

Otto Friedrich Bollnow,
Die Pädagogik der deutschen Romantik*

Friedrich Fröbel

IV. DIE SPIELGABEN

A. Die Gründung des Kindergartens	173
1. Die Hinwendung zur frühen Kindheit.....	173
2. Die Ausbildung der Spielmittel	175
3. Das; Wesen des Kindergartens.....	177
B. Die Theorie des Spiels	181
1. Die Ausbildung der Spieltheorie	182
a) Die ersten Ansätze	182
b) Die Spielauffassung der „Menschenerziehung“.....	182
c) Der Ansatz zur symbolischen Deutung	185
d) Die Spieltheorie der „Gaben“.....	187
2. Die Durchführung der Spieltheorie	190
a) Die erste Gabe. Der Ball.....	190
b) Die zweite Gabe. Kugel, Würfel, Walze	193
c) Die dritte Gabe. Der geteilte Würfel	194
d) Die weiteren Gaben	198
e) Die Vermittlungsschule	199

A. Die Gründung des Kindergartens

1. Die Hinwendung zur frühen Kindheit

Daß der ursprünglich in Aussicht genommene zweite Teil der „Menschenerziehung“ nicht mehr geschrieben ist, wurde schon bemerkt. Infolgedessen fehlt bei Fröbel die Fortführung der menschlichen Entwicklung wie auch der Unterrichtsgestaltung für die späteren Lebensstufen des Menschen. Statt dessen wandte sich seine Aufmerksamkeit immer mehr dem Gebiet zu, von dem

* Die originale Seitenformatierung ist belassen.

später dann auch seine stärkste Wirkung auf das gesamte Erziehungswesen ausgehen sollte: der *frühen Kindheit*. Während er früher der Meinung gewesen war, daß die eigentliche Erziehung überhaupt erst mit der Sprachfähigkeit beginne und sich seine volle Aufmerksamkeit erst auf das eigentliche Schulalter richtete, entdeckt er jetzt immer mehr die ungeheure Bedeutung der frühen Kindheit und damit die Wichtigkeit der ihr zugewandten behutsamen Form pflgender Erziehung.

Welche Gründe dabei im einzelnen Fröbel geleitet haben, ist schwer zu entscheiden, und sicher überlagert sich dabei mehreres. Auf der einen Seite hängt es sicher mit Fröbels autodidaktischem Bildungsweg zusammen, daß ihm die einfachen Formen des Unterrichts näher lagen und daß er sich den späteren Formen des eigentlich wissenschaftlichen Unterrichts nicht in derselben Weise gewachsen fühlte. Das liegt hier ähnlich wie schon bei Pestalozzi und hängt weiterhin mit dem bedauerlichen Bruch unsres Bildungswesens zusammen, daß nur die Formen des elementaren Unterrichts vom Pädagogischen her wirklich durchgeformt sind, daß aber keine Stetigkeit des Aufbaus von hier zu den Formen der höheren Bildung hinüberführt und diese, rein vom wissenschaftlichen Gehalt her aufgebaut, nicht in derselben Weise pädagogisch durchgeformt werden konnten. Aber es ist müßig, hier eine „Grenze“ Fröbels zu beklagen; denn grade dieser „Grenze“ verdanken wir auf der andern Seite seine geniale Altersleistung.

Zugleich aber waren es sicher, von außen her kommend, die veränderten Aufgaben seiner schweizer Arbeit. Insbesondere die Gründung des Waisenhauses in Burgdorf mußte zwangsläufig die Kinder der früheren Lebensalter stärker in den Blick seiner Aufmerksamkeit rücken. Er berichtet selbst, welche Anregungen er aus den Spielen eines vierjährigen italienischen Kindes entnommen hat. Dem kam aber zugleich eine Richtung entgegen, die sich aus seinem eignen Nachdenken, also ganz von innen her, notwendig entwickeln mußte. Das war der Gedanke der *Ganzheit*, der die Entfaltung der menschlichen Kräfte zu einem einheitlichen, über die Stufen hinweggehenden Vorgang zusammenfaßte und der darum auch den Unterricht als ein einheitliches, sieb, von den Grundlagen her systematisch entfaltendes Ganzes sehen mußte²⁰. Je mehr sich bei ihm der Gedanke einer syste-

²⁰ Es sei auch hier auf E. Hoffmann, AS 168 f. verwiesen.

matischen Ordnung durchsetzte, um so wichtiger wurde die erste Stufe der Grundlegung. Hier mußte er darum, ganz von unten her aufbauend, einsetzen.

Und endlich kam diese ganze Richtung tief der allgemeinen *romantischen* Bewegung entgegen, die den „Weg nach innen“, d. h. zurück zu den *Ursprüngen* ging, und die Ursprünge, das sind in diesem Fall die frühen Stufen der Kindheit. Und so bestätigt sich bei Fröbel immer tiefer die Überzeugung, daß hier überhaupt die entscheidenden Grundlagen der ganzen späteren Entwicklung gelegt werden. Das Alter, das früher nur der Wartung, der „Regierung“, mit Herbart zu reden, zugänglich erschien, rückt damit in den Mittelpunkt der gesamten Erziehung.

Dies setzt freilich ein völlig neues Verständnis der gesamten Kindheitsentwicklung voraus; denn solange man im Sinne der Aufklärung das Wesen des Menschen vom Verstand her sah, mußte das Alter der noch unentwickelten Verstandeskkräfte als „unverständlich“ und damit als der eigentlichen Erziehung unzugänglich erscheinen. Erst als die Bedeutung der irrationalen Seiten des Lebens, der gefühlsmäßig vorauseilenden Kraft der Ahnung, und überhaupt der noch unbewußten dunklen Untergründe des Lebens sichtbar wurde, konnte dieses frühe Lebensalter in «einer Bildsamkeit und in seiner vollen Bedeutung für die Erziehung der späteren Lebensalter erkannt werden. Nur auf dem Boden der Romantik war also die Entdeckung dieser frühen Kindheitsstufen möglich, und nur aus ihren Voraussetzungen konnte sich eine durchgebildete Pädagogik der frühen Kindheitsstufen entwickeln. Die sich in seiner Zeit eröffnenden Möglichkeiten sogleich mit Nachdruck ergriffen zu haben, macht die besondere einmalige Leistung Fröbels aus.

2. Die Ausbildung der Spielmittel

So entstand dann in Fröbel der Gedanke, durch sorgfältig durchdachte Spielgegenstände den *Tätigkeitstrieb* des Kindes schon vom ersten Erwachen an richtig zu leiten und auszubilden. Das sind seine „*Gaben*“, wie er sie seit seinen letzten schweizer Jahren nach und nach zu einem folgerichtig aufgebauten System entwickelt hat. In ihrer endgültigen Gestalt, über die „eine vollständige briefliche Darlegung der sämtlichen Spielmittel des Kindergartens“ (III 559 ff.) den besten Überblick gibt, bestehen

sie im Grundstock aus einem achteiligen Aufbau (bei dem man sich heute meist auf die ersten sechs Gaben beschränkt):

Die 1. *Gabe* besteht aus einem Ball an einer Schnur, bzw. verschiedenen Bällen in den sechs Hauptfarben.

Die 2. *Gabe* besteht aus Kugel, Walze und Würfel.

Die folgenden sechs Gaben bestehen aus Würfeln in jeweils verschiedener Unterteilung, und zwar:

In der 3. *Gabe* ist der Gesamtwürfel in acht untereinander gleiche Teilwürfel von je der halben Seitenlänge eingeteilt.

In der 4. *Gabe* ist er in acht untereinander gleiche „Längeltäfelchen“ zerlegt, d. h. in längliche Platten, die je doppelt so lang, aber halb so hoch wie die Teilwürfel der 3. Gabe sind (deren Seitenlängen sich also „wie 1 : 2 : 4 verhalten“).

In der 5. *Gabe* ist er in 27 untereinander gleiche Teilwürfel zerlegt von jeweils der drittel Seitenlänge des Gesamtwürfels; unter ihnen sind drei durch einen senkrechten Diagonalschnitt, drei weitere durch zwei sich überkreuzende solche Diagonalschnitte weiter unterteilt.

Die 6. *Gabe* wiederholt mit der feineren Einteilung der 5. Gabe das in der 4. gegebene Prinzip der Backsteinform.

Die 7. und 8. *Gabe* endlich wiederholen das Verhältnis der 5. zur 6. bei der nächstfeineren Einteilung in 64 Teilwürfel von der viertel Kantenlänge.

Zu diesen Gaben treten *weitere Beschäftigungsmittel*, auch diese zu einem kunstvollen systematischen Aufbau geordnet: vom Körper absteigend zur Fläche (im Täfelchenlegen), von dort zur Linie (im Stäbchenlegen) und endlich zum Punkt (im Erbsen- oder Perlenlegen), von dort dann wieder aufbauend die Verknüpfung von Punkten zur Linie (im Ausnähen von sog. Ausstechheften, Kartons mit durchgestochenen Punkten), die Verknüpfung von Linien zur Fläche (im Flechten mit Papierstreifen) und endlich wieder die Verbindung von Flächen zu Körpern (im Papierfalten oder Klebarbeiten aus Pappe).

Endlich traten noch die sogenannten *Bewegungsspiele* hinzu, um deren Ausbildung sich vor allem Langethal verdient machte.

Im Aufbau dieser Gaben sah Fröbel, wie er immer wieder betonte, ein in sich geschlossenes, sich Stufe für Stufe nach innerer Notwendigkeit entfaltendes Ganzes: „Die Gesamtheit der auszuführenden Spiele und Beschäftigungs- und zugleich Bildungs- und Erziehungsmittel bildet ... ein stetiges, sich gegenseitig erklärendes und wechselseitig förderlich in sich zusammenhangen-

des Ganzen, gleichsam einen viel verzweigten Baum“ (III 14). Sie sollen so beschaffen sein, daß sich an ihnen der „schaffende Tätigkeitstrieb“ im Menschen richtig entfalten kann. Um diese Gaben herzustellen und zu verbreiten, gründete Fröbel in Blankenburg (nahe bei Keilhau) eine „Anstalt zur Pflege des schaffenden Tätigkeitstriebes“. In einem wie weiten Rahmen Fröbel die Bedeutung dieser Spielmittel sah, geht am besten aus seinen eigenen Worten hervor, mit denen er zur Gründung der Anstalt aufrief: Er bezeichnet sie als „eine Anstalt zur Pflege des Familienlebens und zur Bildung für das Volks- und Menschheitsleben durch Pflege des Tätigkeits-, des Forschungs- und des Bildungstriebes im Menschen, im Kinde als Glied der Familie, des Volkes und der Menschheit; - eine Anstalt zur Selbstbelehrung, Selbsterziehung und Selbstbildung des Menschen wie zur allseitigen so zur in sich einigen Ausbildung desselben durch Spiel, schaffende Selbsttätigkeit und freitätigen Selbstunterricht“ (III 5, vgl. 11 ff.)-

3. Das Wesen des Kindergartens

Bald aber stellte sich heraus, daß diese Gaben gar nicht ohne besondere Anleitung benutzbar sind, in stiller „Selbstbelehrung“ ohne Hilfe der mitgehenden und mitspielenden Erwachsenen, und daraus ergab sich die Aufgabe, den Umgang mit diesen Formen in einem Kinderkreise beispielhaft vorzuführen sowie die Mütter und andre geeignete Pflegepersonen in ihrer Handhabung auszubilden. Aus diesen Ansätzen erwuchs der *Kindergarten*.

Wenn der Name „Kindergarten“ Fröbel auch erst verhältnismäßig spät und in einer plötzlichen Eingebung als Bezeichnung der von ihm geplanten Einrichtung eingefallen ist, so ist er doch lange in seiner gesamten pädagogischen Grundhaltung vorgezeichnet. Es reicht zurück in die Frankfurter Zeit, wo er mit den Holzhausenschen Kindern zum Geburtstag der Mutter ein künstliches Gartenstück aufgebaut hatte, durch eine Inschrift zum Sinnbild von „*Gottes Garten*“ erhoben. Diese Beziehung zwischen dem im Garten Gottes heranwachsenden Menschen und der im menschlichen Garten behüteten Pflanze, vor allem dann der Lilie, wird in der „Menschenerziehung“ nachdrücklich aufgenommen. Zur Vignette, die eine *Lilie* im Umkreis zerstreuter Gartengeräte zeigt, fügt er den erläuternden Text: „Frisch und fröhlich, wie

die Lilie im Garten, wachse nach von Gott ihm gegebenem Leben in mütterlicher Pflege und väterlicher Sorgfalt, unter dem Schutze der nach göttlichem Gesetze wirkenden Natur und unter Gottes himmlischem Segen, der Mensch in der Familie, dem Garten Gottes, empor.“ In diesen Sinnbildern verdichten sich die Voraussetzungen der gesamten pädagogischen Grundhaltung Fröbels: das Gefühl der Geborgenheit im göttlichen Ganzen als sein religiöses Grundgefühl, die Vorstellung vom pflanzenhaft organischen Wachstum als das typisch romantische Bild der menschlichen Entwicklung, das ja nicht ein beliebiges Gleichnis ist, sondern zugleich die menschliche Entwicklung in bestimmter Weise auslegt. Pflege, „*Lebenspflege*“, wie Fröbel selbst immer wieder sagt, wird darum zur charakteristischen Bezeichnung seiner Erziehungsauffassung. Und diese verdichtet sich im Namen des Kindergartens.

Diese Bestrebungen nahmen feste Gestalt an, als Fröbel sich im Jahre 1840 mit einem Aufruf zur Gründung des „*allgemeinen deutschen Kindergartens*“ an die breitere Öffentlichkeit wandte. Die umständlich-ausführliche Überschrift dieses Aufrufs gibt zugleich eine Vorstellung von dem Ganzen der dabei mitschwingenden Gedanken: „Kommt, laßt uns unsern Kindern leben! Entwurf eines Planes zur Begründung und Ausführung eines *Kindergartens*, einer allgemeinen Anstalt zur Verbreitung allseitiger Beachtung des Lebens der Kinder, besonders durch Pflege ihres Tätigkeitstriebes.“ Er setzte diesen Plan zugleich in eine Beziehung zu der damaligen 400-Jahres-Feier der Erfindung der Buchdruckkunst durch Gutenberg, indem er fortfuhr: „Den Deutschen Frauen und Jungfrauen als ein Werk zu würdiger Mitfeier des vierhundertjährigen Jubelfestes der Erfindung der Buchdruckerkunst zur Prüfung und Mitwirkung vorgelegt.“ Und danach endlich die geheimnisvolle Widmung „Ihr“, in bedeutender Entsprechung zu der der „Menschenerziehung“ vorangestellten Widmung „Ihm“. Er weist darin auf die hohe Bedeutung des weiblichen Elements in diesem Bereich der Erziehung hin.

Die Erläuterungen, mit denen hier die Aufgabe des Kindergartens umschrieben wird, entsprechen, bis in den Wortlaut hinein, den erläuternden Worten, die der Lilien-Vignette in „der „Menschenerziehung““ hinzugefügt sind: „Wie in einem Garten unter Gottes Schutz und unter der Sorgfalt erfahrener einsichtiger Gärtner im Einklänge mit der Natur die Gewächse gepflegt

werden., so sollen hier die edelsten Gewächse, Menschen, Kinder als Keime und Glieder der Menschheit in Übereinstimmung mit sich, mit Gott und Natur erzogen ... werden“ (AS 118, vgl. GB 20). Und in diesem Sinne will er „für die erste Pflege und Erziehung der Kindheit gleichsam Gärtnerinnen und Gärtner bilden“ (AS 118). Die symbolischen Hintergründe, die ganze metaphysische tiefe dieser Konzeption ist darin deutlich ausgesprochen.

Aus diesen Ansätzen ist dann die spätere Einrichtung des Kindergartens hervorgegangen. Wenn auch der äußere Erfolg zunächst noch gar nicht den Erwartungen entsprach: der Gedanke war einmal ausgesprochen und mußte sich jetzt mit eigener Kraft ausbreiten. In Fröbel war auch von Anfang an ein deutliches Bewußtsein von der ungeheuren Bedeutung dieses seines Werks. So schreibt er einmal an die „Muhme Schmidt“ (in diesem Briefwechsel, an dem sich überhaupt die Gründungsgeschichte, der Kindergärten lebendig verfolgen läßt): „Es ist ein verknüpfender Gedanke, d. h. ihm liegt eine durch alle Weltenräume und Sonnen- und Weltsysteme hindurch geltende Idee zum Grunde, nämlich die: – der Pflege des Göttlichen auch im kleinsten Punkte ... Es ist ein Senfkorn zu einem Lebenskeim, unter welchem einst Kinder und Kindeskinde in dessen Schatten in Friede und Freude ruhen werden“ (MS 119/20). Dieser Gedanke hat darum auch seinen Siegeszug weit über die Grenzen Deutschlands hinaus angetreten.

Aber grade deswegen ist daran zu erinnern, daß Fröbel selber ursprünglich noch gar nicht das im Auge hatte, was später daraus geworden ist, eine besondere Schulform neben andern. Wenn er von einem „allgemeinen deutschen Kindergarten“ spricht, so hat er damit einen sehr viel weiteren Plan, und man darf das „allgemein“ und „deutsch“ nicht übersehen. Das epochale Bewußtsein, wie es von Fichtes „Reden“ her Fröbel ergriffen hatte, das Bewußtsein, an einer entscheidenden *Wende der Menschheitsentwicklung* zu stehen und durch die neue Erziehung die Menschheit selber auf eine neue Stufe zu führen, ist trotz aller Enttäuschungen noch ungebrochen in Fröbel lebendig und sollte nicht als bedauerliche Selbstüberschätzung mit einem mitleidigen Lächeln einfach überlesen werden. Es ist (wie schon bei Comenius) das Ethos, aus dem allein große Erziehung entspringt. In diesem Zusammenhang steht auch bei Fröbel der Satz: „Wir müssen unsre Kinder im Einklänge und Zusammenhange mit der

jetzigen Stufe der Menschheitsentwicklung - welche in der ganzen Weltentwicklung, in dem gesamten Alleben bedingt ist und daraus hervorgeht – erziehen und ausbilden“ (III 12). Die Forderung dieser neuen Menschheitsstufe ist die *allseitige Lebens-einigung*, und deren Verwirklichung soll dann der Kindergarten dienen.

In diesem Sinne bezweckt der Aufruf eine Vereinigung von Frauen und Mädchen, die durch die Ausbreitung einer verständnisvollen, durch die „Gaben“ ermöglichten Kinderpflege die deutsche Familie zu einem „Kindergarten“, d. h. zur Stätte eines ruhigen und glücklichen Kinderlebens zu machen. Fröbel spricht es einmal aus: „Garten = Paradies, also Kindergarten = das dei?. Kindern wieder zurückzugebende und gegebene Paradies“ (GB 157/58), Wenn Fröbel in seinem Aufruf von der geplanten Lehr- und Ausbildungsanstalt als dem „Kindergarten im engeren Sinn“ spricht (AS 119), so ist damit auf der einen Seite der spätere Sprachgebrauch gerechtfertigt, auf der andern Seite aber enthalten, daß seine eigentliche Idee über eine solche besondere Anstalt weit hinausgeht.

Für Fröbel bleibt die *Familie* der wahre Sitz der Erziehung. Darum sieht er die Aufgabe darin, die Mütter den Aufgaben der Kinderpflege wieder zuzuführen und ihnen darin zur Erfüllung ihrer weiblichen Aufgabe zu verhelfen. In diesen Zusammenhang weist die hintergründige Widmung „Ihr“. Nur wo dies im heutigen Dasein der Frau nicht möglich ist, wird es die Aufgabe der Kinderpflegerin, vermittelnd einzugreifen, um „so nun durch Vermittelung zur ursprünglichen Einigung zurückzukehren“ (AS 115). Die Einrichtung eines „Kindergartens im engeren Sinn“ ist lediglich als Keimzelle in diesem größeren Zusammenhang zu verstehen. In diesem Sinn heißt es bei Fröbel: „Die Mutter und aridere Glieder der Familie nun, wenn sie wollen, durch Anschauung und Teilnahme dazu anzuleiten, ihnen sicher zum Ziele führende Wege zu zeigen, angemessenen Stoff zu bieten und entsprechende Mittel zu reichen, so wie aber ganz vor allem den lieben Kindern zunächst stellvertretend das zu reichen, was durch Umstände die mütterliche Pflege und das elterliche Haus ihnen nicht geben kann ... angemessene Tätigkeit und bildende Beschäftigung — dies ist der Zweck der ... Kindergärten ... Der Kindergarten mit seinen Kinderspielen und Kinderleben ist also bloß ein erweitertes, in sich nach Zweck und Mittel und Weg bewußteres, darum auch in einer gewissen Beziehung vollkom-

meneres, mindestens vervollständigtes Familienleben“ (GB 9). In diesem Sinn folgt hier dann der Schluß: „Beide, Familienleben und Kindergarten, sollen sich gegenseitig zur Ergänzung, aber auch zum Spiegel und Muster dienen“ (GB 9).

B. Die Theorie des Spiels

Auf den Aufbau der von Fröbel entwickelten Spielgaben kann hier nicht im einzelnen eingegangen werden. Sie würden eine eigne ausführliche Darstellung erfordern und erschließen sich über dies nur dem eignen praktisch spielenden Umgang, der schon nach Fröbels Erfahrungen für den Erwachsenen nicht minder reizvoll ist als für das Kind. Aber sie erschließen sich in ihrer Schönheit und in ihrem tiefen Sinn nicht beim ersten flüchtigen Ansehen, sondern nur, wenn man aufmerksam und besinnlich den in ihnen liegenden Möglichkeiten nachgeht. An dieser Stelle muß es genügen, so weit darauf einzugehen, wie es erforderlich ist, um die dabei leitende Grundanschauung zu erfassen.

Im Mittelpunkt steht eine tiefsinnige Deutung des Spiels, und diese Theorie des Spiels ist, nach dem Urteil E. Blochmanns, „das *Kernstück* der Fröbelschen Pädagogik“ (TI 3) ²¹. Eine solche Auffassung vom Spiel ist tief im gesamten romantischen Denken angelegt und konnte sich in solcher Weise nur auf dem romantischen Boden entwickeln. Auch in dieser Beziehung steht also Fröbel ganz im Rahmen der allgemeinen romantischen Anschauungen, und das Erstaunliche ist bei ihm im Grunde schon das Umgekehrte: daß er das Spiel zunächst noch gar nicht eo zentral nahm und erst im Verlauf seiner Entwicklung schrittweise zu einer immer tieferen Auffassung des Spiels geführt wurde. Wir vergegenwärtigen uns Fröbels Auffassung vom Spiel am besten, indem wir dem Gang dieser Entwicklung in einigen allgemeinen Zügen nachgehen.

²¹ Vgl. die Neuausgaben der Fröbelschen Begleittexte zu den drei ersten Gaben in den Kleinen Pädagogischen Texten, Bd. I, hgg. v. Elisabeth Blochmann, Bd. II, hgg. v. Helene Klostermann, Bd. III, hgg. v. Erika Hoffmann, im folgenden zitiert mit T I, TU, T III.

1. Die Ausbildung der Spieltheorie

a. Erste Anregungen

Zum erstenmal scheint Fröbel die erzieherische Wichtigkeit des Spiels bei seinem Aufenthalt in Iferten bei *Pestalozzi* auf gegangen zu sein. Leider haben wir darüber kein unmittelbares Zeugnis, sondern nur einen zwei Jahrzehnte späteren rückblickenden Bericht, der natürlich schon durch sein späteres Wissen mitbestimmt ist. Dort schreibt er: „In jenem Spielen und dem, was sich daran knüpft, erkannte ich die Hauptwurzel der moralischen Kraft der Zöglinge und jungen Leute in der Anstalt ... War mir auch damals der höhere symbolische Sinn der Spiele noch nicht aufgegangen, so erblickte ich doch in jedem echt spielenden Knaben und Jünglinge eine sittliche Geistes- und Körperkraft, die mir höchste Achtung abgewann“ (TI 8/9 = I 100).j

Wie überhaupt Fröbel die Tätigkeit und das Überwinden der Trägheit so ungeheuer wichtig ist, so sieht er jetzt in den Spielen vor allem das Moment der Kraftentfaltung, die „große Geist, Gemüt und Körper entwickelnde, stärkende Kraft“ (TI 8>. Das steht in unmittelbarer Nähe zu den Gedanken Fichtes. Indem die Spiele die Freude an der Entfaltung der eignen Kräfte hervorbringen, geht es nicht nur um die Entwicklung der körperlichen Kraft und Gewandtheit, sondern in ihnen liegt zugleich darüber hinaus „die *Hauptwurzel der moralischen Kraft*“. Wesentlich bleibt an diesem Ansatz, daß in ihm, im Unterschied zu späteren Anschauungen, die Bedeutung des Spiels ausschließlich auf der subjektiven Seite, nämlich der Kraftentwicklung und ihrer allgemeinen sittlichen Folgerungen gesehen wird.

b) Die Spielauffassung der „Menschenerziehung“

In der ersten voll entfalteteten Stufe finden wir Fröbels Auffassung vom Spiel dann in der „Menschenerziehung“. Aber auch hier noch ist es bezeichnend, daß trotz aller hohen Wertung der körperlichen Betätigung das Spiel noch keineswegs die beherrschende Stellung besetzt, wie es sie später beim alten Fröbel hat. Noch einige Jahre später zählt er das Spiel unter den Bildungsmitteln erst an dritter Stelle auf, erst nach der Arbeit und nach

dem Unterricht, aber mit ihnen zu einem Ganzen verbunden: „So soll“, sagt Fröbel an dieser Stelle, „Arbeit, Unterricht und Spiel ein ungestücktes Lebganze ... werden“ (TI 9, I 403). Darum findet sich auch in der „Menschenerziehung“ noch keine zusammenhängende Spieltheorie, sondern was Fröbel darüber zu sagen hat, ist auf die verschiedenen Stadien der kindlichen Entwicklung verteilt. Wir müssen auf die frühere Darstellung ergänzend noch einmal zurückkommen.

Auf der *Säuglingsstufe* geht es Fröbel hier noch ausschließlich um den Gebrauch des Körpers, der Sinne, der Glieder, rein im funktionalen Sinn. Selbst in dem Mienen- und Gebärdenspiel sieht er rein körperliche Funktionen, ohne seelischen Ausdruckswert (33). Hier ist also Fröbel noch weit von der Höhe seiner späteren Einsicht entfernt, wie wir sie dann vor allem in seinen „Mutter- und Koseliedern“ finden werden.

In der nächsten Stufe, im *Kindesalter*, tritt dann allerdings das Spiel als die beherrschende Lebenstätigkeit hervor. „Spielen, Spiel ist die höchste Stufe der Kindesentwicklung, der Menschenentwicklung dieser Zeit“ (36). Und Fröbel betont daher die Wichtigkeit eines sorgsamem Spiels: „Das Spiel dieser Zeit ist ... nicht Spielerei; es hat hohen Ernst und tiefe Bedeutung“ (36). Fröbel sieht im Spiel auf dieser Stufe dasjenige verwirklicht, was für ihn überhaupt das Wesen des Menschen ausmacht: die Darstellung des Inneren im Äußeren. Das Spiel ist darum: „freitätige Darstellung des Innern aus Notwendigkeit und Bedürfnis des Innern selbst ... Spiel ist das reinste geistigste Erzeugnis des Menschen auf dieser Stufe (36), freilich hier nur dieser Stufe, und von einem späteren Alter ist zu erwarten, daß eine andre Leistung an die Stelle des Spiels tritt.

Trotzdem hat das Spiel eine ungeheure Bedeutung für das ganze spätere Menschenleben: „Das ganze künftige Leben des Menschen ... hat in diesem Lebenszeitraum seine Quelle, und ob dieses künftige Leben klar oder getrübt ... werktätig oder werkfaul, tatenreich oder tatenarm, dumpf hinbrütend oder klar schaffend ... hängt ... besonders von der Lebensweise desselben in diesem Alter ab“ (36/37). „Ein Kind, welches tüchtig, selbsttätig still, ausdauernd, ausdauernd bis zur körperlichen Ermüdung spielt, wird gewiß auch ein tüchtiger, stiller, ausdauernder, Fremd- und Eigenwohl mit Aufopferung befördernder Mensch“ (36).

Auch dies ist also noch ganz vom Fichteschen Gedanken her gesehen, daß das Entscheidende für die sittliche Erziehung des

Menschen die Entwicklung seiner Selbsttätigkeit ist. So ist auch hier der Gedanke: es kommt –Unterschied zu Fröbels späterer Anschauung – weniger darauf an, *was* das Kind spielt und welche Gehalte es dabei erfaßt, sondern *daß* es spielt, daß es dabei die Freude an der Selbsttätigkeit erfährt und so zur aufopfernden Tätigkeit gebildet wird. Diese *Freude* vom Kind erfahren zu lassen und in ihr die bleibende Grundlage für das spätere Leben zu geben, das ist hier vor allem der Sinn des Spiels: „Es gebiert darum Freude, Freiheit, Zufriedenheit, Ruhe in sich und außer sich, Frieden mit der Welt“ (36).

Für das *Knabenalter* ist es nun bezeichnend, daß hier bei Fröbel von einer selbständigen Spielauffassung nicht mehr die Rede ist, sondern diese vielmehr ganz einbezogen ist in die allgemeine Kennzeichnung dieser Stufe. Wie früher schon hervorgehoben, geht es hier nicht mehr um das „Tun um der Tätigkeit willen“, sondern „um des Werkes, des Erzeugnisses willen“ (61). Wenn Fröbel darauf hinweist, daß jetzt an Stelle der „Nachahmung des häuslichen Lebens“ das „Teilen des häuslichen Geschäftes“ tritt, so bedeutet das zugleich, daß jetzt das Spielen überhaupt zurücktritt zugunsten der ernsthaften Leistungen, und von denen her wird dieses Alter dann entwickelt. Trotzdem bleiben auch jetzt noch Spiele, nur ändern sie der veränderten Stufe entsprechend ihren Charakter. Es ist jetzt das Spielen mit einem *Material*. Es ist einmal das Spielen mit dem Wasser, und wenn Fröbel hinzufügt, daß in ihm „der gern über sich selbst klare Knabe das Bild seiner Seele wie in einem Spiegel schaut“ (64), so klingt darin die spätere symbolische Deutung voraus. Im wesentlichen aber wird das Material rein als Material der Gestaltung, rein als an ihm selber ungeformter und erst vom Menschen zu formender Stoff gesehen: „Überhaupt (ist) das Beschäftigen mit bildsamen Stoffen, Sand, Lehm dem Knaben diese« Alters ganz besonders lieb, man könnte sagen, ein Lebens-element; ... alles soll und muß sich seinem Bildungs- und Gestaltungstrieb unterwerfen“ (64).

Aber auch hierin spürt man noch viel mehr den Fichteschen Einfluß als den Geist der Romantik: Es ist noch nicht so sehr die ahnend geschaute Gesetzmäßigkeit der Welt als der Wille zur Unterwerfung der Umwelt in der Umformung zur menschlichen Behausung. Sehr bezeichnend ist hier von einem „*Unterwerfen*“ die Rede: „Bretter, Zweige, Latten und Stangen müssen sich dort zu einer Hütte, einem Hause zusammenfügen; der tief gefallene

Schnee muß sich zu Mauern und Wällen, zu einer Festung zusammenballen“ usw. (64). Das doppelt hervorgehobene „muß“ und „müssen“ bezeichnet die menschliche Willenshaltung: „Er sucht nun im früher gewonnenen Gefühle der Kraft über den Stoff zu herrschen, denselben zu beherrschen“ (64). Das alles ist ganz im Sinne des Fichteschen Freiheitsidealismus gesehen, für die die Welt ein Material der Pflichterfüllung ist. Und wenn hier weiterhin von einem „Sinn und Geist der Einigung und Aneignung“ die Rede ist, so darf das noch nicht im Sinne der späteren Fröbelschen Lebenseinigung gesehen werden (obgleich sie gewiß schon dunkel anklingt). Aber zunächst ist es die „Einigung“, wie Fichte sie (in der ersten Vorlesung über „die Bestimmung des Gelehrten“) in der Unterwerfung des Materials unter den menschlichen Willen gesehen hatte, „Aneignung“ in diesem Sinn ist darum auch die treffendere Bezeichnung. Nur vom Stofflichen her tritt hier der romantische Gedanke hervor, wenn Fröbel — fast ein wenig sentimental — von der aufgebauten romantischen Kinderlandschaft mit Burg und Dörfchen usw. spricht.

Freilich gibt es auch auf dieser Stufe nicht nur „Gegenstands-“ und „Sachdarstellungen“, sondern auch „reine *Kraftübungen* und *Kraftwägungen*“, aber auch diese haben sich, dem veränderten Charakter dieses Alters entsprechend, geändert, und Fröbel nimmt hier auf, was er schon bei Pestalozzi hervorgehoben hatte: „Keineswegs ist es nur die physische, leibliche, körperliche Kraft, welche hier so hohe und stärkende Nahrung erhält; nein! nein! auch die; Geistes-, die sittliche Kraft erscheint bei allen diesen Spielen ;:n einer Erhöhung, Steigerung, Bestimmtheit, Sicherheit“ (67), und Fröbel entwickelt ausführlich, wie sich aus dem Geist der *Ritterlichkeit* die verschiedenen Tugenden entfalten. Im ganzen sieht er so, ähnlich wie Arndt, in diesen Spielen den Ausdruck „der lebendig sich in dem Knaben regenden Lebensfülle, Lebenslust“ (214).

c. Der Ansatz zur symbolischen Deutung

Bald aber tritt neben die erste und bisher allein herausgehobene Seite: die „Selbstkraft“ und das „Selbsttun“ der Kinder zu fördern, d.h. die tätigen Kräfte zu wecken, auch die zweite Seite, nämlich die *symbolische Bedeutung* des Spiels, und beide

verschmelzen dann zu einer unteilbaren Einheit. Wenn die symbolische Bedeutung des Spiels auch in der „Menschenerziehung“ noch ganz zurücktritt, so ist sie doch in einem im selben Jahr erschienenen kleinen Aufsatz über „das Schlittensfahren und Eisgleiten“ an einem Beispiel schon klar ausgesprochen: „Die Welt der freien Kinder- und Knabenbeschäftigung, besonders ihrer Spiele (ist) sinn- und bedeutungsvoll, ist sinnbildlich“ (TI 90). Und ähnlich wiederholt er es in den „Grundzügen der Menschen-erziehung“ von 1830: „Wie die Natur in ihren Jahres- und Tageszeiten, in ihrem Weltentanz, so sind die Spiele der Menschen und Lebensfeste *sinnbildlich*“ (I 442).

Diese Zusammenhänge entwickelt Fröbel sehr schön am Beispiel des „*Eisgleitens*“, des „Schlitterns“ in der Sprache unsrer Kindheit. Indem der Mensch hier nämlich in grader Richtung über das Eis hingleitet, erfährt er in dieser Bewegung (wenn auch zunächst dunkel) einen allgemeinen tieferen Wesenszug des menschlichen Lebens, nämlich sein Ziel ins Auge zu fassen und gradlinig darauf zuzustreben. So sagt Fröbel hier: „Was liegt unmittelbarer in dem Menschenwesen, was fordert unmittelbarer des Menschen Bestimmung, als ebenen Weges, in beschleunigter Eile und ungehemmt hinzustreben zum Ziele, welches schon dem Kindesgemüt so lebendig und klar vorliegt“ (TI 91 = II 381). Es ist also die » Zielstrebigkeit des menschlichen Lebens, die in diesem Spiel erfahren wird.

Dies Beispiel ist besonders aufschlußreich für Fröbels Auffassung vom Spiel. Es handelt sich hier nicht nur um die Entwicklung körperlicher Fähigkeiten, aber auch nicht nur um die Entfaltung seelischer Funktionen, sondern tiefer gesehen zugleich darum, daß der Mensch im Spiel in die (inhaltlich erfüllten) Erfahrungen eingeführt wird, aus denen sich sein Verhältnis zur Welt bestimmt. Das ist sehr klar und schön bei E. Blochmann formuliert: „Es wird also hier die Frage gestellt nach den geistigen, nicht den psychologischen Elementen, den *Urerfahrungen*, aus denen das Kind sich seine Welt aufbaut“ (TI 5). In diesem Sinne ist es im vorliegenden Beispiel die Urerfahrung der Zielstrebigkeit.

Das ist die tiefere, nicht mehr psychologische, sondern anthropologische Deutung des Spiels. Ähnlich wie Schiller das Wesen des Spiels als notwendig zum Menschen gehörig aus dessen transzendentalen i Wesen abzuleiten unternommen hatte, so begreift auch Fröbel die Spiele als etwas, das mit dem Wesen des Men-

sehen notwendig gegeben sei. In diesem Sinne sagt er: „Die Kinder- und Knabenspiele ... haben keineswegs ... nur körperliche und leibliche ... Beziehung, sondern sie gehen aus der unmittelbaren Forderung des Menschenwesens hervor und beziehen sich unmittelbar darauf“ (TI 90); sie sind „durch dasselbe notwendig bedingt“ (TI 93).

d. Die Spieltheorie der Gaben

Hiermit sind die Grundlagen gelegt, auf denen sich dann die Spieltheorie des alten Fröbel in die Breite entfalten konnte. Insbesondere in der Einleitung zum Begleittext der ersten Gabe wird das Wesentliche in gedrängter Form zusammengefaßt.²² Hier ist zunächst der symbolische Sinn mit Nachdruck an den Anfang gestellt: „Das Spiel ist ein *Spiegel des Lebens*“ (TI 16), d. h. es; bildet in sich, in verkleinerter, aber darum übersichtlicherer Form die allgemeinen Gesetzmäßigkeiten des Lebens noch einmal wieder ab. „Das Spiel zeigt verschleiert die Gesetze des Lebens wie der Natur“ (TI 16), denn die Gesetze des Lebens sind ja keine andern als die der Natur, ja im Grunde ist es schon ein nachlässiger Sprachgebrauch, von Gesetzen in der Mehrzahl zu sprechen, denn letzten Endes ist es das eine, „das ewige Gesetz“ (TI 16), von dem in den ersten Seiten der „Menschen-erziehung“ die Rede war.

Aus diesen Voraussetzungen heraus wird jetzt das Wesen des Spiels nach seinen verschiedenen Seiten hin entwickelt, und zwar im engen Anschluß an die im Beginn der „Menschen-erziehung“ entwickelten *Beziehungen zwischen innen und außen*. Das Spiel gründet in der „Doppeläußerung“, dem „Aufnehmen und Hervorleben“, wie es notwendig im Wesen des Menschen verwurzelt ist. Daraus ergibt sich dann die dreifache Bedeutung des Spiels: „Durch allseitige Darstellung seiner Innenwelt, durch lebendige Aufnahme der Außenwelt und durch prüfende Vergleichung

²² Die Ausgabe der Kleinen Pädagogischen Texte druckt diesen Begleittext in zwei verschiedenen, wenn auch nur wenige Wochen auseinanderliegenden Fassungen ab. Der Vergleich der beiden Fassungen ist sehr aufschlußreich für die Entwicklung dieser Gedanken bei Fröbel. Er zeigt deutlich, daß die Gaben keineswegs aus der Anwendung einer vorher schon fertigen Theorie hervorgegangen sind, sondern umgekehrt sich die Theorie erst schrittweise im praktischen Umgang mit den Gaben entwickelt hat.

beider zu der Erkenntnis der Einheit, zu der Erkenntnis des Lebens an sich und zum treuen Nachleben nach den Forderungen desselben zu gelangen“ (TI 21). Zu der bisher im Vordergrund stehenden Aufgabe der Entfaltung der menschlichen Kräfte, jetzt voller genommen als die Darstellung des Inneren, tritt als gleichberechtigtes Neues die *Erfassung der Außenwelt* und ihrer Gesetzmäßigkeit im Spiel. Und das ist es dann, was vor allem den großen Grundgedanken der Gaben ausmacht.

An einer andern Stelle wird die Mehrseitigkeit des Spiels noch reicher entfaltet, und wir gehen zweckmäßig von dieser Stelle aus, um die verschiedenen Möglichkeiten des Spiels auseinanderzulegen und zugleich die Beziehung zu den metaphysischen Grundlagen der „Menschenziehung“ deutlicher hervortreten zu lassen. Dort sagt Fröbel: „Darum ist das Spiel wichtig für das Kind, es lernt dasselbe sich selbst, seine Innenwelt in allseitiger Richtung und Beziehung, in Hinsicht seiner Kräfte, Anlagen, Neigungen, wie seiner Hoffnungen, Wünsche usw. kennen, es vermittelt ihm die Annäherung und Kenntnis der ihm als getrennt, als fern und fremd gegenüberstehenden Außenwelt. Das Spiel lehrt das Kind in der Außenwelt die Mittel zur Darstellung seiner Innenwelt erkennen und sich aneignen, wie es im Spiel seine Anlagen entwickelt und seine Kräfte steigert. Das Spiel macht aber auch das Kind in der Außenwelt eine Innenwelt, in der Körperwelt die Welt der Kräfte, eine Geisteswelt fühlen und ahnen; so wie es dem Kinde das Leben und die Liebe der Mit-ihm-Spielenden fühlen, erkennen und anerkennen macht“ (TI 17). Das ganze romantische Weltbild spiegelt sich in dieser Definition des Spiels.

Versucht man, das in diesem Satz Zusammengefaßte aneignend auseinanderzulegen, so ergibt sich eine vierfache Richtung: Erstens entfaltet das Kind im Spiel seine Kräfte und lernt dabei zugleich sich selber kennen, sodann aber erfaßt es zugleich auch seine Außenwelt. In dem, was zuvor zusammennehmend als die Erfassung der Einheit der beiden Seiten bezeichnet war, treten jetzt wiederum die beiden symmetrisch aufeinander bezogenen Möglichkeiten hervor: Man eignet sich die Außenwelt an, indem man sie als Mittel zur Gestaltung des eignen Innern benutzt, so wie vorher im Fichteschen Sinn von einer Aneignung und Beherrschung der Natur im Spiel die Rede war, aber auf der andern Seite erfaßt der Mensch in dem ihm begehrenden Außen selber wieder ein Innen, eine „Geisteswelt“, und zwar

nicht nur, wie es naheliegt, in der Welt der Mitspielenden, der Menschenwelt also allgemein, sondern auch in der Welt der Natur, die ebenfalls - in dem bei Novalis entfalteteten und von Fröbel als Grundlage seines ganzen Denkens übernommenen Sinn - als das Außen eines Innen begriffen wird. Diese verschiedenen Seiten lassen sich in der genauen Betrachtung des angeführten Zitats leicht auseinanderlegen; es macht noch einmal sehr deutlich, wie; genau bei Fröbel die Sätze überlegt sind, die bei flüchtiger Lektüre als wortreiche Häufung erscheinen, wie genau man also immer wieder Fröbel zu lesen hat. In diesem zusammenfassenden Sinn kann man dann sagen: „Das Spiel, recht erkannt und recht gepflegt, öffnet dem Kinde den Blick für die Welten, für die es erzogen werden soll“ (TI 17).

Das Spiel ist also zunächst der freitätige Ausdruck der menschlichen Kräfte. Grade die *Hilflosigkeit* des jungen Menschenkinds im Unterschied zu den meisten Tieren, scheinbar ein Mangel des Menschen, erweist sich bei genauerer Betrachtung als Ausdruck einer besonderen Vollkommenheit im menschlichen Wesen: „Die Unbehilflichkeit (soll) durch die Kraftsteigerung überwunden werden“ (TI 44), denn eben in dieser Kraftanspannung, in der *Überwindung des entgegenstehenden Widerstands*, kommt der Mensch zur Erfüllung seines Wesens und zur inneren Befriedigung: „denn eben die Besiegung oder vielmehr diese Durchdringung oder so Vernichtung der äußeren Hemmnisse des Lebens durch die eigene Willens-, durch die gesteigerte Tatkraft, diese ist es, welche dem Menschen im eigenen Bewußtsein Friede, Freude und Freiheit gewährt, also ihn zur Gottähnlichkeit, wozu er berufen ist, erhebt“ (TI 44, vgl. 20). Hierin spüren wir also die Übereinstimmung mit Fichte sowie mit Jean Paul.

In der andern Seite aber zeigt sich der ganz spezifische Fröbel: Zur Erfassung der Außenwelt wird dieses Spiel, indem man dem Kinde einen geeignet ausgewählten „Gegenstand seiner Selbst- und Freitätigkeit“ gibt, ein Spielzeug. Genauer: eine Folge von Spielzeugen, in denen der Mensch in die Erfassung seiner Welt hineinwächst. Und hier entspringt dann der weitere tiefe Gedanke bei Fröbel: daß die verschiedenen Spielzeuge untereinander ein *Ganzes* bilden, in dem sich immer die eine Leistung folgerichtig auf der andern aufbaut.

2. Die Durchführung der Spieltheorie

a) Die erste Gabe: Der Ball

Das erste Spielzeug dieser Reihe ist die Kugel oder vielmehr der *Ball*, ein einfacher, der Größe der kindlichen Hand angepaßter und in einer klaren bestimmten Farbe gehaltener Ball, der in einer Schnur aufgehängt werden kann. „Der Ball selbst“, so sagt hier Fröbel, „hat einen so außerordentlichen Reiz, eine solche immer gleich bleibende Anziehung für die erste Kindheit wie für die spätere Jugend, daß er ohne allen Vergleich und ohne alle Wahl das erste, wie das wichtigste Spielwerk, besonders der Kindheit ist“ (TI 49).

I Schon in diesem einfachsten Spielzeug offenbart sich für Fröbel die tiefeinnigste Symbolik, denn die Kugelgestalt ist ja für ihn die schlechthin vollkommene Gestalt, und es ist wichtig, daß das Kind sein Spiel mit dem Einfachsten und zugleich dem Vollkommensten beginnt. Fröbel entwickelt dies in seiner eigentümlichen Sprachsymbolik folgendermaßen: „Schon das Wort Ball in unserer in und aus sich deusamen Sprache ist ausdrucks- und bedeutungsvoll, anzeigend, daß der B-all gleichsam ein *Bild vom* > *All*, ein Bild des All ist“ (TI 49). Das ist wiederum eine sachlich durch nichts gerechtfertigte, aber überaus einprägsame Formel, um sich an ihr das Gemeinte zu vergegenwärtigen. Vielleicht spürte auch Fröbel selbst das Willkürliche dieser seiner Art, sich die Sprache zurechtzulegen, denn er hat diese Formel in die Endfassung des Begleittextes nicht mehr aufgenommen.

Der Ball ist, in seiner völlig abgerundeten Form, „gleichsam das allgemeine *Abbild jedes Gegenstandes*, wie auch seiner selbst, als ein in sich geschlossenes Ganzes, als eine in sich ruhende Einheit“ (TI 22). Wenn also Einheit und Ganzheit die Grundbestimmungen jedes Gegenstands sind, so findet das Kind sie im Ball in einer schlechthin vollkommenen Form dargestellt und erfährt in ihm also das Wesen der Gegenständlichkeit überhaupt. Zugleich kommt er damit dem Bedürfnis des Kindes entgegen, „stets ein Ganzes zu erblicken, zu erfassen, zu besitzen, nie aber nur einen Teil als solchen allein“ (TI 22/23).

I Aber zugleich kommt der Ball auch als das vor jeder Differenzierung stehende Urbild aller Gegenständlichkeit dem Bedürfnis der Phantasiebetätigung entgegen. Er wird für das Kind zum symbolischen *Stellvertreter jedes beliebigen Dings* oder jedes

beliebigen andern Lebewesens (Vogel, Hund, Eichhörnchen usw.): „Auch den Trieb des Kindes: in jedem Dinge Alles zu schauen und aus jedem Dinge alles zu machen, befriedigt der Ball“ (TI 23).

So ist dann die erste Möglichkeit des spielenden Umgangs, daß das Kind den Ball in die Hand nimmt und ihn mit seinen Fingern umspannt, ihn von allen Seiten „begreift“ und richtig „*behandelt*“. Auch darin hebt Fröbel zugleich den tieferen symbolischen Sinn hervor, denn das spätere geistige Begreifen ist in diesem Umgreifen mit den Fingern vorbereitet, und auch im „*Behandeln*“ ist die spielende Hand enthalten. In diesem Sinn weist Fröbel darauf hin, „wieviel im Leben des Menschen und schon in seiner Jugend von der richtigen Erfassung, von der künftigen Ergreifung und von der richtigen Behandlung jeder Sache sowohl im wirklichen als im übertragenen Sinne abhängt“ (TI 24). Das alles bereitet sich, wenn auch zunächst noch unbewußt, im Umgang mit dem Ball vor.

Für die Durchführung ist nun vor allem zu beachten, daß der Ball bei Fröbel zumeist *an einer Schnur* befestigt wird und so bewegt werden kann, dem Kinde angenähert, so daß es danach greifen kann, und wieder von ihm fortgezogen, so daß es ihn wieder loslassen muß. Dieses Spiel ist nun für Fröbel von der allergrößten Bedeutung. In ihm erfährt das Kind nicht nur ein „als freitätig gegenüber stehendes Etwas“ (TI 24), ein „gleichsam als Gegenbild seiner selbst ihm Gegenüberstehendes“ (TI 49)., also die Urpolarität von Selbst und Gegenstand, sondern zugleich die tieferen Lebenserfahrungen von *Vereinigung* und *Trennung* und *Wiedervereinigung* nach erfahrener Trennung, das Grundproblem also, das Fröbel unter dem Namen der „*Lebenseinigung*“ als das Grundproblem des menschlichen Lebens überhaupt heraushebt. So sagt er hier vom mit dem Ball spielenden Kind: „Was es bisher schon so oft durch die Mutterbrust unmittelbar gefühlt hat: Einigung und Trennung, das nimmt es jetzt außer sich, an einem ... Gegenstand wahr; und so befestigt, stärkt und klärt sich ihm durch die Wiederholung dieses Spiels das in das ganze Leben des Menschen so tief eingreifende Gefühl und die darum so wichtige Wahrnehmung des Eins- und Einigseins und des Gesondert- und Getrenntseins, des Habens und des Gehabthabens“ (TI 53).

Dabei ist zu beachten, daß sich aus der Entgegensetzung nach dem *dialektischen* Gesetz aller Entwicklung zugleich die neue

Einheit bildet, „daß wenn einmal vor Euerem Kinde zwei verschiedene und getrennte, aber sich entgegengesetzt gleichartige Wahrnehmungen gemacht worden sind, sich ihm daraus bald auch die *dritte* und die folgenden Wahrnehmungen mit Notwendigkeit entwickeln, so z. B. aus dem Einssein und Getrenntsein - die Wahrnehmung der Wiedervereinigung, aus dem Dasein und Verschwinden – die Wahrnehmung des Wiederkommens, aus dem Haben und Gehabthaben – die des Wiederhabenwerdens, mindestens des Wiederhabenwollens“ (TI 25). Es ist also ein in sich folgerichtig aufgebautes Verhältnis, in dem sich im Umgang mit dem Ball für das Kind die Lebenserfahrungen entfalten. Wir sehen jetzt vielleicht besser, was früher gemeint war, als davon gesprochen wurde, daß es sich hier nicht um psychologisch zu verstehende seelische Funktionen handelt, sondern um allgemeine Baugesetze im Verhältnis des Menschen zur Welt.

Elisabeth Blochmann hat darum sehr recht, wenn sie an dieser Stelle den Diltheyschen Begriff der *Lebenskategorien* hereinzieht: „Der ganze Kreis der Lebenskategorien, Haben und Gehabthaben, Einigung und Trennung, Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft, Mannigfaltigkeit und Einheit werden in immer wiederholtem Spiele erlebt“ (TI 4). „Lebenskategorien“, das sind die allgemeinen einfachen Formen, in denen der Mensch sein Leben auffaßt, nicht in der theoretischen Betrachtung, sondern im handelnden Darinnenstehen selber erworben. Und diese werden hier im Spiel vom Kind ganz bestimmt nicht begrifflich aufgenommen, aber doch im Erleben ahnend erfaßt. Aber wichtig; ist jetzt wiederum für das systematisch-dialektische Denken, daß diese Vielfalt der Kategorien sich wirklich als ein Ganzes vor dem Kinde nach ihrer inneren Notwendigkeit entfaltet, damit „das Leben überhaupt ein sich gegenseitig stetig fortbildendes, eia mit Bewußtsein fortgebildetes Ganzes werde“ (TI 55),

Aber zugleich ein weiteres ist wichtig: Diese Verhältnisse werden an sich ja auch im Umgang mit andern Menschen, mit Eltern und Geschwistern erfahren. Trotzdem ist es für Fröbel wesentlich, um sie zu ihrer Reinheit zu erheben, sie an *einfache tote Dinge* zu knüpfen, um das Kind „im Spiegel einer rein unpersönlichen Sache (z.B. des Balls) sich und sein Leben erblicken zu lassen“ (zit. ti 8). Darum betont Fröbel, „wie es für das Kind wichtig ist, die, wenn auch demselben anfangs noch so dunkle Gliederung des erscheinenden und daseienden Lebens früh beachtend festzuhalten und darum an Gegenständliches zu

knüpfen“ (TI 54). Als wichtig sei darin zugleich noch einmal die glückliche Formulierung hervorgehoben: Es ist die „Gliederung des Lebens“ selber, die sich in diesen einfachen Spielen mit dem Ball entwickelt. So sehen wir „den Menschen als Kind, ja als Säugling schon, durch den Ball, durch das Spiel mit dem Balle, in die Mitte seines Lebens, wie alles Lebens, versetzt“ (TI 71). Über ihre Durchführung im einzelnen muß dann auf die Fröbelsche Darstellung verwiesen werden.

b) Die zweite Gabe: Kugel, Würfel, Walze

Die zweite Gabe bestand ursprünglich aus Kugel und Würfel. In dieser Form ist sie dem erläuternden Text (TU = III 53 ff.) zugrunde gelegt. Später kamen als die Gegensätze der beiden ersten Formen vermittelnd die Walze und der Kegel hinzu (III 564), von denen der Kegel später wieder fortgelassen wurde, so daß die Dreiheit von Kugel, Würfel und Walze als die endgültige Gestalt gelten kann. „Als Gegensätze und ihre Vermittlung treten Kugel, Walze und Würfel... als ein in sich geschlossenes Spielganze hervor, und bilden in ihrem familienartigen Zusammengehören die zweite Spielgabe“ (III 265). Fröbel weist hier zugleich auf die Möglichkeit einer architektonischen Verbindung dieser drei Elemente hin: Sie „weisen nämlich auf eine andere Dreiheit der Baukunst, die Säule mit Piedestal (Würfel), Schaft (Walze) und Kapitell (Kugel) hin“ (III 265).²³ In dieser Gestalt — eine Kugel auf einer Walze aufruhend und diese wieder auf einem Würfel stehend - wurde es ihm später von einem früheren Schüler Keilhaus als schönes und tiefsinniges *Grabmal* gemeißelt.

Über die zweite Gabe können wir uns hier kurz fassen, denn das Grundsätzliche, das sich aus dem *polaren Verhältnis von Kugel und Würfel* ergibt, war schon früher, im Zusammenhang des naturkundlichen Unterrichts behandelt worden. Während der Ball noch als Verkörperung des Flüssigen gelten konnte, sind Kugel und Würfel jetzt „Festgestalten“, und zwar stehen beide innerhalb der Festgestalten als die äußersten entgegengesetzten Möglichkeiten einander gegenüber: die Kugel mit ihrer allseitigen Rundung, der Würfel mit der klaren Ausbildung der

²³ Der Text ist gegenüber der Fassung bei Wichard Lange sinngemäß korrigiert.

Achsen und den gradflächigen Begrenzungen. Zwischen beide tritt dann vermittelnd die (achsengleiche, also dem Würfel eingeschriebene) Walze.

In die Verschiedenheit dieser entgegengesetzten Körper soll das Kind schon durch frühzeitigen Umgang eingeführt werden. Es erfährt dann wie die Kugel nur mit einem Punkt auf ihrer Unterlage aufruht, wie sie beim leisesten Anstoß rollt. Es erlebt an ihr das „*Bewegen des Beweglichen*“. Am Würfel dagegen das „*Stellen des Stehenden*“. Denn der Würfel steht mit einer Fläche fest und sicher auf dem Untergrund, er ist nicht leicht zu bewegen, sondern kann höchstens mühsam geschoben oder mit lautem Poltern über eine Kante hinweg umgekippt werden.

In der üblichen Form der zweiten Gabe ist noch ein zweiter Würfel vorhanden, der an einer Ecke, der Mitte einer Kante und der Mitte einer Fläche je eine Öse hat, so daß er sich an einem Faden hängend drehen kann (und je eine denselben Achsenrichtungen entsprechende Durchbohrung, so daß er um eine Stricknadel dieselben rotierenden Bewegungen ausführen kann). Fröbel freute sich an den dabei entstehenden Rotationsfiguren. Aber zugleich erlaubt der am Faden aufgehängte Würfel dieselben Bewegungen des Schwingens usw., die schon von der ersten Gabe her bekannt sind. Entsprechend eignen sie sich, wie der Ball, zur Darstellung anderer Gegenstände, wobei jetzt ihre entgegengesetzte Gestalt jeweils verschiedene Möglichkeiten nahelegt.

c) Die dritte Gabe: Der geteilte Würfel

Die dritte Gabe ist, in Fröbels Bezeichnung, der „einmal allseitig geteilte Würfel“, d. h. ein Würfel, der durch drei parallel zu den Grenzflächen geführte halbierende Schnitte in acht Teilwürfel von je der halben Seitenlänge zerlegt ist. Hatte die erste Gabe die allgemeinsten Lebenskategorien entwickelt und die 2. weite dann in die Verschiedenheit der räumlichen Gestaltung hinübergeführt, so zeigt sich in der dritten jetzt erst die ganze geheimnisvolle *mathematische* Gesetzmäßigkeit und Schönheit, die den Geist der Fröbelschen Spiele bestimmen. In der dritten Gabe ist alles Wesentliche vorgezeichnet, das sich in den folgenden dann nur noch reicher entfaltet. Die dritte Gabe ist daher nach Erika Hoffmann „der *Schlüssel* zu dem ganzen System“ (TI II 8).

Wie die Gaben überhaupt sich nicht einseitig an den Verstand wenden, sondern alle Kräfte im Menschen gleichmäßig entfalten sollen, so sieht Fröbel drei verschiedene Benutzungsmöglichkeiten: die Lebens-, Sach- oder Gebrauchsformen, die Schönheits-, Einklang«- oder Bildformen und die Erkenntnis, Denk- oder Lernformen (III 143, 236). Er entwickelt das Verhältnis selber folgendermaßen: „So gibt nun das sich vor unsern Augen gesetzmäßig entwickelnde dritte Spiel die Möglichkeit, ja die Notwendigkeit an die Hand, das Kind und den Menschen dadurch auch in die Dreifachheit seines Wesens, als fühlendes und empfindendes, als denkendes und erkennendes, als schaffendes und gestaltendes Wesen, zu erfassen. Und so sind die dadurch möglich darzustellenden Spielformen oder die Formen des im Kinde gepflegten Tätigkeitstriebes entweder Formen der Erkenntnis, der Wahrheit, des Denkens (das Kind nennt diese oft kurzweg auch im Spiele Lernformen: 2/2, 4/4, 8/8), oder Formen- des Gefühls, der Schönheit des Gemüts (das Kind nennt sie auch wohl Bildformen), oder Formen des Gebrauchs, des Lebens (das Kind nennt sie auch wohl Sachformen)“ (III 232). Der Gang geht bei Fröbel regelmäßig in der Reihenfolge, die der genetischen Ordnung der menschlichen Kräfte entspricht: von den Lebensformen über die Schönheitsformen zu den Erkenntnisformen.

In den *Lebens- oder Gebrauchsformen* handelt es sich darum, daß die Kinder in der Art eines Baukastens mit den acht Teilwürfeln Gegenstände des praktischen Lebens darstellen: die Mauer, das Schulhaus, die Kirche, die Bank, die Brücke usw. Wesentlich ist für Fröbel, daß jedesmal zunächst der vollständige, noch ungeteilte Würfel (so wie er im Kasten ruhte) auf den Tisch gestellt wird, damit das Kind von der Anschauung des Ganzen ausgeht. Wichtig ist ferner, daß jedesmal alle acht Teilwürfel auch wirklich verwandt werden, so daß sich alle Gestalten aus Umformungen der einen ursprünglichen Ganzheit ergeben. Und endlich legt Fröbel Wert darauf, daß sich die verschiedenen Formen durch kleine Veränderungen stetig auseinander entwickeln, so daß die verschiedenen Gebilde zusammen ein systematisches Ganzes bilden.

Fröbel empfiehlt, schon früh die entstehenden Gebilde mit einem bestimmten *Namen* zu fixieren, damit sich aus dem Fluß der sich wandelnden Formen bestimmte feste Gestalten herausheben, die beim weiteren Umgang schon als bekannt heraus-

treten. Die einzelnen Gebilde haben also jeweils ihren festen Namen, und kleine Liedchen und Verschen dienen dazu, ihre Bedeutung einzuprägen und beschreibend dem Verständnis nahe zu bringen.

In den *Erkenntnis formen* handelt es sich darum, die im bisherigen Umgang erfahrenen einfachen mathematischen Zusammenhänge bis zur vollkommenen Durchsichtigkeit zu klären. Dazu werden die verschiedenen Zerlegungsmöglichkeiten (in Hälften, Viertel oder Achtel) und die verschiedenen Zerlegungsrichtungen (nach oben-unten, vorn-hinten, rechts-links) sorgsam durchgeführt, ebenso wie später die entsprechenden Möglichkeiten einer neuen Zusammensetzung nach den einfachen Zahlverhältnissen. „Wenn hier z. B. das Kind erfährt, daß der aus vier aufeinandergestellten Würfeln hergestellte Pfeiler der aus den übrigen vier Würfeln zusammengesetzten quadratischen Platte gleich ist, klärt sich ihm die zugrunde liegende einfache mathematische Gesetzmäßigkeit.

Das eigentliche Geheimnis aber enthalten die *Schönheitsformen*, deren Zusammenhang man sich heute in der Ausgabe von E. Hoffmann leicht verdeutlicht. Wenn man die vier Würfel der oberen Hälfte abnimmt und symmetrisch um das Quadrat der vier unteren Würfel ordnet, wenn man sodann die vier äußeren Würfel sich um die vier inneren zu immer neuen symmetrischen Figuren bewegen läßt, erst mit parallelgestellten Kanten, dann schräg gestellt in der diagonalen Richtung, wenn man sodann bei feststehenden äußeren Würfeln sich die inneren um das System der äußeren drehen läßt, dann ergibt sich eine Folge einfacher sternförmiger symmetrischer Gebilde von einer höchsten bezaubernden Schönheit. Ich habe der Versuchung widerstehen müssen, einige dieser Figuren zur Verdeutlichung in einer Abbildung beizufügen, denn damit würde das Entscheidende grade verfehlt sein, das nicht in den einzelnen Figuren, sondern in ihrem gesetzmäßigen und in seiner Gesetzmäßigkeit durchsichtigen „Tanz“ liegt und das man nur in der Bewegung selber erfahren kann: Wie sich die Figuren vom geschlossenen Block zum lockeren Kranz entfalten und in fortgesetzter kreisender Bewegung dann zum Block wieder zurückkehren, das ist grundsätzlich nur in der Bewegung selber, beim eignen Spiel in „frommsinniger Stimmung des Gemüts und Geistes“ (TIII 20) zu erfahren, und es beweist seinen Zauber immer wieder neu für jeden, der sich – wenn auch mit noch so viel Skepsis be-

ginnend – einmal zur sorgfältigen Durchführung dieser Spiele entschlossen hat.

Das tief Beglückende aber, das von diesen Spielen ausgeht, beruht darauf, daß hier in dem Wandel der sichtbaren Schönheitsformen zugleich ein verborgener tieferer Sinn spürbar wird. Wie alles bei Fröbel tief symbolisch ist, so weist er auch hier immer wieder auf den symbolischen Sinn dieser Spiele hin. Es handelt sich in ihnen darum, daß „das Unsichtbare im Sichtbaren wahrnehm- und anschaulich werde“ (TIII 77), daß also das Göttliche selber in ihnen aufleuchte. So sind diese Spiele bei Fröbel von Anfang an zugleich ein *Stück religiöser Erziehung*. „Dieser hohen Forderung der Menschen- und endlich Menschheitentwicklung ... der echten Gotteserkenntnis, entspricht dies so unbedeutend erscheinende, erste, trennbar gegliederte Spiel“ (TIII 77).

Und darum hebt Fröbel sogleich die verschiedenen „*Lebensgesetze*“ hervor, in denen sich das Göttliche auswirkt und die in diesen gesetzmäßigen Schönheitsformen anschaulich werden. Es ist der „Beginn der Entwicklung von Innen nach Außen“ und „das stetig Fortgehende dieser Entwicklung“ (TIII 38). Er sieht im Wandel der Formen „ein Bild dieses Unbeständigen, dieses Wechsels im Leben, und doch auch umgekehrt wieder ein Bild der kreisförmigen Wiederkehr“ (TIII 41). „Im Leben ist nichts Beständiges“, „Alles im Leben ist einem steten Wechsel unterworfen“, und doch zugleich: „Im Leben kehrt alles Alte wieder“ (TIII 41). Diese allgemeinen Grundlagen einer lebensphilosophischen Deutung treten hier sichtbar anschaulich hervor.

Das letzte Geheimnis dieser Spiele aber liegt darin, daß in dem ständigen Wechsel zugleich eine tiefere Gesetzmäßigkeit verborgen ist, die selber dem Wechsel entzogen bleibt, „das stille Wirken eines unsichtbaren Gesetzes in den verschiedenen wiederkehrenden äußeren Erscheinungen“ (TIII 34). Dieses unsichtbare Gesetz aber liegt in der mathematischen Form. Es ist die *Weltmathematik* selber, die hier als letzter Seinsgrund erfahren wird, so wie sie schon Novalis im Auge hatte, als er davon sprach, daß das Leben der Götter Mathematik sei und so wie es tief im gesamten romantischen Denken verwurzelt ist. Es ist das eine, ewige, „sphärische“ Gesetz, wie es dem gesamten Weltenaufbau zugrunde liegt. So kann es Spranger in kurzer Formel treffend zusammenfassen: „Lebendig gewordene Weltmathematik ist der Sinn der Beschäftigungsmittel des Kindergartenalters“ (a. a. O. S.28).

Darum ist auch die in den Gaben verborgene Mathematik keine schrullige Seltsamkeit, von der man beliebig absehen könnte, sondern ihr innerster Grund, ohne den alles übrige zur oberflächlichen Spielerei entarten würde. „Die bildende Wirkung des elementar Mathematischen, das in die Spiele hineingewoben ist“ (zit. till 5), ist darum nach Spranger der „geniale Grundgedanke Fröbels“.

d) Die weiteren Gaben

Die späteren Gaben wiederholen dann mit reicheren Mitteln das in der dritten vorgezeichnete Schema. Sie alle bauen sich darin nach der Dreigliederung von Lebens-, Schönheits- und Erkenntnisformen auf. So wird in den Schönheitsformen der vierten Gabe dann der Unterschied zwischen dem Strahligen und dem kreisförmig Umschließenden wichtig, der sich ergibt, je nachdem die „Längetäfelchen“ mit der schmalen oder mit der breiten Seite zum Mittelpunkt hin geordnet sind. Aber auf mehr kann hier nicht eingegangen werden.

Für die Durchführung dieser Spiele ist noch der eine Umstand wichtig: daß es *geleitete Spiele* sind, d. h. daß das Kind mit seinem Spielzeug nicht sich selber überlassen ist, sondern daß immer ein Erwachsener dabei ist, ein „*Spielführer*“, wie Fröbel sagt, der das Spiel leitet und regelt. Darum war Fröbel ja die Ausbildung von „*Spielführern*“ für die Verbreitung seiner Ideen so wichtig und hat einen wesentlichen Anstoß für die Gründung des Kindergartens gegeben. Die Spielführer müssen das Spiel so leiten und regeln, daß dabei wirklich 'der volle Umkreis der Lebenserfahrungen bis ans Ende durchgelebt wird. Damit scheint eine *Gefahr* dieser Spiele gegeben, die man auch vielfach kritisch gegen Fröbel eingewandt hat: die Pedanterie dieses streng geregelten Ablaufs, die dem freien Walten der schöpferischen Kräfte im Kind keinen Raum läßt. Demgegenüber ist zunächst darauf hinzuweisen, daß schon der Umgang mit den Lebensformen genügend Raum zur freien Phantasietätigkeit läßt. Vor allem aber ist zu bedenken, daß Fröbel selber immer wieder darauf hinweist, daß seine Angaben nicht Vorschriften, sondern Anleitungen sein wollen, und daß es wichtig sei, daß das Spiel immer wieder „aus Deinem Leben mit Deinem Kinde unmittelbar frisch hervorwachse“ (TI 27). Das bedeutet: das folgerichtige Ganze, das Fröbel entwickelt hat, ist nicht direkt als Anweisung

für das Spielen zu verstehen, sondern zur vorausgehenden Einführung für den Erwachsenen. Das Wissen von der inneren Gesetzmäßigkeit muß ihm als ganzes gegenwärtig sein, um sich dann mit Freiheit darin zu bewegen. Aber auf der andern Seite ist die volle Gesetzmäßigkeit zu kompliziert, als daß sie sich ohne regelndes Eingreifen allein aus dem zufälligen Spiel des Kindes entwickeln könnte, das Kind würde von sich aus nicht zu der beglückenden Ahnung des tieferen Weltengesetzes kommen, und die Spiele selbst blieben ohne ihren tieferen metaphysischen Sinn.

In diesem Zusammenhang stehen dann auch die großen *Spielfeste*, mit denen Fröbel das ganze Leben der Kinder zu großen Höhepunkten zusammenfassen und in einfachen Symbolen zum Erlebnis bringen wollte. Insbesondere die großen, die Gesamtheit der Teilnehmer zusammenfassenden Kreisspiele waren ihm bedeutsam; denn der *Kreis*, das einfachste und tiefsinnigste „aller Symbole, mußte ihm als das geeignete Mittel erscheinen, das Getragen-sein des einzelnen Glieds vom größeren Ganzen und darüber hinaus zugleich in zeitlicher Bedeutung die ewig wiederkehrende, in sich geschlossene Kette allen Seins erfahren zu lassen: Alles ist in ständiger Bewegung, aber alles kehrt nach der großen ewigen Ordnung wieder. Die alles durchdringende festliche Gestimmtheit hatte dabei die Funktion, die Empfänglichkeit für diese tieferen Gehalte zu öffnen. Die „Lebenseinigung“ kann vielleicht an keiner andern Stelle so rein und so lebendig erlebt werden wie in diesen Spielfesten, die zugleich den ganzen Ort und die Nachbarschaft mit einbezogen. Und hier liegt der große, auch heute noch immer nicht hinreichend erkannte Sinn der gemeinsamen Feste; denn es handelt sich in ihnen ja nicht bloß um Entspannung und Erholung nach getaner Arbeit, sondern um eine höchste Gemeinschaft bildende und Gemeinschaft zum Erlebnis bringende Kraft.

e) Die Vermittlungsschule

Es ist unverkennbar, daß die letzten Gaben schon über das bloße Kindergartenalter hinausführen und schon weit in die eigentliche Schulzeit hineinreichen. Man muß sich dabei immer die Gesamtkonzeption Fröbels vor Augen halten, die auf ein Ganzes von Bildungsmitteln bis zur vollendeten Reife hinaus-

ging, auch wenn die Durchführung für die späteren Alterstufen dann fehlt (TIII 6) und vielleicht von den bisherigen Grundlagen aus auch gar nicht gewonnen werden konnte. Wichtig ist jedenfalls, daß Fröbel überall vom „*Gesetz der Stetigkeit*“ in allen Entwicklungen ausgeht. Darum konnten für ihn auch Schule und Kindergarten nicht durch einen scharfen Schnitt getrennt sein, sondern das Entgegengesetzte bedurfte wie überall bei Fröbel so auch hier der Vermittlung.

| Hier setzt der Gedanke der „*Vermittlungsschule*“ ein, die vom Kindergarten zur eigentlichen „Lern-“ oder „Unterrichtsschule“ hinüberführen soll. Leider hat Fröbel ihre Durchführung am Ende seines Lebens in einem kurzen Aufsatz (III 501 ff.) nur grade andeuten können. Ihr Wesen ist durch die Zwischenstellung zwischen den beiden andern Formen gegeben: „Der Name sagt klar, daß die Verknüpfung, den Übergang von dem Kindergarten zu der eigentlichen Lernschule macht, und daß sie so da« Wesen beider in sich faßt und vereint, ausgehend von der Bildung des Kindergartens, von dem Wesen desselben und überführend zur eigentlichen Lernschule und zur richtigen Führung des Kindes ihrem Wesen und dessen Forderungen getreu“ (III 506). '

Die Kindergartenstufe war durch die *Anschauung* gekennzeichnet: „Diese Bildungsstufe des Kindergartens muß als eine sehr scharf begrenzte von der Kindergärtnerin festgehalten werden; sie schließt die abgezogene, reine Erkenntnis, das abgezogene, selbständige Denken noch völlig aus“ (III 502). Die ..»eigentliche Lern- oder Begriffsschule“ setzt umgekehrt das selbständige *Denken* voraus. Aufgabe der Vermittlungsschule aber ist es, im sorgfältigen *Übergang vom einen zum andern* hinüberzufahren, „von der Sachanschauung zum Begriff übertretend“ (III 503). Wie dies zu leisten sei, hat Fröbel, nur mit wenigen Zügen noch angedeutet, aber hier dürften noch wichtige Anregungen für die stufengetreue Durchführung der ersten Schuljahre liegen.