1839), gemacht. Sie war zwei Jahre älter als Fröbel und von ihrem Mann, einem preußischen Kriegsrat, geschieden. Im September 1818 fand die Hochzeit statt und Fröbel holte sie nach Keilhau. Auch die Schwägerin Fröbels aus Griesheim und der Bruder Christian aus Osterode mit Familie übersiedelten nach Keilhau.

Diese erziehenden Familien schufen eine einzigartige pädagogische Atmosphäre, in der selbstständiges Tun oberstes Prinzip war. „Dies: denkend tätig sein, dies: denkend tätig machen, ist der Quellpunkt aller produktiven Erziehung“ (Zimmermann 1914, S. 153), kann als Grundsatz der Pädagogik Fröbels bezeichnet werden.

Während der Keilhauer Zeit entstanden die wichtigsten Schriften Fröbels. Von 1820 bis 1823 gab er die sechs Keilhauer Werbeschriften heraus, die in der „Isis“ und als eigenständige Schriften erschienen. 1826 konnte er sein Hauptwerk die „Menschenerziehung“ und im gleichen Jahr den ersten Jahrgang der Wochenschrift „Die erziehenden Familien“ als Ergebnis der schulpädagogischen Arbeit in Keilhau veröffentlichen.

Die Anwesenheit des Burschenschaftlers Johannes Arnold Barop (1802–1878) führte dazu, dass Fröbel und seine Anstalt in den Verdacht gerieten, „Demagogen“ und „Aufwiegler“ zu sein. Das preußische Innenministerium erwartete die Überprüfung des „Demagogennestes“ Keilhau. Superintendent Christian Zeh, Beauftragter des Rudolstädter Konsistoriums, verbrachte zwei Tage in der Keilhauer Anstalt. Sein Abschlussbericht, der zu den schönsten Zeugnissen über deren Wirksamkeit gehört, trug zur Verhinderung ihrer Schließung bei (vgl. Boldt/Eichler 1982, S. 66). Dennoch waren viele Eltern verunsichert und meldeten ihre Kinder ab.

Die finanzielle Lage der Anstalt wurde immer schwieriger, die „Allgemeine Deutsche Erziehungsanstalt“ stand vor dem Ruin. 1830 übernahm Johannes Arnold Barop die Leitung, die Zahl der Zöglinge war auf fünf zurückgegangen.

Von 1827 bis 1829 stand Fröbel in Verhandlungen mit Herzog Bernhard von Sachsen-Meiningen-Hildburghausen zur Errichtung einer Volkserziehungsanstalt auf dessen Gut Helba bei Meiningen. Fröbels Konzept für dieses Unternehmen, der sogenannte Helba-Plan, berücksichtigte erstmals die Aufnahme von Kindern im Vorschulalter und reichte bis zur Berufsausbildung und Hochschulreife. Das Scheitern dieses Projektes, trotz Vertragsabschluss, ließ Fröbel resignieren.

Die Schweizer Gründungen

Anfang Mai 1831 begab sich Fröbel nach Frankfurt a. M. Hier machte er die Bekanntschaft des Schweizer Schriftstellers und Komponisten Xaver Schnyder von Wartensee (1786–1868) und begeisterte ihn für seine Ideen. Xaver Schnyder von Wartensee war selbst Lehrer bei Pestalozzi gewesen. Er stellte Fröbel sein Schloss Wartensee im Kanton Luzern zur Verfügung, wo Fröbel im August 1831 seine Erziehungsanstalt eröffnete. Ziel und Aufgabe der Wartenseer Anstalt sollte nach Fröbels Darstellung die Ausbildung des heranwachsenden Menschen in der dreifachen Richtung seines Wesens – Tatkraft, Empfinden und Denken – sein. Doch anhaltende Diffamierungen gegen Fröbel und seine junge Anstalt ließen diese nur kurze Zeit als Tagesschule bestehen.

Auch die Anstalt Willisau, eine Kombination von Internat und Tagesschule, die Fröbel auf Wunsch von Vertretern der Bürgerschaft von Willisau Anfang Mai 1833 eröffnet hatte, sah sich scharfen Angriffen, insbesondere von der katholischen Geistlichkeit, ausgesetzt.

1834 erhielt Fröbel von der Regierung des Kantons Bern den Auftrag, das pädagogische Konzept für eine Armenerziehungsanstalt in Burgdorf auszuarbeiten. Er legte mehrere ausführliche Entwürfe vor, aber weder er noch einer seiner Mitarbeiter wurde als Leiter der Anstalt eingesetzt.

So übernahm er Mitte Juni 1834 die Leitung des auf dem Burgdorfer Schloss beginnenden dreimonatigen Lehrerfortbildungskurses sowie den Unterricht in Deutsch und Mathematik. Für seinen Unterricht wurde Fröbel sehr unterschiedlich beurteilt und in Folge bei der Planung des zweiten Normalkurses nur noch als Lehrer für Mathematik und Zeichnen angefragt.

Ab dem 1. April 1835 übernahm Fröbel die Leitung des neu eröffneten Waisenhauses in Burgdorf. Während seiner Tätigkeit als Waisenvater richtete sich seine Aufmerksamkeit auf die Erziehung der Kinder vor Beginn ihrer Schulzeit.

Nach dem Entzug der Leitung und der Lehrtätigkeit in der Lehrerweiterbildung wurde ihm schließlich noch am 30. März 1836 die Kündigung seiner Wohnung auf dem Schloss mitgeteilt.

Dies war das Ergebnis einer anhaltenden diffamierenden Polemik gegen Fröbel von in Bern und Burgdorf im Bereich der Pädagogik „Altein-

gesessenen“. Besonders dem einflussreichen Bildungspolitiker Emanuel von Fellenberg galt der in diesen Dingen unerfahrene Ausländer Fröbel von Anfang an als starker Konkurrent (vgl. Grunder 1999, S. 65–89). Entmutigt und resigniert gab Fröbel die Leitung des Waisenhauses an Heinrich Langethal ab. Am 14. Mai 1836 verließ er die Schweiz, im Kopf den Plan für sein neues großes Unternehmen „Kindergarten“.

Der Kindergarten (1840) – eine pädagogische Revolution

Nach kurzem Zwischenaufenthalt in Berlin, wo Friedrich Fröbel u. a. in den bereits existierenden Kleinkinderbewahranstalten hospitierte, um sich mit der Erziehungssituation vertraut zu machen, ließ er sich Anfang 1837 in Blankenburg nieder. Seine pädagogische Tätigkeit konzentrierte sich nun auf die Bildung und Erziehung der Kinder vor dem Schulalter. Dabei hatten die in der Schweiz gewonnene Erkenntnis, dass das Fundament der Menschenerziehung in der frühen Kindheit liegen muss, sowie entsprechende Erfahrungen aus der eigenen Kindheit eine entscheidende Rolle gespielt. Darüber hinaus erkannte Fröbel die dringende Notwendigkeit einer veränderten Familien- und Kleinkindererziehung, die in unmittelbarem Zusammenhang mit der Industrialisierung, dem Entstehen von Frauen- und Kinderarbeit und der Entwicklung des Proletariats stand.

So war es etwa ab 1800 vereinzelt zu Gründungen von Kleinkinderschulen bzw. Kleinkinderbewahranstalten gekommen. Doch Fröbels Gedanken zur Erziehung kleiner Kinder gingen weit über die bislang übliche Praxis hinaus. Er wollte die Kinder nicht nur bewahren oder unterrichten, sondern im und durch das Spiel ihre Entwicklung fördern und anregen. Das Spiel erkannte er dabei als das der Natur des Kindes entsprechende und damit wichtigste Bildungs- und Erziehungsmittel. Der Spieltätigkeit des Kindes und dem Spielzeug gehörte fortan seine besondere Aufmerksamkeit.

Im März 1837 eröffnete Fröbel zunächst in seiner Wohnung, der sogenannten Pulvermühle, die „Autodidaktische Anstalt“, die er Ende August 1837 „Anstalt zur Pflege des Beschäftigungstriebes der Kindheit und Jugend“ nannte. Hierbei handelte es sich um eine Art Versand- bzw. Produktionsstätte von Spielmaterialien, in der nach Fröbels Entwür-

fen und Zeichnungen seine weltberühmten Spielgaben Kugel, Walze und Würfel sowie die durch die Teilung des Würfels entstandenen Bausteine aus Holz gefertigt wurden. So sollten die Familien in den Besitz geeigneter Unterrichts-, Lehr- und Bildungsmittel gelangen. Blankenburger Frauen strickten die Bälle (1. Spielgabe). Gürtler, Drechsler und insbesondere der Tischlermeister Löhn bekamen größere Aufträge. Ende März 1838 führten Fröbel und Barop bei der Landesfürstin, Karoline Luise von Schwarzburg-Rudolstadt, die ersten beiden Gaben vor. Reisen zur Popularisierung seiner Spielmittel führten ihn nach Leipzig und Dresden, wo er im Januar 1839 im naturhistorischen Hörsaal des Zwingers vor etwa 500 Zuhörern, unter ihnen die Königin von Sachsen, seine Spielkonzeption vortrug und gebeten wurde, in Dresden zu bleiben und eine Spielanstalt zu errichten. Aber Fröbels Weg führte zurück nach Blankenburg. Hier musste er einen großen Verlust hinnehmen. Am 13. Mai 1839 starb seine Frau an einem Lungenleiden.

Anlässlich seines 57. Geburtstages am 21. April 1839 wurde Fröbel zum Ehrenbürger der Stadt Blankenburg ernannt. Um die von ihm erdachten Spiele und Spielzeuge erproben zu können, bekam er das „Haus über dem Keller“, das heutige Friedrich-Fröbel-Museum, mit der Esplanade als Spielplatz zur Verfügung gestellt. Hier begann er im Juni des gleichen Jahres mit den Kindern der Stadt zu spielen und zunächst junge Männer, später auch Frauen, in der Pflege des Spiels zu unterweisen. Diese Anstalt nannte er „Spiel- und Beschäftigungsanstalt“.

Lange hatte Fröbel nach einem treffenden Namen für sein einzigartiges Projekt gesucht. Ab 1840 verwandte er die sinnbildliche Bezeichnung „Kindergarten“, die in den pädagogischen Sprachschatz der ganzen Welt einging. In einem Brief an Luise Levin, seine spätere zweite Frau, schrieb er am 11. November 1848:

„Eine solche Offenbarung nenne ich zum Beisp. den mir im Frühling 1840 auf einer Wanderung von Blankenburg nach Keilhau zwischen dem alten Schlosse und Klein Göllitz gekommenen Namen Kindergarten; Garten = Paradies also Kindergarten = das den Kindern wieder zurück zu gebende[s] und gegebenes Paradies.“ (BIM XXIII, 17, Bl. 50/ Heiland 1995, S. 11)

Kindergarten versteht Fröbel als eine Stätte behutsamer, pflegender und schützender Einwirkungen auf das Kind, in dem sich dieses ähnlich wie eine Pflanze im Garten in Harmonie entwickeln kann. Dabei

sollte jegliche erzieherische Einwirkung die natürlichen Entwicklungen des Kindes, d. h. seine Anlagen, Besonderheiten und Bedürfnisse, berücksichtigen.

Anknüpfend an Pestalozzis Elementarbildung entwickelte Fröbel eine Konzeption der „entwickelnd-erziehenden Menschenbildung“. Erziehung versteht er als Einwirkung auf die Entwicklung des Menschen.

Zur Veröffentlichung seines großen Plans wählte er den 28. Juni 1840, den Tag, an dem ganz Deutschland die 400-Jahr-Feier der Erfindung der Buchdruckerkunst durch Gutenberg festlich beging.

Die Gründungsveranstaltung des „Allgemeinen Deutschen Kindergartens“ erfolgte am 28. Juni 1840 im Rathaus zu Blankenburg. Im „Entwurf eines Planes zur Begründung und Ausführung eines Kindergartens“ von 1840 legte Fröbel dar, wie sich seine als Reformwerk gedachte Stiftung entwickeln sollte: Erwerb von 100 000 Talern Grundkapital durch den Verkauf von Aktien, Bau eines Seminars zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen, Verbindung des Seminars mit dem Geschäftshaus und der Spiel- und Beschäftigungsanstalt, Gründung von Frauenvereinen „zur Pflege der frühesten und ersten Kindheit“ (Fröbel 1840, S. 5–14).

In der „Nachricht und Rechenschaft von dem Deutschen Kindergarten“ von 1843 nannte Fröbel vier grundlegende Aufgaben des Kindergartens. Er sollte sein:

1. eine „Versuchs- und Musteranstalt für ähnliche Anstalten“;
2. eine „Anschauungs-, Lehr- und Übungsanstalt für alle“, die sich in der Kleinkindererziehung ausbilden lassen wollten;
3. eine „Anstalt, welche angemessene Spiele und Spielweisen zu verallgemeinern suchte“ und damit allen Interessierten, insbesondere den Eltern, helfen wollte, die Erziehungsaufgaben zu meistern und Erziehung zum Anliegen aller zu machen;
4. eine Einrichtung, die allen Kindern im Vorschulalter eine „allseitige Unterstützung zu allseitiger Entwicklung“ eine „ihrem ganzen Wesen entsprechende Betätigung“ geben sollte (Fröbel 1843, S. 4f.).

Helmut Heiland (1982) verweist darauf, dass das Hauptanliegen der Konzeption von 1840 noch in der Ausbildung von Kinderpflegerinnen im Modellkindergarten für deren erzieherische Wirksamkeit in den Fa-

milien bestand. Dagegen beschreibt die Konzeption von 1843 Ausbildungskurse für Kindergärtnerinnen, die Kindergärten leiten und damit die Familie sozialpädagogisch entlasten (vgl. Heiland 1982, S. 107).

Als wichtigste Veröffentlichung dieser Zeit ist das Sonntagsblatt zu nennen. Es erschien 1838 und 1840 in zwei Jahrgängen und dokumentiert Fröbels Bemühungen, seine Spielkonzeption in Theorie und Praxis darzustellen.

Das Spiel mit den „Gaben“ und „Beschäftigungsmitteln“, die Gartenpflege, die „Bewegungsspiele“ und das „Erzählen“ charakterisieren die Kindergartenpädagogik Friedrich Fröbels.

In der *bewussten* Anwendung der gesamten Materialien sollen alle Sinne angesprochen, alle Anlagen und Kräfte des Kindes entwickelt werden.

„In Allem, was das Kind tut, zeigt es sich als ein nach Bewußtsein strebendes Wesen. Es ist Aufgabe der Kindergärten, das Kind zu einem solchen selbstbewußten Wesen zu erheben, das sich klar wird über des Menschen innerstes Wesen, über die Natur und sein Verhältnis zu Andern.“ (BN 235; Heiland 1995, S. 11)

Mit seinen Auffassungen zur Kleinkinderpädagogik setzte Fröbel völlig neue Maßstäbe und Ansprüche, insbesondere an die Bildung der Heranwachsenden, sodass die Gründung des Kindergartens zu Recht als eine pädagogische Revolution bezeichnet werden kann, auch wenn der große Plan, der Fröbel 1840 vorschwebte, aus finanziellen Gründen nie zustande kam.

Werbung für die Kindergartenidee und Gründung des ersten Ausbildungsinstitutes für Kindergärtnerinnen

1844 gab Fröbel seine Blankenburger Wohnung auf. In den folgenden Jahren versuchte er, die Idee des Kindergartens zu verbreiten. Dazu unternahm er beschwerliche Reisen. Auf seinen „Missionsreisen“ konnte Fröbel begeistern und durch die persönliche Demonstration sowie Erläuterung seiner Spielpädagogik besonders in Kreisen der Volksschullehrerschaft für sein Konzept Interesse wecken. Hier einige Stationen seiner Reisen:

- 1844 Heidelberg, Darmstadt, Köln, Stuttgart, Osthofen, Ingelheim, Frankfurt a. M.;
- 1845 Annaburg bei Torgau, Magdeburg, Wittenberg;
- 1846 Sachsen und Vogtland;
- 1847 Marienberg im Erzgebirge, Halle, Quetz, Magdeburg, Braunschweig, Hannover, Bremen, Eisenach, Gotha;
- 1848 Leipzig, Oschatz, Dresden, Bischofswerda, Bautzen (vgl. Boldt/Eichler 1982, S. 106)

Mit der Märzrevolution des Jahres 1848 sah Fröbel die Zeit und die große Chance gekommen, seinem Projekt Kindergarten zum endgültigen Durchbruch zu verhelfen. Vom 17. bis 19. August 1848 lud er zur Volkslehrerversammlung nach Rudolstadt ein. Ungefähr 250 Lehrer und Erzieher aus nahezu allen Teilen Deutschlands folgten seiner Einladung. Drei Tage debattierte man über Fröbels Kindergartenpädagogik und verabschiedete folgende Resolution:

„Die deutschen Regierungen sowie die Reichsregierung sollen er sucht werden, die Idee der Kindergärten in ernste Erwägung zu ziehen und mit Benutzung des reichen Fröbelschen Lehrstoffs die Gründung von Kindergärten sowie die Bildung von Kindergärtnerinnen, wo nötig auch durch Geldmittel zu fördern.“ (Hoffmann 1948, S. 154)

Das war zugleich Erfolg und Bestätigung für Fröbel. Vom Oktober 1848 bis April 1849 führte er in Dresden Ausbildungskurse für Kindergärtnerinnen durch. Zum Kreis seiner engsten Vertrauten zählten seine Großnichte Henriette Breymann (1827–1899) und Luise Levin (1815–1900), seine spätere zweite Frau. Beide waren seine wichtigsten Stützen, als er im Mai 1849 nach Bad Liebenstein bei Meiningen übersiedelte und die „Anstalt für allseitige Lebenseinigung durch entwickelnd-erziehende Menschenbildung“, eine Ausbildungsstätte für Kindergärtnerinnen mit Internat und Kindergarten, gründete.

Ein weiterer Freund und Förderer der fröbelschen Bestrebungen wurde Adolph Diesterweg (1790–1866). Henriette Breymann vermerkte im Juli 1899 in ihrem Tagebuch:

„Immer interessanter, immer reger wird hier das Leben. Ein neuer Stern ist an unserem Himmel aufgegangen und beginnt für uns zu strahlen. Es ist der von Dr. Diesterweg. Die bisher größte und stillwirkende Opposition gegen Fröbelsche Kindergärten ist durch einen Vortrag Frö-

bels gewonnen, und Diesterweg ist, jetzt hier, um zu hören, zu lernen und später für Fröbels Idee zu wirken.“ (Lyschinska 1927, S. 79)

Neben Adolph Diesterweg und seinen beiden Töchtern gehörte Bertha von Marenholtz-Bülow (1810–1893), die in den fünfziger und sechziger Jahren durch ihre einzigartige Wirksamkeit die Ausbreitung des Kindergartens in ganz Europa anregte, zu Fröbels Schülern im Sommer 1849. Im Mai 1850 erfolgte der Umzug dieses ersten Ausbildungsinstitutes für Kindergärtnerinnen in das Jagdschloss Marienthal, das Fröbel vom Herzog von Meiningen zur Verfügung gestellt bekam. Vom September 1849 bis April 1850 war Fröbel nach Hamburg verpflichtet worden, um einen Ausbildungskurs für Kindergärtnerinnen zu leiten. Am 9. Juni 1851 heiratete er Luise Levin.

Ab Januar 1850 erschien „Friedrich Fröbels Wochenschrift. Ein Einigungsblatt für alle Freunde der Menschenbildung“ in 52 Nummern, betreut von Wichard Lange.

Das Kindergartenverbot

Den härtesten Schicksalsschlag, das Verbot der Kindergärten, musste Fröbel im August 1851 hinnehmen. Anlass war die Einrichtung eines Kindergartens in Nordhausen durch die dortige Freie Gemeinde. Der Erlass lautete:

„Wie aus der Broschüre ‚Hochschule für Frauen und Kindergärten‘ von Karl Fröbel erhellt, bilden die Kindergärten einen Teil des sozialistischen Systems, das auf die Heranbildung der Jugend zum Atheismus berechnet ist. Schulen, welche nach Fröbelschen und ähnlichen Grundsätzen errichtet werden sollen, können daher nicht geduldet werden.“ (Müller 1929, S. 59f.)

Auch als die Verwechslung Friedrich Fröbels mit seinem sozialistisch gesinnten Neffen Karl Fröbel offenkundig geworden war, nahm die Regierung das Verbot nicht zurück.

Fröbels Schriften, ebenso die Middendorffs, wurden nach Stellen durchsucht, die den Verdacht hätten bestätigen können.

Auch die Unterstützung Fröbels durch den ebenfalls missliebigen Adolph Diesterweg, die Gegnerschaft der evangelischen Kirche zu den

Kindergärten – sie sahen in ihnen eine Konkurrenz zu den Bewahranstalten – und das Misstrauen zu den republikanisch gesinnten Mitgliedern der Freien Gemeinde in Preußen ließen die Kindergärten in den Ruf geraten, staatsgefährdend zu wirken.

Freunde und Befürworter der fröbelschen Erziehungsideen versammelten sich vom 27. bis 29. September 1851 zu einer Pädagogenversammlung in Bad Liebenstein.

Nach eingehenden Beratungen wurde eine „Öffentliche Erklärung“ für den Kindergarten Fröbels in verschiedenen Zeitungen abgegeben. Fröbel selbst wandte sich mit einer Eingabe an den preußischen König Friedrich Wilhelm IV. und bat um Überprüfung des Erlasses:

„Die Sache der Kindheit kann keiner Partei angehören, deshalb eben steht meine unbeschützt innerhalb des Parteilebens. Ausschließen kann ich niemand, der sie von mir annehmen will, weil die Kinder in jeder Partei der rechten Erziehung bedürfen. Wird die Kindergartensache aber von der konservativen Partei verworfen, ist die Folge, daß die Gegenpartei sie annimmt und sie dadurch zur Parteisache gestempelt wird. In ihr selbst liegt es nimmermehr! Es ist natürlich, daß, wenn meine Erziehungsweise als heilsam angesehen und als die Seele vorbereitend zur Aufnahme der Wahrheit überhaupt, jeder dann meint, daß sie dann auch für das aufgeschlossen wird, was er als Wahrheit erkennt. Ew. Majestät, ein alter Mann von siebzig Jahren, der von Ew. Majestät persönlich nichts erbittet, indem er seine Rechnung in sich mit der Welt abgeschlossen hat, bittet Sie aber im Namen der Kindheit: Lassen Sie den Keim einer neuen Menschenbildung für Sitte, Gesetz und Religion nicht zertreten! Nehmen Sie ihn unter Ihren mächtigen Schutz, daß er gedeihen und beitragen könne, die so notwendige Wiedergeburt der Menschheit herbeizuführen! Lassen Sie die Sache der Kindheit nicht durch die Parteien hindurchgehend zur Entartung geführt werden! Lassen Sie die Kindheit das ihr zukommende Glück ungestört im Kindergarten finden, daß sie damit für die schweren Kämpfe des kommenden Lebens gestärkt werde!“ (Prüfer 1927, S. 130)

Doch alle Bemühungen waren vergebens. Erst 1860 wurde das Kindergartenverbot in Preußen, dem größten und wichtigsten Einzelstaat im Deutschen Bund, zurückgenommen. Entscheidend dabei waren der Einfluss und die Bemühungen von Bertha von Marenholtz-Bülow, der herausragendsten Vertreterin der Fröbelbewegung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Durch ihre Wirksamkeit wurde Fröbel der bekannteste deutsche Pädagoge im Ausland. Das Kindergartenverbot

hatte Fröbel zutiefst erschüttert. Seine unglaubliche Energie und Lebenskraft waren gebrochen, sein Lebenswerk schien für ihn zerstört. Fröbel starb am 21. Juni 1852 im Schloss Marienthal.

Die Kindergärten in der Bewertung der Preußischen Regierung (1851)

„Ein Erziehungssystem, das von solchen Gegensätzen getragen wird, und in seiner Verworrenheit und Unklarheit wie in seiner Entfremdung von allen positiven Grundlagen der Offenbarung den zersetzenden und zerstörenden Richtungen der Zeit ein willkommenes Mittel ist, um ihre Irrthümer in täuschender Hülle der Jugend einzupflanzen, müssen wir auch seiner Theorie nach für ein gefährliches erklären, welchem mit den gesetzlich zulässigen Mitteln entgegenzutreten ist. Von dieser Ansicht können wir auch nicht um der vielfach gerühmten liebenswürdigen und aufopfernden Persönlichkeit des Friedrich Fröbel willen in seiner praktischen Thätigkeit für den von ihm in Liebenstein errichteten Kindergarten zurücktreten. Es konnte sich bei dem von uns erlassenen Verbot der nach Fröbelschen Grundsätzen eingerichteten Kindergärten und Schulen nicht um etwaige persönliche Eigenschaften ihres Gründers, sondern um ihr System und den Erfolg, welchen sie bis jetzt gehabt, handeln [...].

Die vorhandenen ausführlichen Beschreibungen dieser Kinderspiele und der auf sie gegründeten Erziehung begründen das unzweifelhafte Urtheil, daß die in die Kinderspiele gebrachte Methode und die Anleitung der Spielenden, ihre Handlungen in Worte zu übersetzen, zwar geeignet sind, frühzeitig Bewußtsein und überlegte Thätigkeit hervorzurufen, zugleich aber die Unbefangenheit des Kindes und das Gefühl seiner Abhängigkeit zu zerstören, während die consequente Fernhaltung nicht nur jedes positiven religiösen, sondern auch jedes überhaupt des Behaltens würdigen Inhalts eine sehr erfolgreiche Gelegenheit bietet, reflectierende glaubens- und gewissenlose Schwätzer, und in ihnen die Werkzeuge zur Entsittlichung des Volkes und zur Untergrabung des Bestehenden hervorzubringen.“ (Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz REP 89 B VIII 119, Fol 162–17, aus dem Immediatbericht an den preußischen König Friedrich Wilhelm IV., 19. Dezember 1851)

Die Wertschätzung Friedrich Fröbels durch Adolph Diesterweg – Zur Würdigung eines Lebenswerkes in Form eines Briefes

„An Friedrich Fröbel!

Die dritte Auflage dieses Buches war Friedrich Wilberg gewidmet; die vierte widme ich einem anderen Friedrich – Dir, lieber Fröbel!

Im Sommer 1849 sahen wir uns zum ersten Male. Nichts wissend von Deiner stattgehabten Übersiedlung von Keilhau nach Liebenstein hörte ich, daselbst zum Besuche meiner Frau angekommen, anderen Tages unter den Badegästen, bei welchen ich mich nach den Sehenswürdigkeiten erkundigte, von einem ‚alten Narren‘ reden, welcher tagtäglich mit kleinen Kindern auf einer Wiese herumspringe.

Diesen ‚alten Narren‘ sah ich folgenden Tages morgens 11 Uhr in jenem bekannten Talgrunde neben dem sogenannten ‚Gute‘ mit seinen erwachsenen Schülerinnen unter barfüßigen Bauernkindern in seinem ‚Kindergarten‘.

Seitdem sahen wir uns öfter – konnte es anders sein? – Wie sehr aber die Kurgäste der Liebensteiner Saison Recht hatten, habe ich erst später eingesehen.

Du, lieber Freund, willst naturgemäße Erziehung und diese begründen und einleiten durch naturgemäße Behandlung des Kindes in den ersten Lebensjahren, d. h., Du willst alle die noch herrschenden Verkehrtheiten der Ammen und Bonnen beseitigen, ja, Du gehst damit um, diese selbst ganz und gar abzuschaffen und zu verbannen; Du verlangst, daß jede Mutter ihr Kind selbsteigenhändig reinigen und pflegen und mit ihrem Herzblute nähren soll; noch mehr: Du erwartest, daß sie noch als Mütter Deinem Rufe folgen, sich zu Deinen Füßen niederlassen und Deiner Anleitung zu einer vernünftigen Erziehung Gehör schenken; noch mehr: Du hegest die Hoffnung, die Mütter werden ihre erwachsenen salonfähigen und tanzlustigen Töchter zu Dir in die Schule schicken, damit sie sich auf ihren künftigen Mutter- und Erzieherberuf vorbereiten in Deinen ‚Kindergärten‘, in welchen Du, nach der Dir innewohnenden verkehrten Sinnesart, Kinder von Krethi und Plethi zu vereinigen pflegest; Du gehst endlich soweit, zu hoffen, die frommen ‚Ver-eine‘, welche bisher die Warteschulen gestiftet und eingerichtet haben und alles andere für wichtiger erachteten als die Beachtung der Natur- und Weltgesetze, werden sich zu Deiner Lehre bekennen und anfan-

gen, in der Natur zu lesen statt in alten Schriften; endlich glaubst Du daran, daß bald kein Dorf Deutschlands mehr existieren werde ohne einen ‚Kindergarten‘ – verzeihe es mir, lieber Fröbel, Du bist wirklich ein ‚Narr‘, einer von den Narren, deren Heinrich Pestalozzi auch einer war und außerdem noch einige andere. Es wird Dir daher auch, wie billig, ergehen wie diesem; vielleicht setzen Dir dankbare späte Nachkommen einstens auch ein ‚kleines Denkmal‘.

So ist es, so war es und so wird es auch noch eine Weile so bleiben – wenn auch nicht immer. Nein, nicht immer, so gewiß nicht, als die Gesetze ewig sind, denen die Sterne in ihrem Laufe folgen und nach welchen die Herzen der Menschen schlagen – dieselben ewigen Gesetze, die uns einigen mit Natur und Gott. Einstens – nach vielen Jahrhunderten und, der Natur der Menschen gemäß, die es nicht anders wollen, nach schreckensvollen Ereignissen – wird eine Zeit kommen, in der man die Schwerter wirklich in Sicheln verwandeln wird, d. h. eine Zeit, welche allen den Millionen, die jetzt auf Krieg und Kriegsmaschinen (lebendige Kriegsmaschinen) verwandt werden, die Bestimmung geben wird, die Bildung des Menschen zum Menschen zu fördern, und wo die Ersten der Nationen, statt daß die Jetzigen mehr die Kasernen als die Bildungsanstalten zu kennen und zu lieben scheinen, es ihre höchste werden sein lassen, daß die Menschen aufhören, mit Worten ihre Nächsten zu lieben, um es dann mit der Tat zu tun. Dann, lieber Fröbel, wird auch die Erziehung eine andere werden, dann wird man auch Deine Stimme vernehmen und Dir – vielleicht Gerechtigkeit widerfahren lassen; dann wird man auch unsere (der pastorum minorum gentium, wie Raupach in seinen Schleichhändlern übersetzt, der Hirten des kleinen Viehes, genannt Schulmeister) Schwärmerei im August 1849, dem Jubeljahr Goethes, indem wir meinten, es sei wichtiger, die Nation, namentlich das weibliche Geschlecht, empfänglich zu machen für die Schöpfung dieses großen Genius, als einige Statuen mehr in Museen aufzustellen, es sei wichtiger, lebendige Menschen zu erziehen und zu bilden, als aus Steinblöcken tote Bildsäulen zu hauen und zu meißeln – nachsichtiger beurteilen.

Bis dahin getröste Dich mit einer kleinen Schar, die Dich im Herzen trägt. Ich habe sie um Dich gesehen in Hamburg wie in Liebenstein, diese lebenswürdigen, sanften und heiteren, kindlichen Mädchen, die von Dir, dem Manne und hochbetagten Greise (ist es etwa eine alltäg-

liche Erscheinung?) lernen wollen, wie man die Kinder in dem ersten Stadio des Lebens zu behandeln hat, damit sie sich naturgemäß entwickeln. Es war eine reizende Erscheinung. Ja, lieber Fröbel, wenn Du den ganzen Inhalt jenes einen Wortes (Entwicklung!) in die Köpfe und Herzen aller Menschen zu verpflanzen vermöchtest, dann wärest Du in der Tat der ‚große Apollo‘! Es gelingt selten, aber es gelingt doch bisweilen. Du lässest indessen nicht nach, Deine Hoffnungen sind so groß, daß man sich daran zum Himmel hinaufziehen könnte! Du wirst auch – des bin ich sicher – Deiner Aufgabe getreu bleiben. Ich mache es auch so. Und darum, zum Zeichen meiner Freundschaft und Liebe zu Dir und Deinen Bestrebungen, widme ich Dir die vierte Auflage dieses Buches. Der Himmel lasse uns noch ein paar Jahre beisammen, und zwar trotz diesem und trotz jenem – er begünstige vorzugsweise Deine Schritte! Du hast es, so wenig wie ich, den ‚Pharisäern und Schriftgelehrten‘ und denjenigen, die im ‚hohen Rate‘ sitzen, zu Dank machen können; aber der ausgestreute Samen fällt doch zuweilen auf ein gutes Land und – die Treue gegen die Überzeugung in der Brust geht, jetzt wie immerdar, über alles.

In pädagogischer Gemeinschaft

Dein A.D.

Berlin, im Herbst 1850“

(Diesterwegs Vorwort zur vierten Auflage des „Wegweisers zur Bildung für deutsche Lehrer“, 1850)

Literaturnachweise

- Boldt, R./Eichler, W.** (1982): *Friedrich Wilhelm August Fröbel*. Leipzig/Jena/Berlin.
- Fröbel, F.** (1826): *Die Menschenerziehung. Die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst, angestrebt in der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt in Keilhau, dargestellt von dem Stifter, Begründer und Vorsteher derselben Friedrich Wilhelm August Fröbel. Erster Band bis zum beginnenden Knabenalter*. Keilhau/Leipzig.
- Fröbel, F.** (1840): „Kommt laßt uns unsern Kindern leben!“ *Entwurf eines Planes zur Begründung und Ausführung eines Kinder-Gartens, einer allgemeinen Anstalt zur Verbreitung allseitiger Beachtung des Lebens der Kinder, besonders durch Pflege ihres Tätigkeitstriebes*. Blankenburg.

- Fröbel, F.** (1843): *Nachricht und Rechenschaft von dem deutschen Kindergarten in Blankenburg und Keilhau*. Blankenburg.
- Fröbel, F.** (1844): „Kommt laßt uns unsern Kindern leben!“ *100 Lieder zu den in dem Kindergarten zu Blankenburg bei Rudolstadt ausgeführten Spielen mit dem Ball, zweitstimmig in Musik gesetzt von Robert Kohl. Musikbeilage zu „Friedrich Fröbels: der Ball, das erste Spielzeug und der bleibend liebste Spielgenöß der Kinder“, hier in kurzem Auszuge als einführende Gebrauchsanweisung gegeben*. Blankenburg.
- Fröbel, F.** (1850): *Der Mensch ein schaffendes Wesen, ein Schöpfer in einem Wirkungskreise. Entwicklung der schaffenden, der Schöpferkraft schon früh im Kinde. Des Kindes Zeichenlust*. In: *Friedrich Fröbels Wochenschrift. Ein Einigungsblatt für alle Freunde der Menschenbildung*. Bad Liebenstein. S. 137–139, 145–148, 153–156.
- Fröbel, F.** (1851–1852): *Das Stäbchenlegen als Einführungsmittel in das Wesen und den Geist, wie in die angemessene Behandlung und den rechten Gebrauch des, für die früheste und erste Stufe der Kinderbeachtung und Pflege bis zum begonnenen Knaben- und Mädchenalter (= Fragment)*. In: *Zeitschrift für Friedrich Fröbels Bestrebungen zur Durchführung entwickelnd erziehender Menschenbildung in allseitiger Lebenseinigung*. Herausgegeben von Friedrich Fröbel und seinen mit ihm geeinten Freunden. Redigiert von Bruno Marquart. Bad Liebenstein. H. 3, S. 6–17; H. 4, S. 9–20; 49 (Beilage: 34 Übungen zum Stäbchenlegen).
- Grunder, H.-U.** (1848/1999): *Fröbel in Burgdorf: Realität – Wirkung – Mythos*. In: *Kemnitz, H./Apel, H. J./Ritzi, C.* (Hrsg.): *Bildungsideen und Schulalltag im Revolutionsjahr 1848*. Hohengehren. S. 65–89.
- Gumlich, B.** (Hrsg.) (1935): *Friedrich Fröbel. Brief an die Frauen von Keilhau*. Weimar.
- Hanschmann, A. B.** (1874): *Friedrich Fröbel. Die Entwicklung seiner Erziehungs-idee in seinem Leben*. Eisenach.
- Heerwart, E.** (1901): *Einführung in die Theorie und Praxis des Kindergartens*. Leipzig.
- Heiland, H.** (1982): *Friedrich Fröbel in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*. Reinbeck.
- Heiland, H.** (1995): *Fröbel und der Kindergarten. Tradition und Aktualität einer pädagogischen Institution*. In: *Beiträge zum 155. Gründungsjahr der Institution Kindergarten*. Bad Blankenburg. S. 9–29.
- Hoffmann, E.** (Hrsg.) (1948): *Friedrich Fröbel und Karl Hagen. Ein Briefwechsel aus den Jahren 1844–1848*. Weimar.
- Klostermann, H. L.** (Hrsg.) (1927): *Friedrich Fröbels Werdegang und sein Wirken als Knabenerzieher*. Leipzig.
- Lange, W.** (Hrsg.) (1862): *Friedrich Fröbels gesammelte pädagogische Schriften. Erste Abteilung: Friedrich Fröbel in seiner Entwicklung als Mensch und Pädagoge*. Bd. 1: *Aus Fröbels Leben und erstem Streben. Autobiographie und kleinere Schriften*. Berlin.

- Lange, W.** (Hrsg.) (1862a): *Friedrich Fröbels gesammelte pädagogische Schriften. Zweite Abteilung: Friedrich Fröbel als Begründer der Kindergärten. Die Pädagogik des Kindergartens. Gedanken Friedrich Fröbels über das Spiel und die Spielgegenstände des Kindes.* Berlin.
- Lange, W.** (Hrsg.) (1863): *Friedrich Fröbels gesammelte pädagogische Schriften. Erste Abteilung: Friedrich Fröbel in seiner Entwicklung als Mensch und Pädagoge. Bd. 2: Ideen Friedrich Fröbels über die Menschenerziehung und Aufsätze verschiedenen Inhalts.* Berlin.
- Lyschinska, M. J.** (Hrsg.) (1927): *Henriette Schrader-Breymann. Ihr Leben aus Briefen und Tagebüchern – zusammengestellt von Mary J. Lyschinska. Bd. 1.* Berlin/Leipzig.
- Müller, K.** (1929): *Kulturreaktion in Preußen im 19. Jahrhundert.* Berlin/Leipzig.
- Prüfer, J.** (1927): *Friedrich Fröbel. Sein Leben und Schaffen.* Leipzig.
- Stangenberger, J.** (1852): *Das Stäbchenlegen. Mit einem Vorwort von Friedrich Fröbel.* Bad Liebenstein. I–IV.
- Zimmermann, H.** (Hrsg.) (1914): *Fröbels Kleinere Schriften zur Pädagogik. Mit bisher unveröffentlichtem Material.* Leipzig.

Archivquellen

BIM – Nachlass im Blankenburger Fröbelmuseum
 BN – Berliner Nachlass

Autorinnen und Autoren

Dr. Christine Freytag

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Theorie der Sozialpädagogik am Institut für Bildung und Kultur der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Carola Heinrich

ist staatlich anerkannte Erzieherin, FRÖBEL-Diplom, Referententätigkeit zur FRÖBEL-Pädagogik zum System der entwickelnd-erziehenden Spielgaben, Spiel- und Beschäftigungsmittel, insbesondere Förderung mathematischer Kompetenzen

Dr. Christiane Konrad

ist Fröbelforscherin und promovierte zum Thema der Mutter- und Koselieder Friedrich Fröbels.

Ludwig Liegle, Dr. phil.

war Professor am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Tübingen. Er ist einer der bekanntesten Erziehungswissenschaftler Deutschlands und publizierte unter anderem zum Thema „Kindheit und Familie“ sowie über „Generationenbeziehungen in Familie und Gesellschaft“ und über pädagogische Konzepte im Vorschulbereich.

Christiane Meiner, M. A.

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Sozialpädagogik und außerschulische Bildung am Institut für Erziehungswissenschaft an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Karl Neumann, Dr. phil.

war Professor für Erziehungswissenschaft an den Universitäten Göttingen und Braunschweig. Er fungierte fast ein Jahrzehnt als Vorsitzender der Kommission „Pädagogik der frühen Kindheit“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und ist derzeit Vorsitzender der deutschen Sektion der International Froebel Society.

Margitta Rockstein, Dipl.Päd.

ist Gründungsmitglied der International Froebel Society, Diplompädagogin und langjährige Kustodin des Friedrich Fröbel Museums in Bad Blankenburg.

Ulf Sauerbrey, M. A.

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Theorie der Sozialpädagogik am Institut für Bildung und Kultur der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Heinrike Schauwecker-Zimmer, Dipl.Päd. Univ.

ist Gründungsmitglied der International Froebel Society-Deutschland (IFS-D), Initiatorin zur Gründung der IFS und der IFS-D, Leiterin des Fröbel-Diploms, zunächst in Dresden, jetzt in München.

Dr. Lore Thier-Schröter

ist Fröbelforscherin und bildete in der DDR Kindergärtnerinnen aus.

Prof. Dr. Michael Winkler

ist Inhaber des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik und Theorie der Sozialpädagogik und Direktor des Instituts für Bildung und Kultur der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Programm der Internationalen Fröbelkonferenz in Jena vom 8. bis 10. April 2010

Donnerstag	8. April 2010
9:00–22:00	Anmeldung
10:00–11:00	Eröffnung und Grußworte
11:00–12:00	Eröffnungsvortrag: Der politische und sozialpädagogische Fröbel (<i>Michael Winkler</i>)
13:00–15:00	Symposium: Einsichten in den Prozess der frühkindlichen Bildung <ul style="list-style-type: none"> • Frühe Bildung von Kindern aus Sicht der Hirnforschung (<i>Gerald Hüther</i>) • Perspektiven einer frühpädagogischen Didaktik der indirekten Erziehung (<i>Ludwig Liegle</i>)
15:00–16:00	Besuch und Führung im Kindergarten Fröbelhaus des KKJ in Jena
16:00–18:00	Symposium: Bindung und Fröbels Ideen zur frühen Kindheit <ul style="list-style-type: none"> • Bindung und Bonding im frühen Kindesalter (<i>Lieselotte Ahnert</i>) • Friedrich Fröbels Mutter- und Koselieder im Lichte der Bindungsforschung (<i>Christiane Konrad</i>)
20:00–22:00	Open Panel Diskussion: Kindheit, Bildung und Armut <ul style="list-style-type: none"> • Öffentliche Betreuung von Kindern (<i>Roland Merten</i>) • Familiäre Betreuung von Kindern (<i>Bruno Hildenbrand</i>) • Bildung durch Bindung (<i>Michael Opielka</i>)

Freitag	9. April 2010 Workshops
9:00–10:00	Artikulation und Phonetik bei Fröbel und heute (Christine Freytag)
9:00–11:00	Fröbels Baugaben und Legetäfelchensystem – eine Didaktik für mathematische und ästhetische Bildung in der Kindheit?! (Heinrike Schauwecker-Zimmer, Peter Zimmer)
10:00–11:00	Artikulation und Phonetik bei Fröbel und heute (Christine Freytag)
13:00–15:00	Papierfalten nach Fröbel (Carola Heinrich)
13:00–14:00	„Kommt, laßt uns Fröbels Lieder singen“ (Christiane Konrad)
14:00–15:00	„Kommt, laßt uns Fröbels Lieder singen“ (Christiane Konrad)
15:00–17:00	Polytechnische Bildung im Sinne Fröbels. Bildungswelten mit Kindern gestalten (Reimund Meffert)
15:00–17:00	Armut als Thema in Bildungseinrichtungen (Christiane Meiner)
17:00–19:00	Fröbelpädagogik in der Ausbildung von Kinderpädagoginnen (Heidrun Lachnit, Andrea Matheis, Barbara Lehr, Eckehard Zühlke)

Freitag	9. April 2010
9:00–10:00	Vortrag: Neugestaltung des kolonialen Kindergartens: eine politische Geschichte (Helen May)
10:00–11:15	Symposium: Historische Rezeption der Fröbelpädagogik <ul style="list-style-type: none"> • Die Entstehung Fröbelscher Helden: Ellen und Maria Moberg in der Geschichte schwedischer Kindergärten (Johannes Westberg) • Die Fröbel-Rezeption in der modernen russischen Pädagogik (Tatjana Cherkasowa) • Miss Mary Richmonds Reisen 1907: eine koloniale und transnationale Geschichte (Kerry Bethell)
10:00–11:15	Symposium: Fröbelpädagogik und soziales Handeln in internationaler Perspektive <ul style="list-style-type: none"> • Armut, Eltern und Pädagogik: Soziales Handeln nach Fröbel in Amerika (Kristen Nawrotzki) • Unterstützung des HOPE Foundation Bildungsprojekts durch Fröbelsche Philosophie und Methoden in Calcutta, Indien (Brian Tubbert)
12:00–13:30	Symposium: Fröbel und die Aufklärungsbewegung <ul style="list-style-type: none"> • Bildung und Freiheit bei Hegel (Klaus Vieweg) • Bildung und Freiheit bei Friedrich Fröbel – Fröbels Philosophie des „sphärischen“ Lebens (Helmut Heiland)

12:00–14:00 14:00–16:00 16:00–18:00	Symposium: Filme über Fröbels Leben und Werk • Fröbel damals und heute (<i>Katherine Lally</i>) • Dokumentarfilm: Fröbels pädagogische Wirkorte in Thüringen (<i>Jenaer Studierende</i>)
12:00–13:30	Poster sessions • Fröbelmuseum Bad Blankenburg (<i>Margitta Rockstein</i>) • Thüringer Fröbelseminar der AWO Saalfeld (<i>Andreas Krauß, Andreas Leopold</i>) • Praktische Fröbelpädagogik heute (<i>Reimund Meffert</i>) • Umwelterziehung und Umweltbildung durch Fröbelpädagogik? (<i>Ulf Sauerbrey</i>)
14:00–15:00	Vortrag: Alternative und oppositionelle Elemente in Fröbels Denken und deren Einfluss auf die frühe Kindergartenbewegung – ein kritischer Überblick (<i>Kevin J. Brehony</i>)
15:00–16:00	Vortrag: Musik ab dem vorgeburtlichen Alter. Ein Grundrecht für Kinder (<i>Johannella Tafuri</i>)
16:30–18:00	Symposium: Diagnostische Blicke auf Bildungsprozesse • Beobachtung und dialogische Bildungsdokumentation im Kindergarten (<i>Michaela Reißmann</i>) • Vom Rechnen und vom Rechen-Schwächeln (<i>Wolfram Meyerhöfer</i>)

16:30–18:00	Symposium: Die Bedeutung des kindlichen Spiels • Wie Kinder sich bewegende Objekte sehen und beschreiben (<i>Lee Kun-Chang, Chang Shu-Lin</i>) • Warum spielen Kleinkinder? Untersuchung elterlicher Überzeugungen (<i>Deepa Gupta, Dr. Asha Singh</i>) • Pädagogische Bedeutung von Spielzeug für Kleinkinder in Taiwan und Deutschland – die Fröbelgabe und Taiwanesisches Volksspielzeug als Beispiele (<i>Huang Ruey-Rong, Chu Chi-hua, Chang Shu-Lin</i>)
-------------	---

Samstag	10. April 2010
9:00–10:00	Vortrag: Eltern, Kindertageseinrichtungen, Schule: Partner in den Bildungsprozessen der Kinder (<i>Karl Neumann</i>)
10:00–12:00	Abschlussrede und runder Tisch (<i>Peter Weston</i>)

