

### 175 Jahre Kindergarten: Friedrich Fröbel und sein pädagogisches Erbe

Heiland, Helmut

Veröffentlichungsversion / Published Version  
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:  
Verlag Barbara Budrich

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Heiland, H. (2015). 175 Jahre Kindergarten: Friedrich Fröbel und sein pädagogisches Erbe. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 10(4), 367-380. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-455680>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

# 175 Jahre Kindergarten. Friedrich Fröbel und sein pädagogisches Erbe

*Helmut Heiland*

## **Zusammenfassung**

Der Beitrag kennzeichnet im ersten Teil Fröbels Schöpfung, seinen „Kindergarten“ (Entstehung, Struktur und Zielsetzung), geht im zweiten Teil auf Fröbels Charakterisierung des „Erziehers“ ein und bestimmt abschließend den Zusammenhang von Fröbelforschung (Historik) und Fröbels pädagogischem Erbe.

*Schlagerworte:* Kindergarten, Fröbel-Pädagogik, Erzieher, historische Pädagogik, Frühpädagogik

*175 years of kindergarten. Friedrich Froebel and his pedagogical heritage*

## **Abstract**

In the first part, this article describes Froebel's creation, the "kindergarten" regarding its development, structure and objectives. Subsequently, the "educator" according to Froebel is characterized. Finally, the relation between historical research on Froebel and his pedagogical heritage is discussed.

*Keywords:* Kindergarten, Froebel's pedagogy, educator, history of education, early education

## **1 Der „Kindergarten“ – Fröbels Schöpfung: Entstehung, Struktur und Zielsetzung**

Der Kindergarten, diese weltweit verbreitete Einrichtung für die Betreuung drei- bis sechsjähriger Kinder, ist bekanntlich die Schöpfung des Thüringer Pädagogen Friedrich *Fröbel* (1782-1852). Dieses Jahr wurde das 175jährige Jubiläum des „Allgemeinen Kindergartens“ gefeiert, der Einrichtung, die *Fröbel* am 28. Juni 1840 im Blankenburger Rathaus als nationale „Stiftung“ propagiert hat. Der Kindergarten als weit verbreitete frühpädagogische Institution verdankt also *Fröbel* seinen Namen und seine Struktur. *Fröbel* prägte Zielsetzung wie Tätigkeitsfelder des Kindergartens, dessen Theorie wie seine Praxis. Aber diese Einrichtung ist aufgekommen in einer durch die Wirkungsgeschichte *Fröbels* bestimmten und vielfach veränderten Gestalt und sie stand und steht in Konkurrenz zu anderen frühpädagogischen Theorien und Praxisfeldern. Der „Kindergarten“ *Fröbels* ist daher keine absolute Größe. Er bedarf immer wieder erneut der geschichtlichen Bestimmung. Diese Institution „Kindergarten“ muss mit ihren gegenwärtigen Leistungen, Aufgaben und Problemen diskutiert werden, also die aktuelle Situation des Kindergartens

beschrieben und auf *Fröbels* ursprüngliche Konzeption bezogen werden. *Fröbel* kann aber kein „Führer aus den Nöten der Gegenwart“ (*Leutheuffer/Döpel* 1932) in dem Sinne sein, dass seine Konzeption absolut verbindlichen Modellcharakter erhielt, der Kindergarten gewissermaßen eine radikale „Rückkehr zum Ursprung“ *Fröbel* – wie *Bollnow* (1952) gefordert hat – vollziehen müsse und könne. Denn auch *Fröbels* Schöpfung, sein Kindergarten, ist mit eigenen zeitbedingten Problemen und Einseitigkeiten behaftet.

Die gegenwärtige Situation der Kindergartenpraxis und ihre Theoriebildung werden bestimmt durch die gesellschaftliche Wirklichkeit mit ihren materiellen und medialen Möglichkeiten, aber auch Schwierigkeiten und Entfremdungen. So bleiben in der Gegenwart die einzelnen wissenschaftlichen Aussagen zur Kindergartenpraxis und deren Zielsetzung häufig bei der empirischen Bestandsaufnahme, also im Quantitativen, stehen. Die unterschiedlichen Wissenschaften, die sich heute mit dem Kindergarten beschäftigen, gehen von ihren spezifischen Begründungen aus und setzen kein gemeinsames Konzept der Institution Kindergarten bzw. kein einheitliches Bild des Kindergartenkindes voraus. Es fehlt die normative Dimension, die pädagogische Zielsetzung. Unterschiedliche Konzeptionen – hier kognitive Frühförderung, da Kinderläden, hier Montessori-, da Waldorfkindergarten, hier situativer Ansatz, da Reggio- oder „Wald“-Kindergarten – stehen sich konkurrierend gegenüber und geraten in die Gefahr, sich zu bekämpfen, statt sich auf ihre gemeinsame Aufgabe, die pädagogische Betreuung und Bildung des Kindergartenkindes zu beziehen. Offensichtlich spiegeln sich also auch teilweise in Theorie und Praxis des Kindergartens deutlich die Diskrepanzen der modernen hochindustriell-marktwirtschaftlich und normenpluralistischen Gesellschaft, die mehr die Autonomie des Einzelnen betont als die Einheit, die Homogenität des Ganzen, der gesamten Gesellschaft.

Bei dieser Vielfalt der frühpädagogischen Konzepte und der Palette der Möglichkeiten stellt sich also doch die Frage: Was ist das „bessere“ Kindergartenkonzept? Man könnte mit *Lessings* Ringparabel im „Nathan“ (III, 7), nach dem verlorenen „echten Ring“ fragen. Ist *Fröbels* Pädagogik des Kindergartens dieser „echte Ring“, den es zu ergreifen gilt, um dem Dilemma, der Konkurrenz der Pluralität der Konzeptionen zu entgehen, ja zu entfliehen? Nun endet *Lessings* Ringparabel, die bekanntlich für die drei Religionen des Judentums, des Christentums und des Islams steht, mit der interessanten Pointe, dass *Lessing* von der „Tyrannei des einen Rings“ spricht und sagt: „Es strebe von euch jeder um die Wette, die Kraft des Steins in seinem Ring an Tag zu legen!“ (*Lessing* 1996, S. 280). Beweisen lässt sich die Echtheit, sprich Überlegenheit, einer Religion gegenüber einer anderen also in absoluter Gültigkeit nicht. Letztlich ist diese absolute Gültigkeit einer Religion – so der Aufklärungsphilosoph *Lessing* – ja auch nicht wünschenswert, weil dadurch die anderen Religionen in ihrem Wert herabgesetzt würden. So zeigt sich die „Echtheit“ einer Religion nicht als absolute Größe, sondern nur approximativ, als Annäherung an das Ideal der Humanität: im Glauben des Menschen an den Wert seines „Rings“ und in entsprechendem Handeln, diese Humanität gegenüber anderen Menschen auszuüben, sie Wirklichkeit werden zu lassen.

So verstanden wäre auch *Fröbels* Pädagogik des Kindergartens nicht der „Ursprung“, in den die derzeit diskutierten Konzeptionen zurückkehrten, also kein reglementierender Maßstab, wohl aber pädagogischer Orientierungspunkt für diese Konzeptionen, indem diese dort sich ihrer normativen Dimension vergewisserten, also sich über ihre anthropologischen Vorgaben, ihr Menschenbild legitimieren müssten (vgl. auch *Kasüschke* 2010, S. 10, 21ff.).

## 2. Merkmale des Kindergartens Fröbels

Im folgenden Kapitel soll nun *Fröbels* Kindergartenpädagogik genauer bestimmt werden. Dazu werden zunächst einige Aussagen *Fröbels* genannt, die den Kindergarten zu kennzeichnen versuchen. In einem Brief an Luise *Levin*, seine spätere zweite Frau, schreibt er am 11. November 1848:

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

In einem unveröffentlichten Text „Zur Darlegung des Wesens der Kindergärten und des deutschen Kindergartens insbesondere“ (vom 6.5.1841) heißt es:

„[...] sie die Kindergärten, er der allgem[eine] deutsche Kindergarten stellt in seinem Wesen den Schlußstein der Menschen- und Menschheitsentwicklung, – welche vom Gemüthe u der sinnl[ichen] Anschauung u Auffassung der Außenwelt aus, durch das Denken u den Begriff, die Idee, hindurch, um so (zurück) zur gemüthvoll sinnbildl[ich] aber nun in Geist u d[urch] den Geist in ihrer wahren Bedeutung erkannten sinnlichen u sinnbildlichen Anschauung und Auffassung der Außenwelt zurückkehrend – dar.“ (BN 28, 2R)

Und schließlich ein Zitat aus einem Text aus dem Fröbelkreis (um 1847). Es lautet:

„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* 1992a, S. 1)

Diese wenigen programmatischen Äußerungen *Fröbels* sollen nun leitend sein für die weiteren Schritte. Zunächst werden einige skizzenhafte Hinweise zur Entstehungsgeschichte des Kindergartens gegeben. Anschließend werden ausführlicher *Fröbels* Struktur und die pädagogische Zielsetzung seines Kindergartens dargestellt.

Die Entstehung des Kindergartens, seine „Stiftung“ durch *Fröbel* 1840 ist kein Zufall, sondern entsprach den Bedürfnissen der Zeit. Die im 18. Jahrhundert beginnende Industrialisierung mit der Konsequenz der Trennung von Produktion und Privatsphäre, dem Entstehen von Frauen- und Kinderarbeit und des Proletariats, sowie die Emanzipation des Bürgertums, das wirtschaftlich dominierte und die politische Macht anstrebte, sind Wurzeln der Schaffung von Einrichtungen für die Betreuung von Kindern vor dem Schulalter. So gibt es etwa ab 1800 Kleinkinderschulen – *Owens* gründet 1809 seine „Infant-School“ – bzw. Kleinkinderbewahranstalten. Dabei haben die Bewahranstalten meist der Beaufsichtigung von Proletarierkindern gedient, während die Kleinkinderschulen darüber hinausgehend unterrichtsmethodisch die Kulturtechniken vermittelten sowie eine elementare religiöse Unterweisung gaben und damit auch die höheren Stände ansprachen. Beide Konzeptionen, Bewahrung und Unterrichtung, aber entsprachen nicht dem Programm der Aufklärungspädagogik des 18. Jahrhunderts bzw. der demokratischen Bewegung, jedem Menschen schon relativ früh zu der ihm gemäßen Bildung und Gesellschaftsfähigkeit zu verhelfen. Hier setzt *Fröbel* an. Er übernimmt *Pestalozzis* Konzeption der Elementarbildung und entwickelt seine Pädagogik der „Menschenerziehung“ durch „Lebenseinigung“, die er später auch „entwickelnd-erziehende Menschenbildung“ nennt. *Fröbel* will das Vorschulkind nicht nur bewahren. Natürlich erfüllt sein Kindergarten, gewissermaßen ne-

benbei, auch die Funktion der Beaufsichtigung. *Fröbels* geniale Neuerung, seine Pädagogik der Spielpflege, verbindet aber nun den Betreuungsgedanken der Beaufsichtigung mit dem Spiel als typisch kindlicher Lebensform. Dabei bekommt die *Fröbelsche* Spielpflege auch eine didaktische, also behelrende Dimension, ohne schulischer Unterricht zu werden.

*Fröbels* Kindergartenkonzeption stellt ein pädagogisches Programm dar. In gewisser Weise bündelt *Fröbel* in seiner Spielpädagogik des Kindergartens eine Vielzahl von Voraussetzungen (*Prüfer* 1911, 1913). Einflüsse der Pansophie *Komenskys*, der Aufklärungspädagogen *Heusinger* und *Blasche*, *Rousseaus* und *Pestalozzis* auf seine Spieltheorie liegen unverkennbar vor. *Fröbel* greift aber auch auf die traditionelle Spielpraxis (etwa bei den Bewegungsspielen; vgl. *Hoffmann* 1982a, S. 184/*Fröbels* Brief an *Carl* v. 21.7.1839) und auf gebräuchliches Spielmaterial wie den Ball und den Kreisel (Kegel) zurück. Beides aber – theoretische wie spielpraktische Einflüsse – bündelt er in seiner Pädagogik der frühkindlichen „Menschenerziehung“ der allseitigen „Lebenseinigung“. Dies verdeutlichen die drei soeben erwähnten Zitate. Der Kindergarten ist dann das dem Kind „wieder gegebene Paradies“, wenn das Kind in ihm, durch die Spielpflege im Kindergarten, sich seiner selbst bewusst wird im Kontext der Lebenseinigung mit der Natur und mit den anderen Kindern (Menschen). Dazu dienen die drei wesentlichsten Tätigkeitsbereiche des Kindergartens: die Gartenpflege, die „Bewegungsspiele“ und die Materialien, also das System (*Fröbel* sagt: das „Ganze“) der „Gaben“ und „Beschäftigungsmittel“. Am Rande dieser Tätigkeiten steht noch die „Erzählung“, welche *Fröbel* weniger wichtig ist.

In diesen drei Feldern soll nun das Kindergartenkind aktiv werden. Der wichtigste Tätigkeitsbereich dabei ist für *Fröbel* das „Ganze“ der „Gaben“ und „Beschäftigungsmittel“ gewesen. Mit ihnen, aber auch in den beiden anderen Tätigkeitsfeldern, vermag das Kindergartenkind „Lebenseinigung“ zu praktizieren. Im Bauen mit den Baukästen der 3. – 6. Gabe, den mehrfach gegliederten Würfeln, gestaltet das Kind sich aktiv eine kleine Welt, eine einfache, elementare Wirklichkeit, deren Strukturen vom Kind hervorgebracht, also Ausdruck des kindlichen Inneren sind, die aber nun als Äußeres an den Bauformen anschaulich erfasst und bewusst gemacht werden können. Das dem Kind „wiedergegebene Paradies“ (BlM XXIII, 17, Bl. 50) ist also die durch die kindliche Kraft, seine Aktivität im Tun, im Handeln hervorgebrachte, konstruierte, gebaute Spielwelt als einer „zweiten Schöpfung“ gewissermaßen, so dass aus der – wie *Fröbel* sagt – „sinnlichen Anschauung und Auffassung der Außenwelt“ nun die „durch den Geist in ihrer wahren Bedeutung erkannte sinnliche und sinnbildliche Anschauung und Auffassung der Außenwelt“ geworden ist, weil die gebaute Spielwelt das „Ganze“ der Welt repräsentiert, versinnbildlicht, ein „Bild“ für den „Sinn“ aller Wirklichkeit ist. Diese Skizze des *Fröbelschen* Kindergartenprogramms verdeutlicht also die oben zitierten Äußerungen *Fröbels* über Ziel und Methode seines Kindergartens. Dieser ist Teil seiner Pädagogik der „Lebenseinigung“.

Diese Pädagogik der „Lebenseinigung“ toleriert keine Explosion des Spiel- und Gestaltungstriebes, ist also im strengen Sinn kein „freies Spiel“, sondern bleibt orientiert an den naturwissenschaftlich-mathematischen Gesetzmäßigkeiten der Spielobjekte, die „entdeckt“ und „gefunden“ werden, aber nicht „erfunden“ sind. Die *Fröbelsche* Spielpflege setzt also niemals die kindliche Gestaltungsfreiheit absolut, sondern definiert sie im Rahmen von Gesetz und Struktur. Daher hat *Fröbel* auch das kleinkindpädagogisch alltäglich gebrauchte Medium der „Erzählung“ zwar stillschweigend in der Kindergartenpraxis toleriert, aber nicht als vierten Bereich des Kindergartens anerkannt. *Fröbel* gesteht der „Er-

zählung“ geringe Bedeutung im Kindergarten zu, weil sie das Kind nicht in seiner Kraft steigern, sondern von außen auf das Kind zukomme, es „beeindrucke“. Dazu heißt es in einem Brief *Fröbels* an Luise *Levin* 1849, die zu dieser Zeit als Erzieherin die Kinder der Familie von Cossel in Rendsburg betreute:

„Die Sucht sich immer oder viel erzählen zu lassen ist ebenso nachtheilig als die Sucht des vielen Lesens, der Mensch ist dabei zu unthätig; es ist leichter Geschehenes u. Gethanes zu hören als selbst etwas zu thun u. geschehen zu machen. Du mußt darum [Deinen Zögling] Auguste bei dem Erzählen nach Möglichkeit thätig machen, z. B. das ihr Erzählte von ihr wieder erzählen lassen. Gieb ihr Bilder und lasse sie nach Maaßgabe der Darstellung auf dem Blatte entsprechende Geschichtchen machen.“ (BIM XXIII, 30, Bl. 109)

*Fröbel* empfiehlt also das Formulieren von Geschichtchen im Rahmen einer Bildvorlage, also eines strukturell gesetzten Rahmens. Die Freiheit entfaltet sich also auch hier (nur) im Rahmen des vorgegebenen Bildinhalts.

### 3 Andere Konzeptionen der Frühpädagogik

Im Folgenden soll ein kurzer Blick auf die vier meistdiskutierten frühpädagogischen Konzeptionen (*Montessori*, Waldorf, Situationsansatz, Reggio) geworfen werden. Diese vier Konzeptionen zeigen gewisse Übereinstimmungen mit *Fröbels* Kindergartenpädagogik der „Lebenseinigung“ des Kindes mit der Natur, den Menschen, mit sich selbst (und damit mit Gott). Wie *Montessoris* Sinnesmaterial und ein Teil ihrer Bewegungsübungen wiederholen auch *Fröbels* „Gaben“ und „Beschäftigungsmittel“ nicht direkt Phänomene des Alltags, der kindlichen bzw. gesellschaftlichen Wirklichkeit. Sie sind Abstrakta, elementare Formen, aus denen Wirklichkeit konstruiert, genauer: rekonstruiert werden kann. Und wie der Waldorf-Kindergarten geht *Fröbel* von ungestaltetem Spielmaterial aus, das es zu gestalten gilt, wobei die Deutung des Gestalteten durch die Erzieherin wichtig ist. Mit dem Situationsansatz wiederum stimmt überein, dass *Fröbel* in den „Mutter- und Koseliedern“ ein Szenario des kleinbürgerlich-ländlichen Lebens vorgestellt hat und dass die „Lebensformen“ als spezifischer Typus von Bauformen aus den „Gaben“ lebensweltliche Szenen (allerdings in vereinfachter Form) bieten. Und schließlich gibt es wie in der Reggio-Konzeption auch bei *Fröbel* die Betonung des Naturerlebnisses bei seiner Gartenpflege: das Erfahren der Wachstumsprozesse der Pflanze wie das Verarbeiten von Erfahrungen überhaupt in Form von Bauformen, Bildern und Zeichnungen. Dieser Vergleich mit dem Ergebnis von gewissen Übereinstimmungen kann nicht erschöpfend sein und trifft nicht das Spezifische dieser vier Konzeptionen, die ja mit ihren Begründungen unterschiedliche Grundannahmen über das Kind und die ihm begegnende Wirklichkeit postulieren – bei *Montessori* „Normalisation“ durch „Polarisation der Aufmerksamkeit“; in der Waldorf-Pädagogik Entfaltung des „Ätherleibs“, des Geistig-Seelischen im Kindergartenalter durch Rhythmus und (Vor-)Bild; im Situationsansatz das Erkunden gesellschaftlicher Praxis; bei der Reggio-Konzeption das Erleben und Erkunden von Naturprozessen und ästhetischen Qualitäten. Dieser skizzenhafte Hinweis auf diese vier frühpädagogischen Konzepte im Vergleich mit *Fröbels* Pädagogik ist natürlich nicht genügend exakt, zeigt aber doch deutlich *Fröbels* historische Leistung einer ersten programmatischen und praktischen ganzheitlichen frühpädagogischen Elementarbildung: seiner Kindergartenpädagogik als einer Spielpädagogik.

Dieses Kapitel behandelt die Kindergartenpädagogik *Fröbels*, die zwar schon mehrfach angesprochen, aber bis jetzt nur bruchstückhaft sichtbar wurde. Dieses Fragment soll im Folgenden zu einem Ganzen ergänzt werden.

## 4 Grundannahmen Fröbels

Die eingangs vorgelegten Zitate machen deutlich, dass *Fröbels* Pädagogik generell, seine Pädagogik der Schule wie die des Kindergartens, bestimmt ist durch drei Grundannahmen:

1. Das Kind, der Heranwachsende, besitzt die Kraft der „Lebenseinigung“, alles zu allem, jedes zu jedem in Bezug zu setzen. Diese Kraft äußert sich zunächst als ahnendes Handeln, als konstruktiver Umgang mit den Dingen. Im Handeln sieht ahnend das Kind in einer vorbewussten Weise das Allgemeine am Besonderen. Die Dinge werden Symbole, Sinn-Bilder, also Konkreta mit geistiger Bedeutung. Diese Bedeutung, der „Sinn“, liegt aber noch nicht begrifflich vor, ist also dem Kind noch nicht bewusst, sondern schwingt gefühlhaft als „Ahnen“ beim handelnden Umgang mit, ist aber tendenziell auf Bewusstsein (Einsicht, Reflexion) angelegt. Diese ahnende Kraft entwickelt sich daher weiter zum Bewusstsein, zur reflexiven Einsicht in das Ganze von Natur, Welt und Gott als Schöpfung. Dieses Bewusstsein entsteht vor allem im schulischen Unterricht, der nicht mehr ausschließlich konstruktiv, sondern mehr reflexiv Wirklichkeit im handelnden Umgang erfasst und deren Bedeutungen nicht mehr an den Dingen ahnend erfasst, sondern von der dinglichen Wirklichkeit deren Struktur (Bedeutung) als Abstrakta, als Vorstellungen und Begriffe ablöst. Dies belegen die Lehrgänge des schulischen Anfangsunterrichts, die *Fröbel* in der „Menschenerziehung“, seiner Schulpädagogik von 1826, ausführlich darstellt.
2. Bei diesem Prozess des handelnden Umgangs mit der Wirklichkeit und der sich darin ahnend, später reflexiv vollziehenden Einsicht in die Wirklichkeit als gegliedertes Ganzes geht es aber nicht nur um die Strukturierung von Wirklichkeit. Die Welt ist „sphärisch“, sagt *Fröbel*. Alles Seiende folgt seinem jeweils eigenen Entwicklungsgesetz, das *Fröbel* als „sphärisch“ definiert. *Fröbels* Sphärephilosophie unterstellt die Entfaltung des Sphärischen bei allem Seienden, im anorganischen Bereich der Kristallwelt wie bei Pflanze und Tier, so auch beim Menschen. Die Pflanze lebt ihr sphärisches Gesetz, indem sie sich aus Einheit zu einer in Mannigfaltigkeit entfaltenden Ganzheit (Einzelheit) entwickelt, wobei sie ihre Umgebung (Wasser, Luft, Erde, Licht und Wärme) absorbiert und sich in diese integriert, so Teil eines größeren Ganzen, „Gliedganzes“ wird. Der Mensch lebt nach Auffassung *Fröbels* dann seine Sphäre, wenn er bewusst lebt und sich als Einzelheit, Einheit und Teil eines größeren Ganzen, als „Gliedganzes“ begreift. Dieses Bewusstsein hat zum Mittelpunkt die Einsicht in das sphärische Gesetz selbst. Der Mensch begreift nicht nur die gesetzmäßig gestaltete Wirklichkeit um ihn in ihrer sphärischen Beschaffenheit, sondern er begreift damit zugleich sich selbst als sphärisches Wesen, als das „Entgegengesetztgleiche“ zur dinglichen Wirklichkeit wie zu Pflanze und Tier. Genauer: Im strukturellen Erfassen der dinglichen Wirklichkeit, des „Äußeren“, wird zugleich das strukturelle Erfassenkönnen des Menschen, sein „Inneres“ sichtbar. Der „Natur“, die ihn umgibt, entspricht sein Inneres, der „Geist“, die Kraft, das Allgemeine im Konkreten und Vielfa-

chen (zunächst) zu sehen und dann (später) zu begreifen. Der Strukturierung von Wirklichkeit bei *Fröbel* im Kindergarten wie im schulischen Unterricht entspricht auf der Subjektseite des Menschen das Ahnen und Bewusstwerden der eigenen geistigen, strukturierenden Kraft. Die Spielpflege *Fröbels* vereint im Konstruieren also Ding (Wirklichkeit) und Mensch und macht diese Einheit in ihrer Doppelseitigkeit (das „Entgegengesetztgleiche“) dem Kind am Spielgegenstand, das Sinnbild, „Bild“ mit „Sinn“ („Geist“, Bedeutung) wird, sichtbar. Diesen komplexen Zusammenhang der *Konstituierung des Subjekts bei der Konstruktion von Welt* fasst *Fröbel* prägnant so zusammen:

„Deshalb werden dem Kinde in dem Kindergarten, in der Pflegeanstalt seiner Kindheit, Spiel- und Beschäftigungsstoff und solche Mittel gereicht, welche es zur Erfassung und Ausbildung seiner selbst, zum Verständnis der Umwelt, so zur Einführung in die Natur und zur Ahnung des Urgrundes alles Seienden leiten, darum für das Kind allseitig vermittelnd, ein allseitiges Darstellungsmittel seiner selbst und ein Erkenntnismittel der Außen- wie der Innenwelt sind.“ (*Hoffmann* 1982b, S. 157)

3. Dieser Prozess des handelnden Umgangs des Kindes mit der Wirklichkeit, bei dem Selbst (Ich, „Geist“) und Welt sich gegenseitig hervorbringen, also konstituieren, geschieht nun aber nicht ausschließlich als eine Begegnung zwischen dem einzelnen Kind und der Wirklichkeit, sondern vollzieht sich in einem pädagogischen Feld. *Fröbels* Spielpflege wie sein erziehender Unterricht sind bestimmt durch die *didaktische Dimension des einwirkenden und unterstützenden Erwachsenen*, der „Kindergärtnerin“ wie des Lehrers. In der Wochenzeitung „DIE ZEIT“ vom 21.4.1995 stand zu lesen:

„Die Unterforderung der Fünfjährigen in deutschen Kindergärten, wo nur gespielt, gespielt und noch einmal gespielt wird, ist ein pädagogisches Verbrechen.“ (*Müller-Ullrich*, 1995, S. 79)

Diese Einschätzung wird geteilt, aber sie dürfte für einen authentisch arbeitenden *Fröbel*-schen Kindergarten nicht zutreffen; ebenso wenig wie der Vorwurf, der Kindergarten *Fröbels* werde durch eine „Schonraumpädagogik“ bestimmt und führe bewusst zur „Verdummung“, den *Lückert* in den 60er Jahren erhoben hat (vgl. *Heiland* 1989, S. 100ff.). *Fröbels* pädagogisches Konzept des Kindergartens, der Spielpflege beschreibt nicht einen Ort des beliebigen Umgangs des Kindes mit beliebigem Material und Spielzeug, sondern geht von einem hohen *kognitiven Anspruch der strukturellen Durchdringung von Wirklichkeit* aus. Dieser Anspruch äußert sich in der kindlichen Kraft des Sphärischen und ist ferner im kognitiven, strukturellen Potential des Spielmaterials verankert und gebunden an die unterstützende Betreuung des Erwachsenen, dessen Hinweise die kindliche Konstruktionskraft in ihrer Erarbeitung des Strukturellen unterstützen und weiterführen. Der anthropologische Ansatz für die didaktische Dimension der Kindergartenpädagogik *Fröbels* findet sich u.a. in seinem Begriff der „Hilfsbedürftigkeit“ des Kindes (Brief v. 21.3.1846). *Fröbel* sagt:

„Hier ist es nun, wo nach meiner Überzeugung der bewußte Mensch [...] dem Kinde in seiner Entwicklung helfend beistehen soll: und diese Hülfe ist nun die Erziehung des Kindes, des Menschen, des Menschen durch den Menschen; ist die, darum eigentlich auch nur menschliche Erziehung [...] die Hülflosigkeit des Menschenkinde ist also nicht ein Zeichen der Schwachheit des Menschenwesens; sondern der, nur noch schlummernden Menschenkraft, welche aber mit Selbstbeachtung und zur Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit geweckt, gepflegt und zur klaren Einsicht, zu bewußtem Gebrauche erhoben werden soll. [...] So ist denn die Hülflosigkeit [...] recht eigentlich der Stützpunkt, der Keim- und Quellpunkt echt menschlicher Erziehung, der Erziehung des Kindes seiner Bestimmung und seinem Berufe, der Gottähnlichkeit, der Darlebung seines göttlichen Wesens, der



Gotteinigung entgegen in und durch allseitige Lebenserfassung, Lebenspflege und Lebenseinigung.“  
(Heiland 1992b, S. 9-11)

## 5 Struktur und Didaktik des „Kindergarten“

Die Einflüsse der didaktischen Theorie der Elementarbildung *Pestalozzis* auf *Fröbel* sind vielfach beschrieben und in *Fröbels* Werk, von seiner ersten Arbeit „Kurze Darstellung [von] Pestalozzis Grundsätze[n]“ von 1809 bis zu den „Mutter- und Koseliedern“ und den letzten Aufsätzen *Fröbels* in der „Zeitschrift für Friedrich Fröbels Bestrebungen“ von 1851/52 nachgewiesen worden (vgl. Heiland 1982, S. 23 sowie Heiland 1989, S. 156ff.). Dieser Zusammenhang wird hier nicht wiederholt. Aber es soll nochmals unterstrichen werden, dass *Fröbels* Spielpädagogik eine deutliche didaktische Komponente besitzt, die sich aus der mathematischen Basis der Spielmaterialien ergibt, weil dieses mathematische Potential der zeigenden Hinweise des Erwachsenen bedarf, um aktualisiert zu werden. Die didaktische Dimension verhindert, dass das Spiel in *Fröbels* Kindergarten zum freien, sprich spontanen, beliebigen Spiel wird. Diese Dimension verändert aber keineswegs das Spiel bei *Fröbel* zu einem Lernspiel mit eindeutigen Programm-Kontext. Diese didaktische bzw. mathematische Komponente der Spielpflege hat die Fröbelbewegung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts (so *Marenholtz-Bülow*, die Arbeitsschulpädagogen *Köhler*, *Seidel* und *Schmidt* wie auch *Heerwart*) überbetont. Aber es wäre ebenso einseitig, diese Seite zugunsten der kindlichen Spontaneität im Spiel zu ignorieren. Bei *Fröbel* gehören Gesetz (sphärephilosophisch-mathematische Strukturiertheit) und Freiheit (Gestaltungsspontaneität) zusammen. Sie bilden eine untrennbare Einheit.

Dies Gesetzmäßige wird in allen drei Tätigkeitsfeldern des Kindergartens sichtbar. Da ist einmal die Gartenpflege. Jeder Kindergarten sollte nicht nur „Garten“ der Kinder sein. Jedes Kindergartenkind sollte auch ein eigenes Beetchen haben, in dem es Blumen und Nutzpflanzen anbauen kann. Diese einzelnen Beetchen, die das Kind das Wachsen und Reifen der Pflanzen erleben lassen und ihm ein „Spiegel“ eigener Entwicklung werden, sind umgeben vom gemeinsamen Garten, der im wesentlichen Nutzpflanzen, also Gemüse enthält, so dass das Kindergartenkind hier anschaulich eine elementare Einführung in die Welt der Nutzpflanzen (Gemüse) des bürgerlich-bäuerlichen Haushalts erhält. Es handelt sich also nicht um einen Garten mit (scheinbarem) Wildwuchs, nicht um einen „Englischen Garten“, sondern um zivilisierte, kultivierte Natur (*Fröbel* ist hier deutlich noch am Garten des Rokoko orientiert) als das „Entgegengesetztgleiche“, als Spiegel der sittlichen, vergeistigten Natur des Menschen (*Fröbel* 1850, S. 113-116, Lithographie nach S. 120).

Den zweiten Tätigkeitsbereich des Kindergartens stellen die Bewegungsspiele dar. Sie haben sich aus dem Spiel mit der ersten Gabe, dem Ball ergeben. Bei den Bewegungsspielen tritt rasch (so ihre genetische Struktur bei *Fröbel*) eine Lösung vom Spielmaterial, dem Ball ein. Die Spielgruppe verselbständigt sich. Sie entwirft Bewegungsgestalten durch ihre rhythmischen Bewegungen. Beim Bewegungsspiel „Zwei Fischlein“ etwa schließen die spielenden Kinder einen Kreis. Dieser symbolisiert den Teich. Zwei andere Kinder stellen die schwimmenden Fischlein dar, indem sie entsprechende rhythmische Schwimmbewegungen durch gleichmäßiges Vor- und Zurückbewegen der Arme andeuten. Diese Bewegungen sollen exakt sein und sind am Jahnschen Turnen orientiert, dessen Ansatz des isolierten Trainings des Muskelapparats sie gleichwohl verlassen. *Frö-*

*bel* kennt eine breite Palette von Bewegungsspielen, die von „Darstellungsspielen“ bzw. „Nachahmungen von lebendigen Naturgegenständen“ (so das Fischespiel) über Lauf- und Gehspiele bis zu den „Kreisspielen“ reicht, die als „Stern-“ oder „Blumenspiel“ direkt „Lebenseinigung“ und sphärisches Gesetz veranschaulichen, also die grundsätzliche Vermitteltheit jedes Einzelnen mit Allem symbolisieren.

Im Zentrum der Kindergartenpädagogik steht aber das dritte Tätigkeitsfeld, das „*Ganze der Spiel- und Beschäftigungsmittel*“, stehen die „Gaben“ und „Beschäftigungen“. Bekanntlich erhalten diese einzelnen Materialien ihre Systematik durch die Kristallographie bzw. Stereometrie (elementare Raumlehre) *Fröbels* sowie durch die polaren Prinzipien des Zerlegens (Analyse) und des Zusammenfügens/Konstruierens (Synthese). Im Folgenden wird dieser komplexe Zusammenhang nicht im Einzelnen dargestellt, sondern es werden nur einige wesentliche Aspekte beschrieben. Dem „Ganzen“ dieser Spielmaterialien gehören vier unterschiedliche Gruppen, körperhafte, flächenartige, linienförmige und punktförmige Materialien an. Den dreidimensionalen Materialien, den Gaben 1 – 6, also Ball, Kugel/Würfel/Walze und Kegel („Kreisel“), sowie den Baukästen mit dem gegliederten Würfel folgen die flächenartigen Materialien der „Legetäfelchen“, die bereits bei der 4. und 6. Gabe als Quader sichtbar werden und aus Quadraten, ungleichseitig-rechtwinkligen, gleichseitigen sowie gleichschenkligen Dreiecken bestehen. Dazu gehört auch das Papierquadrat, das durch Ausschneiden gewonnen wird und den Übergang zu den linienförmigen „Legestäbchen“, Papierstreifen und gezeichneten Linien bringt. Perlen und kleine Steinchen bilden die punktförmigen Materialien.

Die Beschreibung dieser vier Gruppen war zugleich der analytische Gang von den körperhaften zu den punktförmigen Materialien. Dieser Gang endet, wenn das Kind Linien mit der Nadel durchsticht (das Ausstechen) oder einzelne Steinchen nebeneinander gelegt werden. Nun folgt der zweite Gang, das Zusammenfügen, die Synthese. Durch das Aufeinanderreihen von Perlen auf einen Faden wird der Übergang von den punkt- zu den linienförmigen Materialien vollzogen. Nähen, Sticken, Flechten mit Papierstreifen und das Verschränken von Holzstäbchen führen zu den flächenartigen Materialien. Durch Papierfaltarbeiten, das Legen mit Täfelchen und das Zusammenfügen von Legestäbchen mit Ton (Plastillin) werden Körper hergestellt. Den Abschluss dieser Synthese bildet das Gestalten mit dem Material der Tonerde. Aus Ton geformte Würfel werden durch vielfaches Abschneiden der Kanten wieder zur Grundform des Balls und enden in der Urform der Sphäre. *Fröbel* sind dabei die Übergänge von einer Materialgruppe zur anderen wichtig.

Diese analytisch-synthetische Systematik hat *Fröbel* allerdings erst in seinen letzten Lebensjahren entwickelt. In den spieltheoretisch wichtigen Broschüren zu den ersten drei Gaben von 1838 und 1844 gehen beide Prozesse, das Zergliedern und Konstruieren, ineinander über. So folgt bei der 3. Gabe etwa der Aufteilung, dem Zerlegen des Würfels in acht Teilwürfel, ein konstruierendes Bauen mit diesen Teilen, also die Synthese einer neuen Form (Einheit) aus den durch Zerlegung gewonnenen Teilen (Elementen).

Für *Fröbel* ist dieses System der „Gaben“ und „Beschäftigungsmittel“ ein Bild der Welt als göttlicher Schöpfung. Das Durchlaufen dieser Systematik im Spiel bedeutet die Rekonstruktion der Schöpfung, der ganzen göttlich durchwirkten Wirklichkeit des Kosmos. Diese Rekonstruktion wird nun mit einigen wenigen Spielmaterialien, nicht mit beliebig vielen vollzogen. Diese Grundentscheidung für repräsentative Spielmaterialien, für „Norm“-Spielgegenstände ergibt sich wieder aus dem Einfluss der Pestalozzischen Theorie der Elementarbildung auf *Fröbel* sowie aus der sphärephilosophischen und mathematisch-kristallographischen Sicht des Spielgegenstands durch *Fröbel* (vgl. *Heiland* 1982, S.

38f.). Dieser komplexe Zusammenhang soll mit einem Zitat *Fröbels* verdeutlicht werden. *Fröbel* sagt in dem bereits erwähnten Brief vom 21.3.1846:

„Da nun zuerst sämtliche, das Kind umgebende Gegenstände, Dinge Eigenschaften haben und Verhältnisse zeigen, welche allen, das Kind selbst mit eingeschlossen, gemein, also allgemein sind, so muß dem Spieltriebe des Kindes, eben um das Allgemeine dieser Eigenschaften und Verhältnisse kennen zu lernen, gestattet sein [!] – was es so vielseitig auch schon selbst ausführt – alle diese gemeinsamen Eigenschaften und Verhältnisse nur an einigen wenigen Gegenständen kennen zu lernen, nur an wenigen sich anschaulich machen; ja es müssen diejenigen Gegenstände – Spielzeuge – an welchen und durch welche es die Außenwelt kennen lernt, welche eigentlich die Einführungsmitel des Kindes in die gesamte Außenwelt sind, gleichsam der alles zeigende Spiegel derselben, zugleich auch diejenigen sein, an welchen und durch welche das Kind sein eigenes Inneres nach Kraft und Willen usw. offenbart; damit sie – diese Gegenstände, Spielzeuge – dem Kinde so mehrfach vermittelnd zwischen seinem Innern, dem eigenen Lebens- und Gestaltungstrieb und dem Wesen, den Lebens- und Gestaltungsäußerungen der Außenwelt erscheinen und ihm diese wieder vielfach ein Spiegel seines Innern, und sein Inneres ein Spiegel der Außenwelt zum echten Verständnis beider werde.“ (*Heiland* 1992b, S. 17f.)

Diese wenigen Grundformen oder „Urformen“ des Spielmaterials sind die im „Ganzen“ der „Gaben“ und „Beschäftigungsmittel“ zusammengefassten Materialien, vor allem aber Kugel (Ball) und Würfel – der Würfel in seinen vielfachen Aufteilungen der vier Baukästen (3.-6. Gabe). Die von *Fröbel* entworfenen Spielgaben 7-10 als weitere Aufteilung des vergrößerten Würfels ist von ihm nicht verwirklicht worden (s. *Heiland* 1998, S. 276f.; vgl. *Boldt/Knechtel/König* 1982 III, S. 11, 49 u. Beilagen sowie *Shoji* 1998, S. 149f.) – dies wohl der Unübersichtlichkeit der Einheit dieser weiteren Gaben wegen, die infolge ihrer Fülle an Teilen zur Mannigfaltigkeit, aber nicht zur Einheit tendieren und so dem sphärischen Gesetz nicht genügen. Die in Japan vollzogene Ausführung dieser weiteren Baukästen (7.-10. Gabe) bedarf noch ihrer Legitimation (Bewährung) in der Spielpraxis.

Der Würfel ist also vor allem „Norm“-Gegenstand und repräsentiert Gegenstandsgeetze, veranschaulicht Strukturen der Wirklichkeit. So kann das Kind aus der 3. Gabe, dem in acht Teilwürfelchen geteilten Würfel, eine ganze Welt konstruieren. Diese Gabe ist ungestaltet, aber unendlich gestaltungsfähig. Ihre Einheit entlässt unabsehbare Mannigfaltigkeit, die gleichwohl sich stets auf die Einheit zurückbezieht, weil immer das gleiche Grundmaterial verwendet wird. Dreierlei Typen von Bauformen können mit den Würfelteilen (aber auch mit anderen Spielmaterialien des Spielganzen) gebaut werden: „Lebensformen“ – sie wiederholen Szenen des kindlichen Alltags; „Erkenntnisformen“ – sie verdeutlichen die mathematische Grundlage des Spiel- und Beschäftigungsganzen; und schließlich die „Schönheitsformen“ – sie symbolisieren direkt das sphärische Gesetz, verdeutlichen den Zusammenhang von Einheit und Mannigfaltigkeit, von Teil und Ganzem. So wird das Kästchen mit der 3. Gabe umgekippt und die acht Würfelchen stehen als ungliederte Einheit da. Dann entstehen die unterschiedlichen Bauformen. Sie verweisen aufeinander, sie entstehen auseinander. Sie zeigen Veränderung, den Übergang. Am deutlichsten wiederum wird dies im „Tanz“ der Schönheitsformen sichtbar. Aus der Einheit entstehen durch regelmäßige Verschiebung der äußeren bzw. der inneren Würfelchen immer neue und doch stets auf die Einheit, die „Mitte“ bezogene, diese umkreisende Figuren. Es gibt bei *Fröbel* kein Zerstören der gebauten Form, keine Destruktion, nur deren Veränderung zur anderen Bauform im gesetzmäßigen Zusammenhang, in Kontinuität, in „Stete“, wie *Fröbel* sagt.

Abschließend sei gesagt: Das kognitive Potential der Spielpädagogik *Fröbels* wird meist unterschätzt. *Fröbels* beharrliche Hinweise auf die Notwendigkeit struktureller Ein-

sichten aber sind gerade in der heutigen Zeit medialer Fiktionalität und Abstraktheit von Bedeutung. Faszinierend an der Autobiographie des berühmten amerikanischen Architekten Frank Lloyd Wright (1869-1959) ist, wie intensiv in der Wirkung Wright seine Berührung mit den Fröbelschen Bauformen als „fruchtbaren Moment“, als Initialzündung für seine konstruierende Kraft, seine Konstruktionslust als Architekt eingeschätzt hat (vgl. Heiland 2006, S. 111-113). Dieses Potential des Konstruktiven gilt es fruchtbar zu machen, nicht durch einen fröbelfremden Kindergarten, sondern in einer direkt sich auf Fröbel beziehenden konstruktiven Spielpraxis. Denn das Zentrum der Kindergartenpädagogik Fröbels ist das konstruktive Bauen mit den Materialien als Ort der Elementarbildung.

## 6 Der Erzieher. Fröbels Selbstcharakteristik

Die derzeitige Debatte um die Frühpädagogik thematisiert zwar vor allem die Versorgung durch genügende Betreuungsplätze für U3 und Ü3, berührt aber auch das Problem der Betreuungsqualität, also der Anzahl und Kompetenzen von Erziehern und Erzieherinnen. Auch hier kann ein Blick auf Fröbel hilfreich sein.

Fröbel hat sich mehrmals zur Ausbildung von „Bildlingen“, d.h. Kindergärtnerinnen geäußert. Interessant sind zwei seiner Forderungen. Zum einen fordert er ein Praxis-„Tagebuch“, zum anderen eine ausführliche, schriftlich fixierte „Lebensskizze“, „um so sich seinen ganzen bisherigen Entwicklungsgänge übersichtlich zum Bewußtseyn zu bringen“ (Fröbel 1839/Heiland 2003, S. 262). Und ganz knapp definiert er in einem Brief von 1843 den Kindergärtnerinnen-Beruf so: „Dieser Beruf fordert eine Strenge eine Ent-sagung gegen sich, eine stete prüfende Selbstbeachtung und ein Hingezogenseyn an die Kleinen, eine Beachtung ihres Wesens in sich, von denen ein Anderer kaum einen Begriff hat, allein ohne diese Strenge und Ent-sagung wird das geforderte Resultat nicht erreicht“ (Fröbel 1843; Heiland 2003, S. 262f.). „Strenge“, d.h. intensive „prüfende Selbstbeachtung“, den Lebensüberblick, Selbstbewusstsein verlangt Fröbel vom Erzieher. Hier wird gleich weitergehend auf Fröbels vielfache autobiographische Aussagen, auf seine „Selbstzeugnisse“ verwiesen, die in zahlreichen Briefen und Tagebuchaufzeichnungen vorliegen. Das ist zwar ein weithin noch unerforschter, aber sehr interessanter Bereich der Fröbelforschung. Hier wird nur ein Beleg gebracht. In seiner ausführlichen autobiographischen Abhandlung „Echo“ von 1831 setzt Fröbel sich identisch mit dem idealen Erzieher, den er einen dreifachen Tod sterben, d.h. den „Geist“ über „Körper“ und „Gemüt“ triumphieren lässt. Es heißt da:

„Ein Erzieher ist darum kurz ein geistiger Magnet, der das im erwachenden Menschen keimende unsichtbare Geistige zieht, daß es daß der Mensch ein Er, eine Person, ein selbständiges, bewußtes, seinem Ursprunge, seiner Verkettung und sich selbst würdiges Wesen werde. Einem solchen Menschen nun, der sich diesem einem solchen Berufe, einem solchen Geschäfte ausschließend widmet, hingiebt, sein Leben – sein erkanntes festgehaltenes weihet, den nennt und heißt darum der Deutsche auch ausschließend – Erzieher.“ (Heiland/Gebel 2004, S. 135)

Das klingt überhöht und meint doch einen gültigen Zusammenhang. Fröbel konstruiert einen Zusammenhang von Erziehung und Selbsterkenntnis. Nur der kann erziehen, der um sich weiß, der sich beherrscht, sein Ego zurücknimmt, beim Kind und Heranwachsenden, dem Gegenüber, verstehend sein, den Anderen als das Andere in seinem Selbstsein verstehen will. Nur der autobiographisch reflektierende, über sich selbst nachdenkende

Mensch, der „selbsttherapeutische“ Mensch besitzt nach *Fröbel* die pädagogische Kompetenz der Spielpflege bzw. der Lehre. Insofern muss auch jeder Erzieher, jeder Pädagoge sich seiner selbst sicher sein, um sich selbst wissen, bevor er pädagogisch wirksam werden will. Das verlangt zwar Fachwissen, setzt aber vor allem Selbsterkenntnis voraus („Sein“ statt „Haben“; *Fromm* 1976). Das pädagogische Erbe *Fröbels* ist also nicht nur und vor allem nicht die Schaffung einer neuen, genuinen, originellen Institution oder Methode (Strategie, Instrument, „Rezept“), also von etwas Äußerlichem, Objektivem, sondern die Forderung nach dem „neuen“, dem „gebildeten“ Menschen, dem Menschen mit Allgemeinbildung als bewusstem Selbst-Sein-Können. Der zentralen Forderung *Fröbels* nach „Selbstthätigkeit“ des Kindes und des Schülers im Umgang mit Wirklichkeit entspricht die „Autonomie“ der pädagogischen Regie beim Erwachsenen, über die nicht instrumentell-mechanisch und subjektiv unbeteiligt verfügt wird, sondern die durch Erfahrung gereift den Erwachsenen in seiner gesammenschlichen, geistigen, aber auch pädagogischen Autonomie auszeichnet, die als Habitus von innen ausstrahlt und wirkt. *Fröbels* Erzieher lehrt nicht, er fordert heraus.

Hier stimmt *Fröbel* mit *Schiller* überein, der in seinen anthropologisch-kunstphilosophischen „Briefen zur ästhetischen Erziehung“ schreibt: „Der Mensch ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“ (*Schiller* 1795, S. 618). *Fröbel* will keinen mechanisch-instrumentell operierenden Menschen als Erzieher, er will den neuen, den leidenschaftlichen, anteilnehmenden, einfühlenden, verstehenden Menschen. Nur der sich selbst freigesetzte Mensch als Pädagoge vermag auch das Kind in seiner Autonomie als „selbstthätiges“ Wesen freizusetzen. Der Raum, in dem sich diese Freisetzung des heranwachsenden Menschen (Kind, Schüler) durch sich selbst, als „selbstthätiges“ Spiel und Lernen vollzieht, ist didaktisch geladen durch die Anteilnahme des Erziehers und durch die elementarbildende Struktur der Spielmittel, die im *Fröbelschen* Kindergarten dominieren. Hier zeigt sich die aufklärungsphilosophische und demokratisch-politische Dimension und Bedeutung der *Fröbelschen* Pädagogik. Nur der bewusst lebende, sich seiner bewusste Mensch ist frei, besitzt den „aufrechten Gang“ (*Kant*) und kann demokratisch handeln.

## 7 Fröbelforschung (Historik) und Fröbels pädagogisches Erbe

Abschließend soll nach dem Stellenwert der Forschung in diesem Zusammenhang von Kindergarten und Frühpädagogik/Spielpädagogik gefragt werden. Dreißig Jahre lang habe ich Grundlagenforschung zu Leben und Werk *Fröbels* betrieben und mich oft gefragt: Welchen Sinn hat Deine Forschungsarbeit, haben Deine Editionen, Deine biographischen und systematischen Arbeiten zu *Fröbel*, Deine Forderung nach einer Fröbel-Historik? Bei solchem Fragen habe ich zurückgeblickt auf die Geschichte der Fröbelforschung, die doch auch gerade in den letzten dreißig Jahren in ganz erheblichem Maße enorme Fortschritte erzielt und neues Material zum Verständnis *Fröbels* vorgelegt hat, nicht zuletzt durch Tageblätter-Editionen und die Fröbelbrief-Gesamtedition. So ist denn nun *Fröbels* pädagogisches Erbe trotz aller interpretatorischen Widrigkeiten, wie die Wirkungsgeschichte *Fröbels* als einer teilweisen Verfallsgeschichte zeigt, auf uns in einer überwältigenden Vielfalt gekommen und fordert uns auf: „Kommt, laßt uns unsern Kindern leben!“ Die Fröbelforschung als Grundlagenforschung bringt neues Textmaterial ans Licht. Fröbelforschung als Fröbel-Historik, als Theorie der Fröbelforschung legt einen geschichtswissen-

schaftlich begründeten Katalog von Forderungen bei der Umsetzung von *Fröbels* pädagogischer Theorie in Praxis vor. Alles Fröbel-Spezifische muss quellenkritisch belegbar sein – das ist die entscheidende Forderung der Fröbel-Historik. So fundiert wird dann Fröbelpraxis in Fröbel-Kindergärten „authentisch“.

*Fröbels* Erbe ist aber mehr als durch Grundlagenforschung zu Tage gefördertes pädagogisches Material, Programmatik und Theorie. *Fröbels* Vermächtnis, sein Erbe ist vor allem seine 1848 im Rahmen der Märzrevolution erhobene bildungspolitische Forderung nach dem *unentgeltlichen, unkonfessionellen und verbindlichen Kindergarten* als erster Stufe eines einheitlichen Bildungswesens in Deutschland (vgl. *Krecker* 1961, S. 156-159). *Fröbels* Forderung einer qualifizierten frühpädagogischen Elementarbildung, einer individuellen Bildungsförderung für jedes Kind durch eine qualifizierte pädagogische Betreuung, diese Forderung ist bis heute noch nicht eingelöst, ist also bleibendes verpflichtendes Erbe *Fröbels*!

## Literatur

- Boldt, R./Knechtel, E./König, H.* (Hrsg.) (1982): Friedrich Wilhelm August Fröbel. „Kommt, lasst uns unsern Kindern leben!“ Aus dem pädagogischen Werk eines Menschenerziehers. – Berlin.
- Bollnow, O. F.* (1952): Die Rückkehr zum Ursprung als Grundgedanke der Fröbelschen Pädagogik. Blätter des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes, 3, 3, S. 3-11.
- Fröbel, F.* (1839): Über die Ausbildung von Bildlingen. 11./31.5.1839 (BN 102/alte Signatur: 86), ed. In: *Heiland, H.* (1997): Fröbels Kindergartenpädagogik und das Berufsbild der Erzieherin. In: *Heiland, H.* (Hrsg.) (2003): Fröbelforschung heute. – Würzburg, S. 256-263.
- Fröbel, F.* (1843): Brief an Seufferheld v. 5.6.1843 (BIM XI, Bl 21) ed. in: *Heiland, H.* (1997): Fröbels Kindergartenpädagogik und das Berufsbild der Erzieherin. In: *Heiland, H.* (Hrsg.) (2003): Fröbelforschung heute. – Würzburg, S. 256-263.
- Fröbel, F.*: Brief an Luise Levin v. 11./14.11.1848 (BIM XXIII,17, Bl 49-58).
- Fröbel, F.*: Brief an Luise Levin v. 15.1.-20.1.1849 (BIM XXIII,30, Bl 107-116).
- Fröbel, F.*: Zur Darlegung des Wesens der Kindergärten und des deutschen Kindergartens insbesondere (6.5.1841) (BN 28/alte Signatur: 101,2).
- Fröbel, F.* (1850): Die Gärten der Kinder. Friedrich Fröbels Wochenschrift. – Bad Liebenstein, S.113-116.
- Fromm, E.* (1976): Haben oder Sein. In: *Funk, R.* (Hrsg.) (1980/81): Erich Fromm. Gesamtausgabe (Bd. II). – Stuttgart, S. 269-414.
- Heiland, H.* (1982): Fröbel und die Nachwelt. Studien zur Wirkungsgeschichte Friedrich Fröbels. – Bad Heilbrunn.
- Heiland, H.* (1989): Die Pädagogik Friedrich Fröbels. – Hildesheim.
- Heiland, H.* (1992a): [Fröbelkreis:] Hauptgrundsatz: Die Familie ist das Heiligtum. In: *Heiland, H.* (Hrsg.): Fröbelbewegung und Fröbelforschung. – Hildesheim, S.1-4.
- Heiland, H.* (1992b): Die Grundgedanken Friedrich Fröbels. Ein Brief [v.21.3.1846]. In: *Heiland, H.* (Hrsg.): Fröbelbewegung und Fröbelforschung. – Hildesheim, S. 5-26.
- Heiland, H.* (1998): Die Spielpädagogik Friedrich Fröbels. – Hildesheim.
- Heiland, H.* (2006): Fröbels Bildungskonzept der Integration von Kindergarten und Grundschule (Elementarstufe). In: *Heiland, H./Gebel, M./Neumann, K.* (Hrsg.): Perspektiven der Fröbelforschung. – Würzburg, S. 109-121.
- Heiland, H./Gebel, M.* (Hrsg.) (2004): Friedrich Fröbel „Das Streben der Menschen“. – Würzburg.
- Hoffmann, E.* (Hrsg.) (1982a): Ein unveröffentlichter Fröbel-Brief über die Bildung der Kinder. [Brief an Kantor Carl v. 21.7.1839] Zeitschrift für Pädagogik, 28, S.175-192.
- Hoffmann, E.* (Hrsg.) (1982b): Friedrich Fröbel. Ausgewählte Schriften. Bd. 4: Die Spielgaben. – Stuttgart.
- Kasüschke, D.* (Hrsg.) (2010): Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit. – Köln-Kronach.
- Krecker, M.* (Hrsg.) (1961): Aus der Geschichte der Kleinkindererziehung. – Berlin.

- Lessing, G. E.* (1996): Nathan der Weise (1779). In: *Göpfert, H. G.* (Hrsg.): Werke, Bd II. – Darmstadt, S. 205-347.
- Leutheuffer, E./Döpel, W.* (Hrsg.) (1932): Friedrich Fröbel. Ein Führer aus den Nöten der Gegenwart. – Weimar.
- Müller-Ullrich, B.* (1995): Die Schule heißt l'école. DIE ZEIT, Nr. 17 v. 21.4.1995, S. 79.
- Prüfer, J.* (1911): Vorläufer Fröbels. – Langensalza.
- Prüfer, J.* (1913): Kleinkinderpädagogik. – Leipzig.
- Schiller, F.* (1795): Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. In: *Riedel, W.* (Hrsg.) (2004): Schiller, Friedrich: Sämtliche Werke Bd. V. – München, S. 570-669.
- 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.