



Roswitha Staege (Hrsg.)

Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit

BELTZ JUVENTA

Roswitha Staege (Hrsg.)
Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit

Roswitha Staege (Hrsg.)

Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit

BELTZ JUVENTA

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind
im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes
ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt
insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen
und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.



© 2016 Beltz Juventa · Weinheim und Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
www.beltz.de · www.juventa.de
Herstellung und Satz: Ulrike Poppel
Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza
Printed in Germany

ISBN 978-3-7799-3377-9

Inhalt

Einleitung Roswitha Staege	7
Grundlagen	
Das „ABC der Kunst“. Ästhetische Elementarbildung bei Friedrich Fröbel Frithjof Grell und Ulf Sauerbrey	14
Intersubjektivität und ästhetische Erfahrung – Eine theoretische Annäherung an ästhetische Bildung in der frühen Kindheit Roswitha Staege	41
Spiel	
Einführung Roswitha Staege	60
Ästhetische Erfahrung in Als-ob-Spielen von Kindergartenkindern Katharina Schneider	63
Bilder	
Einführung Roswitha Staege	80
Bildkonzepte von Kindern Bettina Uhlig	84
Der Maltisch als peerkulturelle Identitätsbaustelle im Kindergarten Katharina Nicolai	99
Medienerlebnisse und ästhetischer Ausdruck von Kindern Norbert Neuß	127

Sprache

Einführung Roswitha Staege	146
Zur frühkindlichen Aneignung lyrischer Sprache und ihrer Bedeutung für ästhetisches und sprachliches Lernen Anja Wildemann	150
Zwischen sprachlichem Ausdruck und sprachlicher Gestalt – Zur gemeinschaftlichen Herstellung ästhetischer Sinnzusammenhänge im Alltag einer Kindergartengruppe Kathrin Borg-Tiburcy	164
Frühkindliches mimetisch-ästhetisches Erleben in Vorlesesituationen Christiane Hochstadt	181
Anfänge. Frühe Kindheitserinnerungen als ästhetische Erfahrungen Gundel Mattenklott	203

Musik

Einführung Roswitha Staege	222
Musiklernen in der frühen Kindheit. Grundfragen und Tendenzen Michael Dartsch	227
Ästhetische Hörerziehung in der frühen Kindheit – Theoretische Grundlagen und pädagogische Gestaltung Constanze Rora	245
Musikalisches Verhalten im Umgang mit Kinderkeyboards Robert Lang	257
Die Autorinnen und Autoren	275

Einleitung

Roswitha Staege

„Kinder entdecken und erforschen ihre Umwelt mit allen Sinnen [...]“¹

„Als Kind ist jeder ein Künstler.“²

Wer sich mit ästhetischer Bildung in der frühen Kindheit beschäftigt, begibt sich auf ein von pädagogischen Slogans durchsetztes Terrain. Der Ausdruck „ästhetisch“ eröffnet einen weiten Interpretationsspielraum, der von sinnlicher Wahrnehmung (griechisch: Aisthesis) bis zu künstlerischer Tätigkeit reicht (Borg-Tiburcy 2015). Er ist damit überaus anschlussfähig an romantisch inspirierte Vorstellungen eines seiner Sinnlichkeit nicht entfremdeten und mit ursprünglicher Schöpferkraft ausgestatteten Kindes (Mollenhauer 1990, S. 9; Ullrich 1999). Die Metapher vom „Kind als Künstler“, die – vermittelt über reformpädagogische Traditionslinien – im Diskurs um frühkindliche Bildung aktualisiert wird,³ transportiert ein Deutungsmuster, das die spielerischen und gestalterischen Tätigkeiten von Kindern aus ihren lebensweltlichen, kommunikativen Kontexten herauslöst (Sowa 2000; 2003). Kinder zeichnen mit Stöcken Figuren in den Matsch, sie geben Dingen im Als-ob-Spiel neue Bedeutungen (Schäfer 1989), spielen mit Sprache (Popp 1993) und Musik (Staege 2010a), legen Sammlungen von Steinen, Spielzeugautos und anderen Dingen an (Duncker 1993, Duncker/Kremling 2010) und erzählen mit Bildern Geschichten (Glas 2012).⁴

Gerd E. Schäfer hat in seinen Arbeiten die Vielfalt von Formen sinnlichen Erkundens und Verarbeitens, die für die frühe Kindheit charakteristisch sind, herausgestellt (Schäfer 1989, 2005, 2014). Er ist dabei zu einem weiten Ästhetikbegriff gelangt: „Wahrnehmen, mit Wahrnehmungen zu spielen, sie

1 Aus: Sächsischer Bildungsplan, Kapitel „Ästhetische Bildung“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport 2011, S. 97).

2 Aus: Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2014, S. 121).

3 So z. B. in den Buchtiteln „Kinderkunstwerkstatt - Handbuch zur ästhetischen Bildung von Kindern unter drei Jahren“ (van Dieken/Effe/Metzler 2010) und „Forscher, Künstler, Konstrukteure – Werkstattbuch für den Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“ (Laeven/Andres 2007).

4 Die Aufzählung wie die Literaturverweise verstehen sich exemplarisch.

aus- und umzugestalten, mit ihnen zu fantasieren und neue Formen zu erfinden, das wird hier ästhetisches Denken genannt“ (Schäfer 2014, S. 138). So verstanden, ist „Ästhetik [...] ein Grundzug von Erfahrung“ (Schäfer 2005, S. 262), der im Kontext frühkindlicher Bildung von konstitutiver Bedeutung ist: „Die früheste Bildung ist ästhetische Bildung“ (Schäfer 2014, S. 146). Ein solch weiter Begriff ästhetischer Tätigkeit, so naheliegend und attraktiv er gerade mit Bezug auf die frühe Kindheit auch erscheinen mag, hat aber zur Folge, dass die Aussagekraft des Begriffs sich verflüchtigt (Mattenklott 2004, S. 13) und der Zusammenhang mit dem, was elementare ästhetische Bildung eben *auch* ist, nämlich ein Prozess, der über den Umgang mit Musik, Tanz, Bildern, Literatur und Theater in kulturell-ästhetische Symbolbestände hineinführt (Dietrich/Krinninger/Schubert 2013, S. 85) und Teilhabe an Kunst und Kultur ermöglicht (Liebau 2013), aus dem Blick gerät.

Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit ist strukturell gekennzeichnet durch das Spannungsfeld und die Übergänge zwischen den in den Alltag von Kindern eingelassenen ästhetischen Erfahrungen einerseits und der Begegnung mit künstlerischen Formen, Produkten, Praktiken und Techniken andererseits. Der vorliegende Band versucht, dieser „Doppelstruktur“ (Dietrich/Krinninger/Schubert 2013, S. 83) Rechnung zu tragen. Er versammelt Beiträge aus unterschiedlichen pädagogischen Teildisziplinen, um die Bereiche Spiel, Bilder, Sprache und Musik exemplarisch zu untersuchen. Pädagogik der frühen Kindheit, Kunstpädagogik, Musikpädagogik sowie Sprach- und Literaturdidaktik stellen die Perspektiven bereit, die dabei eingenommen werden. Damit wird angestrebt, die weitgehend separierten wissenschaftlichen Diskurse miteinander ins Gespräch zu bringen. Mit diesem Ansatz knüpft die Publikation an die beiden wichtigen Sammelbände zur ästhetischen Bildung in der Kindheit, die von Neuß (1999) sowie Mattenklott und Rora (2004) vorgelegt wurden, an.⁵ Jedoch wird – anders als in den genannten Bänden – die *frühe* Kindheit ins Zentrum gerückt. Dies geschieht vor dem Hintergrund des großen wissenschaftlichen Interesses, mit dem die frühen Lebensjahre und die sich in ihnen vollziehenden Lern- und Bildungsprozesse seit der Jahrtausendwende bedacht werden. In den letzten 15 Jahren hat sich ein breites Spektrum an Forschungsaktivitäten im Bereich frühkindlicher Bildung entwickelt, das sich in einer Vielzahl von Monografien, Sammelbänden, Aufsätzen und Forschungsberichten dokumentiert.⁶ Die erhöhte gesellschaftliche Aufmerksamkeit für

5 Zu nennen ist in diesem Zusammenhang auch das von Duncker, Lieber, Neuß und Uhlig herausgegebene „Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule“ (2010), das unter dem Obertitel „Bildung in der Kindheit“ deren ästhetische Dimension besonders akzentuiert.

6 Einen Überblick über die unterschiedlichen Forschungsgebiete und -richtungen vermittelt das „Handbuch frühkindliche Bildungsforschung“ (Stamm/Edelmann 2013).

frühkindliche Bildung manifestiert sich auch auf anderen Ebenen. So tragen die Etablierung von Bildungsplänen für den Elementarbereich und bildungspolitische Initiativen zur Akademisierung des pädagogischen Personals von Kindertageseinrichtungen⁷ bei zur „bildungsorientierte[n] Umdefinition der Institution und ihres Klientels“ (Cloos/Schulz 2011, S. 7).

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen widmet sich der vorliegende Band der *ästhetischen* Bildung in der frühen Kindheit. Durch die Zusammenstellung der Texte bietet er sowohl eine Einführung in die frühkindliche ästhetische Bildung als auch vertiefende Einblicke in ausgewählte Phänomerebereiche.

Zwar ist die Bedeutung ästhetischer Dimensionen für frühkindliche Bildung und Entwicklung unstrittig, ästhetische Bildung in den Bildungsplänen für Kindertageseinrichtungen – oft als eigener Bildungsbereich – verankert (Hoffmann 2010), als „Grundkategorie frühkindlicher Bildung“ apostrophiert (Reinwand 2013) und in Praxishandreichungen allgegenwärtig. Was genau aber tun und erleben Kinder, wenn sie ästhetisch tätig sind? Und welche Bildungsbedeutung kommt dem zu? Der Band geht diesen Fragen nach und versteht sich als Beitrag zur theoretisch und empirisch differenzierten Auseinandersetzung mit einem komplexen und schwer zu überschauenden Themenfeld. Es werden sowohl von Kindern selbst initiierte Spiel- und Gestaltungsprozesse auf die in ihnen eingelagerten ästhetischen Prozesse hin befragt als auch Formen erzieherischer Vermittlung (z.B. in der gemeinsamen Bilderbuchbetrachtung) thematisiert.

Mehrere Beiträge (Schneider, Nicolai, Borg-Tiburcy, Hochstadt) widmen sich Settings und Situationen im institutionellen Kontext von Kindertageseinrichtungen. Damit trägt der Band zum einen der Tatsache Rechnung, dass sich im Zuge des quantitativen Ausbaus der Kindertageseinrichtungen die soziale Form der Lebensphase Kindheit verändert: „Für immer mehr Kinder wird eine immer frühere, länger andauernde und zeitintensivere Form der institutionellen frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung zu einer Selbstverständlichkeit“ (Rauschenbach 2011, S. 168). Zum anderen schließen diese Beiträge, in deren Zentrum jeweils Falldarstellungen aus empirischen Forschungsarbeiten stehen, eine Lücke in der Literatur zur frühen ästhetischen Bildung: Während sich Praxishandreichungen fast immer auf das Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen beziehen, geschieht dies in der Forschungsliteratur bislang nur vereinzelt.⁸

7 Die Studiengangdatenbank der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte verzeichnet zurzeit an deutschen Hochschulen 91 Bachelor- und 21 Masterprogramme im Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte o.J.).

8 Bollig 2004, Schmidt 2009, Staeger 2010a, 2010b, Borg-Tiburcy 2015.

Zum Aufbau des Bandes⁹

In vier Kapiteln werden unter den Titeln „Spiel“, „Bilder“, „Sprache“ und „Musik“ zentrale Bereiche und Formen ästhetischer Tätigkeit in der frühen Kindheit behandelt. Jedem dieser Kapitel ist ein kurzer Text vorangestellt, der in die Thematik einführt und die einzelnen Beiträge vorstellt.

Eröffnet wird der Band von zwei Beiträgen zur theoretischen Grundlegung ästhetischer Bildung in der frühen Kindheit:

In historisch-systematischer Perspektive rekonstruieren *Frithjof Grell* und *Ulf Sauerbrey* Fröbels theoretische und pädagogisch-praktische Überlegungen zur ästhetischen Elementarbildung. Sie zeichnen die relevanten anthropologischen Grundannahmen nach und legen dar, dass und wie Fröbel ästhetische Bildung als pädagogische „Pflege“ des kindlichen Darstellungs-, Gestaltungs- und Ausdrucksvermögens konzipiert. Die fragmentarischen Originaltexte werden damit für die aktuelle Diskussion erschlossen und zentrale Topoi des Diskurses um frühkindliche ästhetische Bildung („kindliche Schöpferkraft“) in ihrem Entstehungskontext verortet.

Roswitha Staege entwickelt eine theoretische Perspektive auf ästhetische Bildung in der frühen Kindheit, die den gemeinsamen Weltbezug im Rahmen ästhetischer Praktiken ins Zentrum rückt. Im Rekurs auf Kants Theorie des Ästhetischen sowie neuere kunsttheoretische Positionen begreift sie ästhetische Erfahrung als verstehende Auseinandersetzung mit sinnhaften Gegenständen. Vor diesem Hintergrund konturiert sie ästhetische Erfahrung in der frühen Kindheit als in interaktiven Verstehensvollzügen geteilte Erfahrung, für deren bildende Wirkung der Bezug auf andere konstitutiv ist.

Literatur

- Bolig, S. (2004): Zeigepraktiken: How to Do Quality with Things. In: Honig, M.-S./Joos, M./Schreiber, N. (Hrsg.): Was ist ein guter Kindergarten. Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim und München: Juventa, S. 193–225.
- Borg-Tiburcy, K. (2015): „der sieht doch, der sieht, der sieht doch so wie Feuer aus, oder?“ Ästhetische Prozesse im Alltag einer Kindertageseinrichtung. In: Hoffmann, H./Borg-Tiburcy, K./Kubandt, M./Meyer, S./Nolte, D. (Hrsg.): Alltagspraxen in der Kindertageseinrichtung. Annäherungen an Logiken in einem expandierenden Feld. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 46–87.
- Cloos, P./Schulz, M. (2011): Die Beobachtung und Dokumentation kindlicher Tätigkeiten. Eine Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven

9 Für ihre wertvolle Unterstützung bei der Vorbereitung der Druckfassung danke ich Elena Schmid.

- auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 7–18.
- van Dieken, C./Effe, B./Metzler, B. (2010): *Kinderkunstwerkstatt. Ein Handbuch zur ästhetischen Bildung von Kindern unter drei Jahren.* Weimar und Berlin: Verlag das Netz.
- Dietrich, C./Krinninger, D./Schubert, V. (2013): *Einführung in die Ästhetische Bildung. 2. Auflage.* Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Duncker, L. (1993): *Mythos, Struktur und Gedächtnis. Zur Kultur des Sammelns in der Kindheit:* In: Duncker, L./Maurer, F./Schäfer, G. E. (Hrsg.): *Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt.* Langenau-Ulm: C&S Verlag, S. 111–132.
- Duncker, L./Kremling, C. (2010): *Sammeln.* In: Duncker, L./Lieber, G./Neuss, N./Uhlig, B. (Hrsg.): *Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule.* Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 183–187.
- Duncker, L./Lieber, G./Neuss, N./Uhlig, B. (2010) (Hrsg.): *Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule.* Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Glas, A. (2012): *Imagination, Phantasie und Darstellungsformel. Grundriss einer anthropologischen Theorie der Einbildungskraft.* In: Sowa, H. (Hrsg.): *Bildung der Imagination. Band 1: Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung.* Oberhausen: Athena, S. 98–113.
- Hoffmann, H. (2010): *Bildungspläne in Deutschland.* In: Duncker, L./Lieber, G./Neuss, N./Uhlig, B. (Hrsg.): *Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule.* Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 121–125.
- Laewen, H.- J./Andres, B. (Hrsg.) (2007): *Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen.* Berlin, Düsseldorf und Mannheim: Cornelsen Scriptor.
- Liebau, E. (2013): *Ästhetische Bildung. Eine systematische Annäherung.* In: Scheunpflug, A./Prenzel, M. (Hrsg.): *Kulturelle und ästhetische Bildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 21/2013,* S. 27–41.
- Mattenklott, G. (2004): *Einleitung 1. Teil: Zur ästhetischen Erfahrung in der Kindheit.* In: Mattenklott, G./Rora, C. (Hrsg.): *Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung.* Weinheim und München: Juventa, S. 7–23.
- Mattenklott, G./Rora, C. (Hrsg.) (2004): *Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung.* Weinheim und München: Juventa.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2014): *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen.* Freiburg im Breisgau: Herder.
- Mollenhauer, K. (1990): *Die vergessenen Dimensionen des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie.* In: Lenzen, D. (Hrsg.): *Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik?* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 3–17.
- Neuß, N. (1999): *Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern.* Frankfurt am Main: Gemeinschaftswerk der evangelischen Publizistik e.V.
- Popp, W. (1993): *Humor und Sprachwitz des Kindes.* In: Duncker, L./Maurer, F./Schäfer, G. E. (Hrsg.): *Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt.* Langenau-Ulm: C&S Verlag, S. 95–110.
- Rauschenbach, T. (2011): *Betreute Kindheit. Zur Entgrenzung öffentlicher Erziehung.* In: Wittmann, S./Rauschenbach, T./Leu, H. R. (Hrsg.): *Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien.* Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 160–172.
- Reinwand, V.- I. (2013): *Ästhetische Bildung – Eine Grundkategorie frühkindlicher Bildung.* In: Stamm, M./Edelmann, D. (Hrsg.): *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung.* Wiesbaden: Springer VS, S. 573–585.

- Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport (Hrsg.) (2011): Der Sächsische Bildungsplan – Ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege. Weimar und Berlin: Verlag das Netz.
- Schäfer, G. E. (1989): Spielphantasie und Spielumwelt. Spielen, Bilden und Gestalten als Prozesse zwischen Innen und Außen. Weinheim und München: Juventa.
- Schäfer, G. E. (2005): Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. 3. Auflage. Weinheim und München: Juventa.
- Schäfer, G. E. (2014): Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schmidt, K. (2009): Musik-Kultur leben. Frühkindliche musikalische Bildung im KISUM-Musikkindergarten Weimar. Marburg: Tectum.
- Sowa, H. (2000): Ausstellen, Lagern, Erinnern – zur Bildpragmatik der Kinderzeichnung. In: Kunst + Unterricht, Heft 246/247, S. 8–21.
- Sowa, H. (2003): Bildhandeln, Bildgebrauch, Bildspiel. Bildpragmatische Aspekte der Kinderzeichnung. In: Busse, K.- P. (Hrsg.): Kunstdidaktisches Handeln. Dortmund, S. 110–127.
- Stamm, M./Edelmann, D. (Hrsg.) (2013): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer.
- Staege, R. (2010a): How to do things with Music. Dokumentarische Videointerpretation als Zugang zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. In: Schäfer, G. E./Staege, R. (Hrsg.): Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Weinheim und München: Juventa, S. 233–246.
- Staege, R. (2010b): Musikalische Kultur im Kindergarten. Forschungsergebnisse aus der Evaluation des Modellprojekts „Musikkindergarten“. In: Schmidt, K./Schmidt-Oberländer, G. (Hrsg.): Musikkultur in der Kindheit. Marburg: Tectum, S. 59–102.
- Ullrich, H. (1999): Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (o.J.): Studiengangsdatenbank. www.weiterbildungsinitiative.de/nc/studium-und-weiterbildung/studium/studiengangsdatenbank (Abruf 28.8.2015).

Grundlagen

Das „ABC der Kunst“

Ästhetische Elementarbildung bei Friedrich Fröbel

Frithjof Grell und Ulf Sauerbrey¹

„Der Mensch erkennt nur das vollkommen, er kann nur das vollkommen erkennen, was er darzustellen imstande ist, und er kann hinwiederum nur das vollkommen und ganz darstellen, was er klar erkennt, wovon er deutliche Rechenschaft zu geben imstande ist.

(Friedrich Fröbel 1821, S. 187)

1 „Der Zeichenunterricht muß ihr oft zu wieder seyn ...“

Fröbels erste Ideen zu einem „ABC der Kunst“ (Heiland 2005, S. 33), einer elementaren ästhetischen Bildungslehre der frühen Kindheit, finden sich in einem Brieffragment vom 17. Januar 1810 (Fröbel 1810). Die Empfängerin war Caroline von Holzhausen, deren Söhne Carl, Friedrich und Adolph Fröbel seit 1806 als Hauslehrer der Familie unterrichtete. In einem vorangehenden Brief hatte die pädagogisch interessierte Caroline ihren ‚Hofmeister‘ wegen ihrer jüngeren Tochter Sophie nach seiner Meinung über die Grundsätze eines guten Klavierunterrichts gefragt. In einer für den Briefeschreiber Fröbel sehr typischen Weise nimmt er den Brief zum Anlass, die Frage ins Grundsätzliche zu wenden und seine anfänglich zuweilen noch recht ungeordneten Vorstellungen und ‚Ahnungen‘ gewissermaßen vor den Augen und Ohren der Briefempfängerin wie in einer Art Selbstgespräch gedanklich zu klären und zu vertiefen. Wie seine spätere Pädagogik überhaupt, steht auch das Brieffragment ganz im Zeichen der Auseinandersetzung mit Pestalozzis *Elementarmethode*, die Fröbel 1806 bei einem zweiwöchigen Aufenthalt in Yverdon kennen gelernt hatte. Auch zur Zeit des Briefwechsels war Fröbel bei Pestalozzi in der Schweiz.

Aus heutiger Sicht kann die *Elementarmethode* als eine didaktische, curriculare und bildungstheoretische Antwort auf die pädagogischen Herausforderungen der Moderne gelesen werden (vgl. Klafki 1959). Bereits in der

1 Wir danken Madlin Siegel für die Unterstützung bei der Durchsicht und der Korrektur des vorliegenden Beitrags.

ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts hatte Comenius auf die rapide wachsende Fülle des Wissens reagiert und geglaubt, eine Antwort auf die Auflösung des überkommenen Lehrkanons in der gezielten *Auswahl* der Lehrgegenstände und der Form ihrer *Darstellung* gefunden zu haben. Die im *Orbis sensualium pictus* (1658) vorgeschlagene Lösung, die sichtbare Welt im verkleinerten Maßstab noch einmal abzubilden und mit entsprechenden Worten zu versehen, konnte aber schon deshalb nicht überzeugen, weil sie bei aller pädagogischen Modernität (Mollenhauer 1983, S. 52ff.) letztlich doch der mittelalterlichen Vorstellung einer unveränderlich feststehenden Weltordnung verhaftet geblieben war, die durch das Zusammenspiel von Wissenschaft, Politik und Kirche in einer konzertierten pädagogischen Aktion lediglich wiederhergestellt werden sollte. Vor den eigentlichen pädagogischen Herausforderung der Moderne, wonach alles Wissen über die Welt, ja die Welt selbst, als eine *creatio hominis*, als ein von Menschen *erzeugtes* und immer wieder neu *zu erzeugendes*, als ein *geschaffenes* und immer wieder *neu zu schaffendes*, als ein *hervorgebrachtes* und immer wieder *neu hervorzubringendes* Wissen verstanden wird, hatte Comenius die Augen noch verschlossen (so etwa Buck 1984, S. 29ff.).

Im Unterschied zu Comenius hatte Pestalozzi die neuartigen Probleme des Lehrens und Lernens, die sich aus der wachsenden Fülle und der veränderten Haltung zum Wissen ergaben, nicht mehr auf dem Wege der Auswahl und vereinfachten Darstellung der Lehrgegenstände, sondern durch eine *Elementarisierung* des Wissens zu lösen versucht. So wie die Buchstaben des Alphabets (gr. ελεμεντα) die Grundbausteine der geschriebenen Sprache darstellen, hatte Pestalozzi nach letzten Konstruktionselementen gefragt, auf die alle potentiellen Gegenstände des Unterrichts zurückgeführt werden können – und in *Zahl*, *Form* und *Namen* gefunden. „Aber ich fand bald: alle mögliche Gegenstände haben unbedingt, Zahl, Form und Namen, die übrigen Eigenschaften aber, die durch die fünf Sinne erkannt werden, besitzt kein Gegenstand so mit allen anderen gemein.“ (Pestalozzi 1801, VI.) Dabei sind *Zahl*, *Form* und *Namen* weniger objektive Eigenschaften der Gegenstände, als vielmehr, durchaus im Kantischen Sinne, grundlegende *Kategorien* der menschlichen Welterschließung (Natorp 1909/2012, S. 27f.). Ähnlich wie Kants Stammbegriffe des Verstandes bilden *Zahl*, *Form* und *Namen* bei Pestalozzi die elementaren Bestandteile aller Unterrichtsfächer als nicht weiter reduzierbare Konstruktionsprinzipien des Unterrichts. Aus der Perspektive des erfassenden Menschen führt das zum *Zählen*, *Formauffassen* und *Benennen* als den grundlegenden geistigen Operationen, mit deren Hilfe Menschen die Fülle ihrer sinnlichen Eindrücke aufnehmen und ordnen. Die ‚allseitige‘ Ausbildung und Übung der drei elementaren Kräfte sollte die Lehrinhalte verbinden und den Zusammenhang der Wirklichkeit erschließen: *Schall-Lehre* als Ton-, Wort- und Sprachlehre; *Zahl-Lehre* als Zusammenzählen, Abziehen, Vervielfachen, Teilen und

Bruchrechnen und endlich *Form-Lehre* als Schreiben, Messen und *Zeichnen*, das damit im Lehrplan eine entschiedene Aufwertung erfuhr.

Nach einer wechselvollen Geschichte war das Zeichnen aus den Schulen des 16. und 17. Jahrhunderts spurlos verschwunden (vgl. Dolch 1959; Barth 1911). Auch in der *Großen Didaktik* (1657) taucht das Zeichnen nicht auf der Liste der *disciplinae* auf, die auf allen Stufen des Unterrichts und damit bereits auch in der frühen Kindheit gelehrt werden sollten. In der *Geometrie* etwa genügt es Comenius, dass die Kinder „verstehen, was man [...] als Linie, Kreuz oder Kreis bezeichnet“ (Comenius 1657/2007, S. 194). Kinder selbst Linien, Kreuze oder Kreise zeichnen zu lassen, war Comenius gar nicht in den Sinn gekommen. In *Some Thoughts Concerning Education* (1693) hatte Locke als einer der ersten wieder empfohlen, das Zeichnen bald nach dem Schreiben zu lehren, da es für das Reisen sehr nützlich sei (Locke 1990, S. 262ff.); Rousseau wünscht, dass sein *Emile* (1762) viel zeichne, um „Schärfe des Sinnes und körperliche Fertigkeit“ zu erlangen (Rousseau 1983, S. 132ff.); die Philanthropen schätzen das Zeichnen und „etwas Malen“ ebenfalls (Barth 1911, S. 353f.). Aber erst in Pestalozzis Verständnis der elementarmethodischen *Form-Lehre* hatte das Zeichnen jenen zentralen Stellenwert als ein unverzichtbares „Entfaltungsmittel der menschlichen Grundkräfte“ (Dolch 1959, S. 345) erhalten, den Fröbel bei seinem Besuch in der Schweiz erfahren hatte und auf den er in seinem Brief an Caroline abhebt.

Mit Blick auf die *Schule* ist Fröbel von der Richtigkeit der *Elementarmethode* vollkommen überzeugt. Für Kinder im vorschulischen Alter hält er sie dagegen für denkbar ungeeignet. Sie könne nur „zur größten Unwa[h]rheit zum häßlichsten Unsinn“ führen, „wenn man sie so wie sie uns Pestalozzi gab gleich auf das früheste Alter angewendet hätte“. (Fröbel 1810, 2R)²

„Dasjenige was uns Pestalozzi wirklich als Unterrichtsmittel giebt, Zeichnen, Formen[-] u Größenlehre, Kopfrechnen, Nägelis Gesang Unterricht darf nicht früher als höchstens im 8ten Jahre gegeben werden“, was man bei der kleinen Sophie offenbar versucht hatte: „Sie haben mir bei nahe nichts über den Zeichen Unterricht Ihrer S. geschrieben und es sollte mich sehr wundern wenn ich mich deutsche [sc: täuschte]: S- der muß es sehr häufig an Ideen zu Figuren fehlen. Der Zeichenunterricht muß ihr oft zu wieder seyn, in der Formenlehre wird es wenigstens größtentheils sehr schläfrig hergehen.“ (Fröbel 1810, 2-2R) Pestalozzis Elementarmethode bedürfe notwendig einer altersgemäßen Vorbereitung, und zwar durch „dasjenige was ich den ersten Unterricht nenne und den ich vom 1sten bis ins 7te Jahr oder 8te setze“ (Fröbel 1810, 2R); sie „muß auf jeden Fall durch einen frühern lebendigern na-

2 Originalbriefe Fröbels sind – der gegenwärtigen Fröbelforschung entsprechend – mit Blattzahlen gekennzeichnet. Ein „R“ hinter der Blattzahl verweist auf die Rückseite des Blattes.

türlicheren Kindlicheren Unterricht begründet werden welchen ich den ersten Unterricht nenne[n] will, dieser muß die Quellen alles künftigen Unterrichts enthalten, und jeder einzelne Unterrichts Gegenstand, jede die Elemente einer jeden einzelnen Wissenschaft, müssen spiegelrein und klar und lebendig aus ihm hervorgehen.“ (Fröbel 1810, 2) „Durch den ersten Unterricht soll das Kind sich erst einen Font erwerben, welcher der Bildung fähig ist, es soll durch eigene Versuche gleichsam erst zum Bedürfniss des Unterrichtes hingeführt und so Unterrichtsfähig gemacht werden, ehe man es unterrichte. Der Unterricht soll eine Erfüllung des im Kinde selbst liegenden Wunsches unterrichtet zu werden seyn“. (Fröbel 1810, 1R)³

Fröbel hatte zu dieser Zeit offenbar nur eine ungefähre Vorstellung davon, wie ein derartiger *erster Unterricht* im Zeichnen, Malen, Bauen und Bilden aussehen könnte. Dennoch werden bereits die Konturen eines ‚ABC der Kunst‘⁴, d.h. eines „elementaren Unterrichts des Könnens, des dinghaften Gestaltens“ (Heiland 2005, S. 30) sichtbar, in dem der lehrend-leitende Gesichtspunkt (zunächst) weitgehend ausgeklammert bleibt und der Aspekt des *freien* Gestaltens stark in den Vordergrund rückt.

„Dieser erste Unterricht für die plastische Kunst liegt wie ich ahnde darinne; laße das Kind durch Linien durch Materie, kurz durch was es will nachbilden was es sieht. Dieser Satz ist noch rohe ausgesprochen, es muß auch zugleich noch eine gewisse Reihenfolge gegeben werden.“ (Fröbel 1810, 2)

Die Idee und praktische Ausgestaltung eines ‚ABC der Kunst‘ hat Fröbel Zeit seines Lebens nicht mehr verlassen. Und obgleich sie zu einem gewissen gedanklichen Abschluss kamen, hat Fröbel – ähnlich wie seine Ideen zur Theorie und Praxis der ‚*Beschäftigungsmittel*‘ – seine Vorstellungen zur elementaren ästhetischen Bildungslehre zu keinem Zeitpunkt in geschlossener und zusammenhängender Form ausgearbeitet. Die Elemente dieser Theorie sind – mehr oder weniger verstreut – in den entsprechenden Passagen seines pädagogischen Hauptwerkes *Die Menschenerziehung* (1826a) sowie einer Reihe von Aufsätzen (zumeist aus dem zeitlichen Umkreis der *Menschenerziehung*) zu finden, von denen an dieser Stelle nur die wichtigsten genannt werden sollen:

3 Das Wort „Font“ steht hier vermutlich für das französische *fond* (Grund, lat.: fundus).

4 Der in Analogie zu Pestalozzis ‚ABC der Anschauung‘ geprägte Ausdruck ‚ABC der Kunst‘ stammt nicht von Fröbel selbst, sondern vom Fröbelforscher Helmut Heiland, der in dem o.g. Kommentar zur Briefstelle die Intentionen Fröbels damit sehr treffend wiedergegeben hat.

- *Das kleine Kind oder die Bedeutsamkeit der allerersten Kindertuns (1826b)*
- *Die Kunde der Formen und Gestalten und diese in ihrer höheren Bedeutung und Beziehung (1826c)*
- *Des Kindes Leben, das erste Kindestun (1838)*

Der für den vorliegenden Zusammenhang wichtigste Text, aus dem besonders die Einbettung des ‚ABC der Kunst‘ in eine umfassende und weitreichende *Kosmologie* und *Anthropologie* des *Schöpferischen* deutlich hervorgeht, ist aber zweifellos der große Aufsatz aus dem Spätwerk, dessen Anlage wir auch der folgenden Darstellung zugrunde gelegt haben.

Der Mensch ein schaffendes Wesen, ein Schöpfer in seinem Wirkungskreis.
Entwicklung der schaffenden, der Schöpferkraft schon früh im Kinde –
Des Kindes Zeichenlust (1850)⁵

Wohl auch aufgrund ihres fragmentarischen und unabgeschlossenen Charakters sind Fröbels theoretische und praktische Überlegungen zur ästhetischen Elementarbildung bis heute so gut wie unbekannt geblieben – sehr zu Unrecht, wie wir meinen.

2 „Der Mensch ein schaffendes Wesen, ein Schöpfer in seinem Wirkungskreis“

Ein vielleicht nicht ganz unerhebliches biographisches Detail: Ehe Fröbel in den Jahren 1805 bis 1810 seine Leidenschaft für den Beruf des Lehrers und Erziehers entdeckte, hatte er eine *künstlerische* Laufbahn wählen wollen und eine Karriere als Architekt ins Auge gefasst, um „durch Baukunst [...] für Menschenbildung und Menschenveredelung zu wirken“. (Fröbel 1829, S. 83) Angesichts dieses früheren Berufswunsches überrascht Fröbels rückblickendes Bekenntnis, in seiner Pädagogik zunächst keinen Zugang zu kulturellen

5 Soweit nicht anders angegeben, werden Fröbels Aufsätze nach der folgenden dreibändigen Ausgabe zitiert: Friedrich Wilhelm August Fröbel „Kommt, lasst uns unsern Kindern leben!“. Aus dem pädagogischen Werk eines Menschenerziehers. Eingeleitet, ausgewählt und erläutert von Rosemarie Boldt, Erika Knechtel und Helmut König. Berlin: Volk und Wissen 1982. Sämtliche Zitate wurden mit den originalen Quellen verglichen und ggf. berichtigt bzw. ergänzt. Aufgrund der für den Leser leichteren Auffindbarkeit, haben wir uns entschieden, aus der Berliner Ausgabe zu zitieren.

oder ästhetischen Materien gehabt zu haben: „Ich hatte bei dem Ausdruck Außenwelt nur die Natur vor Augen; ich lebte so in der Natur, dass die Kunst- und Menschenwerke für mich nicht da waren. Darum kostete es mir lange einen Kampf [...] die Betrachtung des Menschenwerks zu einem Gegenstande der Elementar-Bildung zu machen. Es war für mich eine große Erweiterung meines inneren und äußeren Blicks, als ich bei dem Ausdruck ‚Außenwelt‘ die Menschenwerkwelt mit dachte.“ (Fröbel 1829, S. 92)

Das Bekenntnis ist ebenso aufschlussreich wie missverständlich: Denn in Wirklichkeit traten Kunst- und Menschenwerke nicht einfach additiv zur Natur als Thema des Unterrichts hinzu, wie die Textstelle nahelegt. Vielmehr veränderte sich Fröbels Verständnis der Außenwelt in dem Maße grundlegend, in dem er die Natur in Analogie zur Kunst und als ein sich beständig erneuerndes Kunstwerk eines schaffenden und schöpferischen Künstlergottes zu sehen begann, dessen schaffender Wille und schöpferisches Wirken sich schlechterdings ‚in allem‘ bekundet.⁶

„Gott schafft und wirkt ununterbrochen stetig fort; jeder Gedanke Gottes ist ein Werk, eine Tat, ein Erzeugnis, und jeder Gedanke Gottes wirkt mit schaffender Kraft erzeugend und darstellend [...]. Der Geist Gottes schwebte über dem Ungeformten, Ungestalteten und bewegte es, und Steine und Gewächse, Tiere und Menschen bekamen Form, Gestalt, Dasein und Leben. Gott schuf den Menschen, ein Abbild seiner selbst, zum Bilde Gottes schuf er ihn: darum soll der Mensch schaffen und wirken gleich Gott, sein Geist, der Menschen Geist, soll auf und über dem Ungeformten, Ungestalteten schweben und es bewegen, dass Gestalt und Form, dass Wesen- und Leben-in-sich-Tragendes hervorgehe. Dies ist der hohe Zweck der Arbeit und Arbeitsamkeit, des Wirkens und Schaffens, wie wir es ganz wahr und bezeichnend nennen. [...] [D]er Mensch schafft ursprünglich und

6 In der ‚klassischen‘ Formulierung aus der *Menschenziehung*: „In allem ruht, wirkt und herrscht ein ewiges Gesetz; es sprach und spricht sich im Äußeren, der Natur, wie im Innern, in dem Geiste, und dem beiden Einenden, in dem Leben immer gleich klar und gleich bestimmt dem aus, den entweder von Gemüt und Glaube aus die Notwendigkeit erfüllt, dass es gar nicht anders sein kann, oder dem, dessen klares ruhiges Geistesauge in dem Innern das Äußere schaut, und aus dem Wesen des Inneren das Äußere mit Notwendigkeit und Sicherheit hervorgehen sieht. Dem allwaltenden Gesetz liegt notwendig eine allwirkende, sich selbst klare, lebendige, sich selbst wissende, darum ewig seiende Einheit zugrunde [...] Diese Einheit ist Gott.“ (Fröbel 1826a, S. 14) Über die Genese und Quellen von Fröbels Sphärephilosophie ist viel geschrieben worden (vgl. Heiland 2012, S. 256ff.). Mit Ito (2006) kann Fröbels Gottesbild und Kosmologie als eine Spielart des Pantheismus bezeichnet werden. „Nach dem Pantheismus, der All-in-Gott-Lehre, findet man das Göttliche überall, sieht aber im Gegensatz zum Pantheismus, der All-Gott-Lehre, zwischen Gott und Geschöpf eine klare Linie. Die Welt gilt dabei als Erscheinungsweise Gottes, bzw. Emanation des Göttlichen.“ (Ito 2006, S. 93) Fröbels Pantheismus hat dabei einen ausgesprochen ästhetisch-künstlerischen und dynamischen Grundzug (Schöpfung als *creatio continua*), der in der obigen und zumeist herangezogenen Textstelle allerdings kaum zum Tragen kommt.

eigentlich nur darum, damit das in ihm liegende Geistige, Göttliche sich außer ihm gestalte, und er so sein eigenes, geistiges, göttliches Wesen und das Wesen Gottes erkenne.“ (Fröbel 1826a, S. 30f.)

Die herausgehobene Stellung des Menschen im göttlichen Schöpfungswerk als Ebenbild Gottes zeigt sich für Fröbel primär in dessen Vermögen, mehr als alle anderen Lebewesen ein *tätig-schaffendes, formendes, bauendes, gestaltendes* und *bildendes* Wesen zu sein.

Seine Vorstellung von der engen dreifachen ‚Verwandtschaft‘ des göttlichen Wirkens mit einem ästhetisch-künstlerischen Schaffensprozess, des tätigen und schaffenden Menschen mit seinem tätigen und schaffenden Schöpfergott sowie der von Menschen hervorgebrachten Schöpfungen und Kunstwerke mit dem göttlichen Schöpfungswerk hat Fröbel bereits 1821 in der gedrängten Formulierung des großen Aufsatzes *Durchgreifende, dem deutschen Charakter erschöpfend genügende Erziehung ist das Grund- und Quellbedürfnis des deutschen Volkes* – nach Heiland die „erste und insgesamt gesehen systematisch einzige Darstellung der Sphärephilosophie“ (Heiland 1993, S. 66) – zum Ausdruck gebracht.

„Alle Erziehung, die sich auf Religion gründet, ist notwendig, ist schlechthin wirkend, erzeugend schaffend (produktiv). Religion ist das wirkende, erzeugende, schaffende (produktive) Wechselverhältnis des Menschen zu Gott. [...] Gott ist der Schöpfer aller Dinge, die Menschen sind die Geschöpfe Gottes. [...] Als Geschöpf, als Kind Gottes, ist der menschliche Geist und der Geist aller Dinge göttlichen Wesens. [...] Denn: Alle Erkenntnis geht aus der Vergleichung hervor. [...] Der Mensch erkennt nur das vollkommen, er kann nur das vollkommen erkennen, was er darzustellen imstande ist, und er kann hinwiederum nur das vollkommen und ganz darstellen, was er klar erkennt, wovon er deutliche Rechenschaft zu geben imstande ist. [...] Um den Schöpfer zu verstehen, muss der Mensch nachzuschaffen imstande sein, muss der Mensch selbst, beziehungsweise Schöpfer sein. Das gleiche Verhältnis, welches von Gott in Beziehung auf die Natur stattfindet, findet beziehungsweise von dem Menschen zu seinen Kunstwerken statt. Die Kunstwerke eines Meisters verhalten sich unter sich und zu ihrem Meister, wie sich die Naturwerke unter sich und zu ihrem Schöpfer verhalten. Aus dem kleinsten, fernsten und abgeleiteten Punkte eines Ganzen lässt sich das Ganze erkennen nach allen seinen Teilen. Auch von dem größten und größtmöglichen Ganzen kann man zum kleinsten und kleinstmöglichen Teile desselben herabsteigen. [...] Je mehr der Mensch kann, mit Bewusstsein kann, je mehr der Mensch schafft, mit Bewusstsein schafft, umso mehr erkennt er seinen Schöpfer.“ (Fröbel 1821, S. 184ff.)

Man mag Fröbels Sphärephilosophie als eine weltanschaulich begründete Metaphysik abtun, in der sich Religion, philosophische Spekulation und na-

turwissenschaftliche Erkenntnisse seiner Zeit bis zur Ununterscheidbarkeit vermischen und die uns heute nicht mehr viel zu sagen hat. Und dem ist wohl auch so. Gleichwohl ist mit Blick auf die Pädagogik Fröbels und besonders auch seine Ideen zu einer elementaren Schule der ästhetischen Ausdrucksgestaltung an die nicht zufällig auf Fröbel gemünzte Einsicht Wolfgang Klafkis zu erinnern: „Dass ein bestimmtes Weltbild jemandem den Blick öffnet für ein pädagogisches Problem und seine Deutung, die dann immer in der Sprache jenes Weltbildes geschehen wird, heißt nicht, dass dieses pädagogische Problem nicht seine eigene Dignität besitzen könnte, dass es überhaupt nur im Rahmen jenes Weltbildes existierte“ (Klafki 1959, S. 86). Und so ist es auch hier: Denn es ist offenkundig, dass erst die Herausbildung der Sphärephilosophie Fröbels Blick nicht nur auf ‚Kunst- und Menschenwerk‘ im Allgemeinen, sondern auch auf die Ausdrucksformen schöpferischer Gestaltungsprozesse bei *Kindern* im Besonderen entscheidend verändert und wohl überhaupt erst ‚geöffnet‘ hat. Als Manifestation der Gottesebenbildlichkeit des Menschen rückte der kindliche *Bildtrieb* geradezu in das Zentrum einer *Kosmologie und Anthropologie des Schöpferischen*, für die Fröbel in der kindlichen Lust am Bauen, Zeichnen und Malen nicht nur den sichtbarsten Ausdruck, sondern zugleich eine quasi empirische Bestätigung findet.⁷

„[...] so müssen wir durch die Anschauung, Erfahrung und Wirklichkeit gedrängt, erkennen, [...] dass der Mensch und schon als Kind durch seine schaffende Tätigkeit [...] sich seinem Urgrunde entsprechend, als schaffendes, schöpferisches Wesen bekundet. Und so zeigt sich schon früh als Kind in diesem Schaffen (bei dem Kinde noch als Sich-Beschäftigen) und durch dasselbe seinem Wesen nach als seinem Schöpfer verwandt.“ (Fröbel 1850, S. 159)

3 „Entwicklung der schaffenden, der Schöpferkraft schon früh im Kinde – Des Kindes Zeichenlust“

Nach dem Gesagten müssen die zahlreichen, ebenso lebendigen wie tief sinnigen Beschreibungen und Deutungen, die wir Fröbel von so alltäglichen

7 In einem Brief an den Herzog von Meiningen hat Fröbel die geradezu kosmologische und anthropologische Bedeutung des kindlichen Bildtriebs selbst angedeutet: „Baut der junge Mensch nicht gern, und sind nicht die ersten Festgestalten der Natur Bauwerke? Doch diese Andeutungen über den höhern Sinn der freien Beschäftigungen und Spiele des Menschen in seiner Knabenzeit müssen hier genügen. Da die Selbstbeschäftigung von dieser tiefen oder höhern, ich möchte sagen kosmischen und anthropologischen Seite noch gar nicht betrachtet worden ist, so ließe sich täglich ein Buch von bedeutendem Umfange darüber schreiben.“ (Fröbel 1829, S. 96) Das imaginierte „Buch von bedeutendem Umfang“ hat Fröbel freilich nie geschrieben.

Phänomenen wie der kindlichen Aufmerksamkeit, Neugier, Entdeckerfreude, dem Spielen, Bauen, Zeichnen, Malen oder auch dem *Eisgleiten und Schlittensfahren der Kinder* (Fröbel 1826d) verdanken, immer auch als Anforderungen an den Leser verstanden werden, sich nicht mit oberflächlichen Erklärungen des äußerlich sichtbaren Verhaltens von Kindern zu begnügen.

„Doch ebensowenig, wie das Kindeslächeln als Ausdruck höherer Geistestätigkeit, als das erste Hervorleuchten eines sich selbst empfindenden Eigen- und Selbstlebens [...] aufgefasst und beachtet wird; ebensowenig werden die Äußerungen des Kindeslebens, der Kinderseele, des Kindergeistes ihrem Wesen, ihrer Bedeutung nach beachtet und gewürdigt; und doch sollten sie es, auf ganz gleiche Weise. [...] Von diesen und allen übrigen Erscheinungen des Kindestreibens und Kindestuns sollen wir stets bei sonst gesunden Kindern auf innere, geistige Ursachen und Gründe schließen und diese aufzufinden uns bemühen. Wir sollen dieser erkannten notwendigen innern Geistestätigkeit nachzugehen, d.h. ihr die zweckdienlichsten Entwicklungs- und Bekräftigungsmittel vorzuführen streben“. (Fröbel 1826b, S. 249f.)

Nach Fröbel können, müssen und sollen ausnahmslos alle kindlichen Lebensäußerungen als Erscheinungsweisen „des sich frei und selbständig zu machenden strebenden Menschengestes beachtet und als solche gewürdigt werden“ (Fröbel 1826b, S. 250), in denen innere und äußere Faktoren auf eine schwer zu durchschauende und schwer zu beschreibende Weise zusammenwirken:

„Ja, nach nur einigermaßen entwickeltem Sinnengebrauch müssen wir die Tätigkeit des Kindes als eine vergleichend beachtende, als eine, zwar gewöhnlich von außen angeregte, aber eigentlich und zuletzt durch innere Wirksamkeit der Seele bestimmte, also gleichsam auch aus dem unsichtbaren Reiche und Quelle der geschöpften, als ein Schaffen – darum als ein sich beschäftigen, als ein aus dem verborgenen Dasein, in die Erscheinung Gerufenes erkennen.“ (Fröbel 1838, S. 159)

Die ‚Äußerungen des Kindeslebens‘ sind deshalb weder als kausal-mechanisch verursachte Wirkungen äußerer Eindrücke zu verstehen (wie noch bei Comenius); auch nicht als kreativ-schöpferische Erfindungen der kindlichen Phantasietätigkeit; sie sind vielmehr sichtbarer Ausdruck des kindlichen Bestrebens, seine Vorstellungen vergleichend zu ordnen, in einen für es *selbst* sinnvoll-stimmig-einheitlichen Zusammenhang zu bringen und als solchen darzustellen (vgl. Fröbel 1838, S. 159):

„[...] *Triebe des Kindes sich zu beschäftigen* [...] Ein Tun mit dem eigentlichen *Ausdrucke des Innerlichen und Innersten*: [...] zur Kundwerdung und Kundmachung eben dieses Inneren [...], *durch* Äußeres und *am* Äußeren, darum innere Tätigkeit, zur Beachtung und *Bearbeitung* des Äußeren, zur *Überwindung* äußerer

Hemmnisse eben als solcher, zur *Durchdringung* des Äußeren. [...] ein *Tun* mit *Empfinden* und *Wahrnehmen*, deutend auf schlummerndes Selbstverstehen und Selbstvernehmen.“ (Fröbel 1838, S. 13)

Selbst Phänomene, bei denen das Kind *prima facie* nicht als aktiv oder produktiv-tätig, sondern eher als aneignend oder passiv aufnehmend erscheint, etwa dann, wenn die Aufmerksamkeit des Kindes durch neue oder unbekannte Gegenstände geradezu in Beschlag genommen und affiziert wird, sind nicht als Wirkungen äußerer Einflüsse, sondern als Ausdruck der geistigen Anstrengung des Kindes zu betrachten, das Neue in die bereits bestehenden und sich entwickelnden Strukturen seines Seelenhaushalts einzuordnen und sich so *für sich selbst verständlich* zu machen.

„Nicht weniger ausdrucks- und bedeutungsvoll ist bei kleinen, noch sehr kleinen Kindern das scharfe, feste Ins-Auge-Fassen besonders durch Glanz und Farbe auffallender, vorzüglich neuer, unbekannter Gegenstände. [...] Ist es nicht oft, als wenn der Blick des Kleinen den Gegenstand durchdringen, ihn zu sich oder sich zu ihm ziehen wollte? Welches Fragen, Prüfen, Wägen, Vergleichen spricht sich in diesem Blicke des Kindes aus? Keineswegs ist es der Eindruck des Fremden, Unbekannten an sich, welcher dieses bewirkt. Es ist der Ausdruck hoher, angestrebter Geistestätigkeit, es ist der Ausdruck des befangenen Geistes, welcher sich zu entfesseln strebt.“ (Fröbel 1826b, S. 250)

Und in der Menschenerziehung heißt es, die heute so populäre Metapher vom Kind als „Forscher“ um annähernd 180 Jahre vorwegnehmend:

„Das Kind will des Dinges Inneres erkennen, ein Trieb, den das Kind sich nicht selbst gegeben hat [...] Alles dies tut das Kind, um aus der Mannigfaltigkeit des Dinges sich das innere Wesen desselben kund zu tun [...] Und tun wir Größern, wir Erwachsenen, wir Forschenden etwas anderes?“ (Fröbel 1826a, S. 45)

Nach Fröbel sind letzten Endes auch – im engeren Sinne – alle produktiv-schaffenden Äußerungen des kindlichen Tätigkeitstriebes, Bauen, Malen und Zeichnen, Gestalten mit ungeformten Materialien, aber etwa auch die Nachahmung der Rollen von Vater und Mutter im kindlichen Spiel, als Ausdruck des kindlichen ‚Triebes‘ zu deuten, seine sinnlichen Eindrücke in einer *für es selbst* zufriedenstellenden Weise nach Maßgabe der *eigenen* Vorstellungswelt zu ordnen. Indem es seine eigenen Seelenbilder im Nachbauen und schöpferischen ‚freien‘ Nachvollzug nach außen kundtut und darstellt, stellt es diese vor sich selbst hin und macht sie sich auf diese Weise selbst klarer. So wie Menschen mit Hilfe der Sprache zum Ausdruck bringen, was sie im Inneren ‚meinen‘ und sich der Sprache bedienen, um für sich und andere zu ‚klären‘, wie sie dies meinen, lassen sich die Äußerungen des kindlichen Darstellungs-

und Bildungstriebes als eine Art *nichtsprachliches Selbstgespräch*⁸ des Kindes interpretieren. Das Kind bedient sich gewissermaßen der von ihm selbst hervorgebrachten und geschaffenen Objektivationen, um sein Inneres für sich selbst zu ordnen und neu zu strukturieren. Dabei bringt es – gewissermaßen als Nebenprodukt⁹ – immer auch etwas Neues hervor, das es *so* zuvor noch nicht gegeben hat.¹⁰

„[D]as gefühlte, empfindende Leben zu einem *dargestellten* zu machen, [hat] bis zu seinem vollendeten Kindheitsalter, also bis zu seinem 6. bis 7. Jahre, in dem *Streben* seinen Grund [...], zunächst sein inneres Leben, so wie es ihm zur Wahrnehmung kommt, auch sogleich den äußeren Erscheinungen und durch dieselben kundzutun, es gegenständig und vor sich hinzustellen; dann das Innere, das Leben der Dinge um sich her anzueignen, d. h. sich zur Erkenntnis und so zur Einsicht zu bringen, um es freitätig, aus sich wieder zu erzeugen, ja durch das Wiederzeugen recht zur Erkenntnis derselben zu kommen.“ (Fröbel 1850, S. 162)

Die Vorliebe von Kindern für die Beschäftigung mit *noch nicht gestalteten* und *ungeformten* Materialien (Malen und Zeichnen im Sand, mit Sägespänen, Formen aus Lehm, Papier, Pappe, Holz, Zeichnen und Malen auf leerem Papier etc.), liegt vor allem darin begründet, dass deren verwendungsoffene Beschaffenheit die Formgebung entsprechend der sich ausdifferenzierenden Vorstellungen des Kindes überhaupt ermöglicht und zulässt. Je nach ihrem

8 Die Zusammenhänge von Sprechen, Denken und Ausbilden der Persönlichkeit hat um die 1930er Jahre L.S. Wygotski (1896–1934) untersucht und die Wichtigkeit von Selbstgesprächen für die kindliche Entwicklung herausgearbeitet (vgl. Wygotski 1964, bes. 61f.; zur Kritik Wygotskis an Piagets Deutung des kindlichen Selbstgesprächs S. 274f.). Fröbel geht insofern bereits über Wygotski hinaus, als er auch die Formen des nichtsprachlichen Ausdrucks (Bauen, Malen, Zeichnen) als – sozial angeregte (!) – Selbstgespräche des Kindes beschreibt und ihnen darüber hinaus eine analoge Funktion für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes zuschreibt. Einen Bericht zur jüngeren Forschung zum kindlichen Selbstgespräch gibt Berk (1995).

9 Wie Tomasello auf der Grundlage seiner bahnbrechenden Untersuchungen zum ‚kulturellen Lernen‘ gezeigt hat, sind Kinder z. B. beim Spracherwerb weit weniger ‚kreativ‘ als den Anschein hat und in der frühpädagogischen Literatur zuweilen propagiert wird: „Nahezu die ganze Kreativität, die kleine Kinder in ihrer frühen Sprache zeigen [...] leitet sich davon ab, dass Kinder neues und anderes sprachliches Material in die Anschlußstellen [...] einordnen. Um es zu wiederholen: Obwohl Kinder in ihrem Sprachgebrauch später kreativer sind, lernen sie, über die relationale und Ereignisstruktur ihrer Lebenssituationen in derselben Weise zu sprechen, wie sie Erwachsene darüber sprechen hören, indem sie genau dieselben Wörter und Sprachkonstruktionen verwenden. Das ist kulturelles Lernen, d. h. reines Imitationslernen.“ (Tomasello 2006, 185f.)

10 Dass es sich bei „Schöpferischen Prozessen“ um Vorgänge der „Umstrukturierung“ handelt, hat in unseren Tagen Ursula Stenger auf der Phänomenebene detailliert herausgearbeitet. (vgl. Stenger 2002). In der ‚geschichtlichen Herleitung der Frage‘ nach der Struktur und Bedeutung ‚schöpferischer Prozesse‘ hat Stenger Fröbel leider übergangen.

Entwicklungsstand suchen sich Kinder Gegenstände und Materialien, die geeignet sind, ihr Inneres darzustellen. Auf diese Weise stellen sie ihre eigenen Vorstellungen von der Welt wie in einem Spiegel vor sich selbst hin und machen sie dadurch für sich selbst erkennbar und klarer: „Das gesunde Kind will immer tätig sein, sich beschäftigen. Was heißt dies? Es will machen, dass das, was es in sich trägt, was es in sich will, auch äußerlich erscheine, will, dass das, was verborgen in ihm ist und lebt, auch außer ihm da sei. Darum wie die inneren Vorstellungen [...] die Seelenbilder im Kinde wechseln, so wechseln auch schnell seine gestaltenden Lebenstätigkeiten.“ (Fröbel 1850, S. 159) Wie Fröbel in der *Menschenziehung* am Beispiel der Darstellung von Vater und Mutter im kindlichen Rollenspiel zeigt, handelt es sich bei den Äußerungen des kindlichen Darstellungsbedürfnisses um Manifestationen der „freitätigen Entwicklung und Ausbildung“ und keineswegs um „tote Nachahmung, Nach- und Abbildung“ (Fröbel 1826a, S. 22f.). Das Kind eignet sich an, *was* es sieht und *wie* es etwas sieht. Im Prozess der Aneignung wird das Gesehene für das Kind zu etwas Eigenem, das es in der von ihm verstandenen und insofern auf eine freie und ‚freitätige‘ Art und Weise ‚darstellt‘. Man muss es wohl als einen großen und bis heute nicht erschlossenen Beitrag Fröbels zur Theorie und Praxis der ästhetischen Bildung betrachten, dass er den Begriff der Darstellung in die pädagogische Sprache eingeführt und mit Blick auf die schöpferischen Prozesse in der Entwicklung des Kindes wenigstens in Ansätzen entfaltet hat.

„In der Familie sieht es aber die Eltern [...] schaffen, wirken, tun, arbeiten; und so möchte nun auch das Kind auf dieser Stufe, was es sieht, selbst darstellen; es möchte und versucht alles darzustellen, was es seine Eltern, was es Erwachsene tun, schaffen, darstellen und arbeiten sieht und wovon es so die Möglichkeit und Art der Darstellung durch Menschenkraft und durch Menschenglieder erkennt.“ (Fröbel 1826a, S. 61)

3.1 Entwicklungsphasen der kindlichen Darstellungskraft

Analog zu den Phasen des kindlichen Spracherwerbs können bei Fröbel typische Entwicklungsschritte unterschieden werden, auf denen sich der kindliche *Bildtrieb* artikuliert. Seiner ganzen Daseinsform nach ist der *Säugling* primär ein aufnehmendes und aneignendes Wesen: „Der Mensch auf dieser Stufe nimmt nur die Mannigfaltigkeit von außen auf und in sich ein, er, der Mensch saugt [Anm.: im Original ‚s-augt‘, F.G, U.S], sein ganzes Wesen ist hier nur aneignendes Auge.“ (Fröbel 1826a, S. 26, vgl. § 20, 22) Gleichwohl deutet sich bereits in der „Sinnen- und Gliedertätigkeit“ des Säuglings dessen Bildungstrieb an: „Der erste Gegenstand des Tätigkeits- und Beschäftigungs-

ja schon wirklichen Bildungstriebes sind des Kindes eigene Glieder, [...] ist sein ganzer Körper. [...] Es ist dies gleichsam das erste Entwickeln und Befähigen der Glieder und des Körpers zu schaffender Darstellung durch und an anderen Gegenständen.“ (Fröbel 1850, S. 160) Die „Säuglingsstufe der Menschenentwicklung“ hört für Fröbel auf, „wo das Kind nun anfängt, Innerliches äußerlich darzustellen [...] sein Inneres äußerlich am Festen und durch Festes außer sich darzustellen und zu gestalten“ (Fröbel 1826a, S. 36). Das Innere des Säuglings ist noch ganz ungeteilte Einheit. Entsprechend nimmt er die Außenwelt als ungeteilte Einheit wahr und in sich auf. Mit fortschreitender Differenzierung seiner Wahrnehmungsfähigkeit treten einzelne Gegenstände in das Gesichtsfeld des Kleinkindes, die es zunächst von ihren Grundformen her auffasst, in dieser Gestalt in sich abbildet und im Spiel mit einfachen Gegenständen für sich selbst und vor sich selbst hin- und darstellt.

„Da sieht es das Kätzchen, das Mäuschen, das Vögelchen, das Fischchen usw. Bald erscheinen die Schäfchen als weiße Steinchen, bald als weiße Bohnen [...]. Stäbchen müssen die Vorstellungen von Bäumen verwirklichen und Klötzchen usw. müssen Personen werden, ja selbst die eigenen Finger müssen sich lösen und bald verschiedene Kinder und Knaben, bald Fischchen, bald Vögelchen usw. werden. So trägt das Kind stets nur Ganzleben in sich und stellt zuerst nur Ganzleben in Gegenständen außer sich dar.“ (Fröbel 1850, S. 160)

Aufgrund seiner noch wenig differenzierten Innenwelt genügen dem Kind einfache Gegenstände, die als darstellende Repräsentanten seiner eigenen ‚Seelenbilder‘ fungieren. Die bevorzugten Spielmaterialien sind deshalb „zuvörderst körperlich massig, handgreiflich, fest. Sie werden zuerst auf ihre Selbständigkeit, Beweglichkeit [...] von dem Kinde geprüft. Kugeln, Holzklötzchen, Steine, Ball sind darum die ersten Spielzeuge der Kinder wodurch das Kind das, was in ihm lebt, gleichsam außer sich bezeugt, wodurch es das, was es in sich vorstellt, will, außer sich erzeugt, und was somit Zeuge seines Beschäftigungs-, seines Schaffens-, seines schöpferischen Triebes ist, was somit weiter ein Zeichen desselben ist, wodurch es ihn bezeichnet oder kurzweg zeigt.“ (Fröbel 1850, S. 160) Mit „dem zweiten, aber bestimmt dritten Jahre“, treten an die Stelle der massigen und körperlich festen Spielstoffe nach und nach ungeformte Materialien wie Sand und Lehm und bewegliche Materialien wie Plättchen und Täfelchen, die, der zunehmenden Ausdifferenzierung der ‚Seelenbilder‘ entsprechend, weitaus differenziertere Gestaltungs- und Darstellungsmöglichkeiten eröffnen. „Endlich ist es der trockene Sand, die Sägespäne, der Staub [...] Gegenstände die durch Abreiben Spuren hinterlassen. Schiefertafel und Griffel, Papier, Blei-Rötel- und Pastellstift; endlich die farbige Vielseitigkeit, d.h. die Farben selbst. Darum des Kindes Lust am Zeichnen und Malen.“ (Fröbel 1850, S. 161)

3.2 Zeichnen und Malen als Sonderformen des sich Ausdrückens, Kundtuns, Darstellens, Gestaltens

Wenngleich die äußerlich sichtbaren Beschäftigungen des Kindes per se als Darstellungstätigkeiten verstanden werden müssen, so ist es in besonderer Weise das Malen und Zeichnen „wodurch schon das Kind in seinem Kreise sich als ein schaffendes Wesen beurkundet“. (Fröbel 1850, S. 164) Fröbel versteht Kinderzeichnungen gewissermaßen als eine ebenso typische wie paradigmatische Ausdrucksform des kindlichen Darstellungs- und Mitteilungsbedürfnisses. „Ei das Kindchen klein, Möcht schon Zeichner sein“, heißt es in den 1844 erschienenen *Mutter- und Koseliedern*.

„[Wenn auch das] Spielen mit dem Handgreiflichsten, Körperlichsten: Würfeln, Klötzchen, Steinchen usw. gleichsam ein Malen, ein Zeichnen seines Inneren, d. h. des in ihm Lebenden, ein Schaffen aus sich ist, so ist es doch wieder das Malen und Zeichnen im engeren Sinne [...] was das Kind vor allem und immer von neuem als Darstellungsmittel seines Innern an sich zieht“. (Fröbel 1850, S.163)

In der Kinderzeichnung und im gemalten Kinderbild ‚vollendet‘ sich die kindliche ‚Schöpferkraft‘. Die „Entwicklung der Kraft des Zeichnens“ ist deshalb als ein unverzichtbarer Bestandteil „der allgemeinen Menschenerziehung“ (Fröbel 1850, S. 164) anzusehen. Häufig, wenn nicht gar meistens erstirbt die ‚Zeichenlust‘ des Kindes jedoch nach wenigen Jahren. Sie erstirbt am Mangel an Gelegenheit zur Ausdruckgestaltung und dem Vorhandensein geeigneter Materialien sowie mangelnder Wertschätzung der Erwachsenen.

„Seht Eltern: der erste Tätigkeits-, der erste Bildungstrieb kommt aus dem Menschen, dem Wesen des ihm noch unbewusst wirkenden Geistigen gemäß, ohne alle sein Zutun, ja wohl gegen seinen Willen, wie das wohl der Mensch im späteren Alter noch in sich wahrnehmen kann; tritt nun dem Menschen, besonders dem jüngern, gegen diese innere Aufforderung zur Tätigkeit, besonders zum Bilden, zum Schaffen, Darstellen [...] ein äußeres Hindernis, namentlich ein solches entgegen wie der Wille der Eltern [...] so ist gleich die Kraft in sich geschwächt und tritt bei mehrmaliger Wiederholung dieser Schwächung ganz in den Hintergrund und in Untätigkeit zurück.“ (Fröbel 1826a, S. 61f.)

Die Zeichenlust des Kindes erstirbt aber nicht nur an äußeren Einschränkungen, sondern auch an der zunehmenden Unzufriedenheit, die Kinder angesichts ihrer eigenen Schöpfungen *selbst* empfinden. Fröbel kennt nicht nur die Befriedigung und die Ruhe, die das kindliche Spiel auf den Betrachter ausstrahlt. Er sieht auch die Anstrengungen und das „oft scheinbar vergebliche Abmühen“ (Fröbel 1850, S. 163) des Kindes, seine inneren ‚Seelenbilder‘ vor sich selbst hinzustellen und für sich selbst angemessen darzustellen. Mit

einem hohen Maß an Einfühlungsvermögen und einer heute selten gewordenen Eindringlichkeit hat Fröbel den keineswegs immer spielerischen und mühelosen Charakter der kindlichen Versuche beschrieben, auf die Anregungen der Erwachsenen mit sprachlichen Lauten zu antworten.

„Ruhig liegt das Kind auf der Mutter Schoß, in der Mutter Arme, an der Mutter Brust; sprechend, plaudernd kost die Mutter mit dem kleinen, kaum wenige Monate zählenden Kind; wie bemüht es sich, das ihm von der Mutter Gesagte zu erwidern. Mit welcher Gewalt und Anstrengung [...] kommen die lallenden Töne hervor. Keineswegs sind dies äußerliche, mechanische Spiele mit den Sprachwerkzeugen. [...] In sich scheint das Kind auf seine Weise zu verstehen, wenigstens zu empfinden, dass die Mutter zu ihm spricht, in sich scheint das Kind auf seine Weise der Mutter zu antworten; aber die Werkzeuge des Sprechens wollen dem Geiste noch nicht gehorchen“. (Fröbel 1826b, S. 249)

Nach Fröbel muss eine Grunderfahrung des Kindes in der Diskrepanz gesehen werden, die es *selbst* in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten des sprachlichen und nichtsprachlichen Ausdrucks empfindet. Und gerade im Missverhältnis des wachsenden Reichtums der je eigenen *Seelenbilder* und der *Unbehilflichkeit* der Kinder, diese in einer für sie selbst zufrieden stellenden Weise darzustellen, ist nach Fröbel eine der wesentlichen Triebkräfte der kindlichen Entwicklung zu sehen: „Und so steigert die Unbehilflichkeit, indem sie überwunden wird, die Kraft und den Willen des Kindes [...]“. (Fröbel 1838, S. 21) In die ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ (Wygotski) wird das Kind also nicht lediglich von außen durch den ‚kompetenteren Anderen‘ (Wygotski) gezogen: Es ist vielmehr der ‚kompetentere Andere‘ in dem Kind selbst, der – wie wir alle! – die Diskrepanz zwischen dem, was es *idealiter* ausdrücken *will* und dem was es *faktisch* ausdrücken *kann* zuweilen deutlich und schmerzhaft empfindet. Derartige Differenz- und Diskrepanzerfahrungen kommen etwa in dem vertrauten, in der Forschung aber erstaunlicherweise kaum beachteten¹¹ Phänomen zum Ausdruck, dass Kinder ihre *eigenen* ‚Werke‘ zerstören, übermalen, überkritzeln, wegwerfen, zerknüllen etc., wenn und weil sie offenbar *selbst* mit ihren Werken nicht zufrieden sind. Je mehr die kindliche Entwicklung voranschreitet, umso weniger vermag die Entwicklung der kindlichen *Darstellungsfähigkeit* der eigenen Seelenbilder mit dem *Darstellungsbedürfnis* Schritt zu halten. Ohne sorgsame, einfühlsame und nachgehende ‚Pflege‘ der kindlichen Zei-

11 Die Nichtbeachtung solcher Phänomene mag auch daher rühren, dass Erwachsene heute unter dem Einfluss entsprechender Literatur dazu neigen, kindlichen ‚Schöpfungen‘ per se einen Wert beizumessen, den diese in den meisten Fällen weder objektiv noch in den Augen der Kinder selbst haben.