

Was ich von Fröbel lernte und lehrte

Versuch einer kulturgeschichtlichen
Begründung der Fröbel'schen
:: Erziehungslehre ::

von

Henriette Goldschmidt

Mit Zeichnungen von Marie Müller



Leipzig

Akademische Verlagsgesellschaft m. b. H.

1909

Vorwort.

In dem reich entfalteten, mit herrlichen Früchten prangenden Baume deutscher Pädagogik ist der jüngste Zweig, die Fröbelsche Erziehungslehre, mehr als jeder andere bestimmt, Blüte und Frucht für neue Bildungen zu treiben. Trotzdem ist er so wenig in seiner eigentlichen Bedeutung anerkannt, daß es demjenigen, dem der Blick dafür aufgegangen ist, scheint, als befänden wir uns noch nicht einmal am Anfange eines Verständnisses, als sei noch alles zu tun, um das Fröbelsche Erziehungswerk lebendig zu machen.

Zwar der Kinderfreund Fröbel, dem es gelungen ist, eine Spielmethode zu erfinden, ist eine gekannte, wenn auch nicht allgemein anerkannte Persönlichkeit. Der Pädagoge Fröbel aber, der diese Methode in einer Weise begründet, daß sie auf Lehr- und Grundsätze zurückgeführt werden muß, ist nur von Wenigen gekannt und daher in seiner eigentlichen Bedeutung weit unterschätzt.

Den Erziehungsgedanken Fröbels ein Verständnis in weiteren Kreisen zu erschließen, soll die Aufgabe der vorliegenden Arbeit sein. Obgleich der Inhalt einer Schrift diese rechtfertigen muß, drängt es mich dennoch, in einem Vorworte die besonderen Motive darzulegen, die mich zu ihr veranlaßten.

Die eigentümliche Stellung, in der ich mich als Vorsitzende des von mir im Jahre 1871 gegründeten Vereins für Familien- und Volkserziehung in Leipzig und der von diesem Vereine errichteten Institute (Volkskindergärten, Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen, Lyzeum) befand, verrückte nach und nach die Gesichtspunkte, unter denen ich, wie die meisten meiner Arbeitsgenossen auf diesem Gebiete, die Erziehungslehre Fröbels zu betrachten gewohnt war.

Im Dienste einer humanen Aufgabe, wie sie in den Volkskindergärten und teilweise auch in dem Seminar für Kindergärtner-

innen gekannt ist, glaubte ich zu stehen und gelangte erst nach und nach zu der Erkenntnis, daß die Erscheinung Friedrich Fröbels einen Kulturfortschritt innerhalb unserer menschlichen Entwicklung bedeutet. War diese Erkenntnis mir aufgegangen, so prüfte ich zunächst die eigentümliche Stellung, in der das weibliche Geschlecht sich einer Erziehungslehre gegenüber befindet, die ganz direkt, ja man kann sagen ausschließlich sich an die Frauen wendet.

In Wahrheit ist die Erziehungsaufgabe als eine allgemein menschliche Angelegenheit noch so wenig anerkannt, daß es „Erziehungslehre“ als Unterrichtsgegenstand ebensowenig für die männlichen wie für die weiblichen Lehranstalten gibt. Die Ansicht, daß dieser Umstand eine Lücke in unserer allgemeinen Bildung bedeutet, vertritt Herbert Spencer in folgenden Worten: „Wenn durch irgend einen Zufall keine Spur von uns bis auf die ferne Zukunft erhalten bliebe, außer einem Haufen unserer Schulbücher oder einigen Prüfungsheften der Schule, so könnten wir uns ausmalen, in welche Verlegenheit ein Altertumsforscher jener Periode käme, in ihnen kein Zeichen zu finden, daß die Schüler jemals möglicherweise Eltern werden würden. Wir können uns vorstellen, daß er folgendermaßen schließt: dies muß der Schulplan für die ehelosen Stände gewesen sein ich finde nicht die geringste Berücksichtigung der Kindererziehung. Sie konnten nicht so töricht sein, für diese schwerste aller Verantwortlichkeiten jeglichen Unterricht zu unterlassen. Offenbar also war dies der Schulkursus eines ihrer Klosterorden.“

Es ist nicht meine Aufgabe, zu entscheiden, inwieweit es wünschenswert und möglich ist, „Erziehungslehre“ als Unterrichtsgegenstand in den Schulplan höherer Lehranstalten für die männliche Jugend einzufügen. Tatsache ist es, daß die in systematischer Form verfaßten Schriften über „Erziehungslehre“ ausschließlich den Lehrberuf im Auge haben.

Bis vor einem halben Jahrhundert etwa behandelten diese Schriften mit wenig Ausnahmen nur die Erziehung, den Unterricht der Knaben. Man lese Herbart's Pädagogik, der den erziehenden Unterricht so sehr betont und diesen Unterricht bereits bei den Säuglingen beginnen läßt — also in einem Alter, in dem die Geschlechtsunterschiede noch gar nicht in Betracht kommen —, auch hier ist dem Pädagogen und Philosophen nur der Knabe Er-

ziehungsobjekt. Und um nur noch ein Beispiel anzuführen: In dem mit Recht sehr geschätzten Werke von Niemeier fand ich in drei Bänden, von denen jeder 300—400 Seiten enthält, etwa auf 17 Seiten die Erziehung der Mädchen behandelt; der Pädagoge gönnt hier der Erziehung der weiblichen Jugend ungefähr so viel Raum, wie der der Taubstummen und Schwachsinnigen.

Diese Beispiele mögen genügen, um die, wenn auch unbewußt vorhanden gewesene Anschauung, es sei eigentlich nur das männliche Geschlecht Objekt für die Erziehungsaufgabe, sowie den großen Umschwung zu kennzeichnen, der sich in den letzten Jahrzehnten vollzogen hat. Das weibliche Geschlecht, namentlich die weibliche Jugend, wird jetzt nicht nur neben der männlichen als ein Erziehungsobjekt betrachtet, es nimmt dieses Objekt einen sehr großen Raum bei der Besprechung wichtiger Tagesfragen ein. Wir können fast alle seit vier Jahrzehnten in die Rubrik Frauenfrage gehörenden Schriften, Schriften über Erziehung und Bildung der Mädchen nennen. Das gilt sogar von dem bereits im Jahre 1849 erschienenen und bis jetzt noch nicht veralteten Buche von Luise Büchner „Die Frau und ihr Beruf“, sowie von allen seit der Zeit erschienenen Schriften von und über Frauen, so verschieden sie auch in Rücksicht auf Tendenz, Inhalt und Behandlung sein mögen. In allen diesen nach Tausenden zählenden Schriften finden wir Erziehungslehren in Hülle und Fülle, aber wir suchen vergeblich nach einer Erziehungslehre.

Wir wollen später auf diese Tatsache zurückkommen und vorläufig konstatieren, daß diese Schriften und manches gute, nicht gedruckte mündliche Wort sehr viel dazu beigetragen haben, die Anschauung zu verbreiten und zu vertiefen, daß das Mädchen so gut wie der Knabe, die Jungfrau so gut wie der Jüngling, als Erziehungsobjekt zu betrachten sei. Die wohltätigen Reformen, die sich namentlich auf dem Gebiete der höheren Töchterschule vollzogen haben, sind zu einem nicht geringen Teile auf die Bewegung in der Frauenfrage zurückzuführen. Die Stellung der weiblichen Kindheit und Jugend zur Erziehungslehre beginnt der der männlichen Kindheit und Jugend ähnlich zu werden, der Anfang zur Ausglei chung der Gegensätze ist gemacht. Und noch in anderer Beziehung hat die Ausglei chung begonnen. Während ein so feinsinniger Pädagoge, wie Schwarz, noch der Meinung ist, „daß es

unter die Seltenheiten gehört, daß die Erziehung und der Unterricht selbst im Hause durch Lehrerinnen gelingt“ (die Lehrerin in der Schule ist nicht einmal in Gedanken vorhanden) ist jetzt in den meisten Kulturstaaten der sogenannten alten und neuen Welt das Lehrfach die beliebteste Berufsbildung der jungen Mädchen und demgemäß Erziehungslehre ein notwendiger Bestandteil dieser Bildung.

Es scheint demnach, als sei die Angelegenheit in das rechte Fahrwasser gekommen, und es könne sich jetzt nur darum handeln, in der bereits eingeschlagenen Richtung weiter fortzuarbeiten, weiter fortzubauen. Gewiß, hätte die Frau keine andere Stellung zum Erziehungsberufe als der Mann, dann könnten wir es ruhig bei dem bisherigen Stande der Dinge bewenden lassen. Legen wir uns aber ernsthaft die Frage vor: hat die Frau die nämliche Erziehungsaufgabe wie der Mann? so wird es mit dieser Frage gehen, wie mit so vielen anderen, die, einmal gestellt, sich von selbst beantworten. Von jedem Standpunkte aus wird zugegeben werden, daß die Stellung des weiblichen Geschlechts zur Erziehungsaufgabe eine andere sei, als die des männlichen Geschlechts, und daß es sich hier nicht nur um eine Gleichstellung, sondern um eine seiner Besonderheit und seiner „menschheitspflegenden“ Bestimmung gemäße Stellung der Frau handelt.

Wenden wir uns jetzt noch einmal den Schriften zu, die seit 30 Jahren Beruf und Stellung, Erziehung und Bildung der Frau behandeln, und suchen wir die Erklärung dafür zu finden, warum sie viele gute beherzigenswerte Erziehungslehren, aber keine Erziehungslehre enthalten. Es ist diese Erscheinung unschwer zu begreifen, wenn man sich klar zu machen sucht, daß der Impuls zu der Frauenbewegung von der Beobachtung der herrschenden Mißstände ausgegangen war, daß es die „Brot- und Erwerbsfrage“ war, die zur Inangriffnahme drängte. Trotz der herrschenden Anschauung von der Gewalt der Tatsachen resultiert ein wahrhafter Fortschritt für die Menschheit doch nur aus einer Idee, in der sich eine Kraft ausdrückt, die um ihrer selbst willen sich darzustellen sucht. Und wie jedesmal nur ein Keim eine Keimkraft hat, so ist es für die Keimkraft einer Idee notwendig, daß sie eine Einheit bildet und zunächst um ihrer selbst willen Boden zu gewinnen, Wurzel zu

fassen, aus Licht zu dringen strebt, unbekümmert darum, wen sie mit ihren Blüten erfreut, mit ihren Früchten labt.

Von den Idealisten gehen diejenigen Fortschritte aus, die einen Wendepunkt in der Entwicklung der Menschheit bedeuten.

Fröbel, der weder an die Frauenfrage im allgemeinen, noch an die Frauenerwerbsfrage dachte, hat die weitgehendste Forderung in Rücksicht auf die Stellung der Frau ausgesprochen. Er sagt: „Es ist das Charakteristische der Zeit, das weibliche Geschlecht seiner nur instinktiven, passiven Tätigkeit zu entheben und es von seiten seines Wesens und seiner menschenpflegenden Bestimmung zu gleicher Höhe wie das männliche zu erheben.“

Hier erkennen wir eine Idee, die Keimkraft besaß, und um dieser Idee den Boden zu gewinnen, um sie Wurzel fassen zu lassen, mußte Fröbel eine Erziehungslehre schaffen, die sich auf den menschenpflegenden Beruf des weiblichen Geschlechts bezieht. Zum ersten Male erhielten die Frauen nicht nur guten Rat und gute Lehren als Brosamen von der bisherigen wissenschaftlichen Pädagogik, sondern eine Lehre in systematischer Form, eine neue Lehre von einem neuen Quellpunkte aus, aus einer neuen Erkenntnis.

Freilich, wenn wir die bisherige Entwicklung und Gestaltung des Fröbelschen Erziehungswerkes verfolgen, so scheint es, als führe sie auch nur zur Fachbildung einer Anzahl junger Mädchen, als sei neben der Pädagogik für den Beruf der Lehrerin eine Pädagogik für den Beruf der Kindergärtnerin geschaffen worden.

Aber trotz der geringeren Wertung des Berufes der Kindergärtnerin braucht man nur die Frage zu stellen, ob der Lehrgang in einem Seminar, in dem die Fröbelsche Lehre und Methode den Mittelpunkt bildet, in einem innigeren Zusammenhange mit dem mütterlichen Erziehungsberufe der Frau stehe, als ein Lehrgang in einem Seminar für Lehrerinnen, um der Antwort überhoben zu sein. Der Lehrberuf eignet wie nicht jedem Manne, so nicht jeder Frau, aber der Erziehungsberuf ist der uns von Gott zugewiesene Beruf und muß jedem normalen weiblichen Wesen eignen.

Dem aufmerksamen Beobachter treten gerade jetzt zwei scheinbar einander widersprechende Richtungen in der Frauenbewegung entgegen. Von der einen Seite will man die weibliche Fortbildung möglichst dem männlichen Bildungsgange anpassen, ja sie ganz

gleich gestalten, und doch ist niemals das eigentümliche Wesen des Weibes, „die Mütterlichkeit“, so stark betont worden, wie jetzt.

Dieser Widerspruch ist aber leicht zu erklären, sobald man die Frauenfrage als Kulturfrage auffaßt, die unter dem Geetze jedes Kulturfortschrittes sich entwickelt hat. Nachahmung des bereits in fester Form Gestalteten, Anlehnung an das Vorhandene ist, wie beim Kinde, die erste Stufe der Entwicklung. Jüngere Kulturvölker nehmen die von den älteren, fortgeschritteneren errungenen Kulturgüter als Vorbild, bis sie zu dem Bewußtsein ihrer Eigenart erwachen und die Nachahmung als Fessel von sich werfen. In der klassischen Periode unserer Dichter hat sich dieser Prozeß der Befreiung von dem Regelzwange des französischen Klassizismus vollzogen.

In ganz gleicher Weise mußten wir Frauen zunächst an die bestehenden Bildungsanstalten für die männliche Jugend anknüpfen, um überhaupt in die bereits vorhandene Kulturwelt eintreten zu können. Seminare für Lehrerinnen, Gymnasien, Realschulen für Frauen, das waren die Forderungen, die wir stellen mußten. Mittlerweile regt sich aber gerade durch das Nachdenken über Stellung und Beruf der Frau das Gefühl, das zum Bewußtsein sich steigert, daß wir eine Eigenart besitzen, daß die weibliche Psyche ein Recht auf eigenartige Entwicklung hat, die nicht ganz gleichartig, aber gleichwertig der männlichen sein kann und muß, und das Wort Mütterlichkeit ist der Ausdruck dieses Gefühls, dieses Bewußtseins.

Diese Mütterlichkeit, die durch ewige Naturgesetze dem Weibe gegeben ist, hat Fröbel uns zum Bewußtsein gebracht. In diesem Sinne ist seine Erscheinung eine providentielle: er hat den mütterlichen Erziehungsberuf der Frau als ihren Kulturberuf für Familie und Volk erkannt und in sein Recht eingesetzt.

In einer vierzig Jahre umfassenden Arbeit am Fröbel'schen Erziehungswerke hatte ich Gelegenheit, den Einfluß kennen zu lernen, den seine Lehre und Methode auf die weibliche Jugend der verschiedensten Gesellschaftsklassen (auf Mädchen aus der Volksschule, auf junge Damen aus der höheren Töchterschule) ausübt. Ich habe die Überzeugung gewonnen, daß in dieser unserer neuesten Pädagogik der Ausgangspunkt für eine naturgemäße und wissenschaftliche Fortbildung der weiblichen Jugend aller Stände vor-

handen ist, ein Ausgangspunkt, der von allen Seiten gesucht und nicht gefunden wird, weil leider die Erkenntnis fehlt, zu benutzen, was da ist.

In dieser meiner Schrift habe ich den Zusammenhang der Fröbelschen Pädagogik mit den wesentlichsten Kulturfaktoren unserer Zeit und unseres Volkes zu zeigen versucht.

Ich komme auf den Anfang meines Vorwortes zurück: Der jüngste Zweig an dem Baume deutscher Pädagogik hat bereits Blüten und Früchte gezeitigt; er ist aber bestimmt, aus innerer Keimkraft sich zu einem selbständigen Baume zu entwickeln, ein neues Kulturelement in unser Familien- und Volksleben zu bringen, dessen segensvolle Wirkung nur derjenige begreifen wird, der den Einfluß kennen gelernt hat, den die Fröbelsche Lehre und Methode auf die Gemüter der weiblichen Jugend auszuüben vermag.

Einleitung.

Angeregt durch die im 18. Jahrhundert sehr starke Bewegung auf dem Gebiete der Pädagogik, namentlich voller Teilnahme für die Bestrebungen Bajedows, erließ Immanuel Kant im Jahre 1777 einen Aufruf, dem wir folgende Sätze entnehmen:

An das gemeine Wesen.

„Es fehlt in den gesitteten Ländern von Europa nicht an Erziehungsanstalten und an wohlgemeintem Fleiße der Lehrer, und gleichwohl ist es jetzt einleuchtend bewiesen, daß sie insgesamt im ersten Zuschnitt verdorben sind, daß, weil alles darin der Natur entgegenarbeitet, dadurch bei weitem nicht das Gute aus dem Menschen gebracht werde, wozu die Natur die Anlage gegeben, und daß, weil wir tierische Geschöpfe nur durch Ausbildung zu Menschen gemacht werden, wir in kurzem ganz andere Menschen um uns sehen würden, wenn diejenige Erziehungsmethode in Schwang käme, die weislich aus der Natur selbst gezogen und nicht von der alten Gewohnheit roher und unerfahrener Zeitalter sklavisch nachgeahmt worden. Es ist aber vergeblich, dieses Heil des menschlichen Geschlechtes von einer allmählichen Schulverbesserung zu erwarten. . . . Nicht eine langsame Reform, sondern eine schnelle Revolution kann dieses bewirken. Und dazu gehört nichts weiter, als nur eine Schule, die nach der echten Methode vom Grunde aus neu angeordnet, von aufgeklärten Männern nicht mit lohnjüchtigem, sondern edelmütigem Eifer bearbeitet und während ihrem Fortschritte zur Vollkommenheit von dem aufmerksamen Auge der Kenner in allen Ländern beobachtet und beurteilt, aber auch durch den vereinigten Beitrag aller Menschenfreunde bis zur Erreichung ihrer Vollständigkeit unterstützt und fortgeholfen würde.“

Seitdem Kant diesen Aufruf erlassen, hat sich eine Umgestaltung des Schulwesens namentlich in Rücksicht auf „den ersten Zuschnitt“ vollzogen, die wir einer Revolution gleich achten können. Die Wirksamkeit Pestalozzi's, um nur den Führer dieser Revolution zu bezeichnen, fällt in das 19. Jahrhundert und mit Pestalozzi die vollständige Umgestaltung gerade des ersten Schulunterrichts. Trotzdem ist die Erfüllung der Hoffnung, die der große Denker an eine solche Revolution unseres Schulwesens in seinen ersten Grundlagen knüpft, nicht eingetroffen, „das Gute“, wozu die Natur die Anlage dem Menschen gegeben, ist nicht derartig herausgebracht, daß wir uns mit den gewonnenen Resultaten begnügen dürften.

Der Einfluß der Schule kann in Rücksicht auf „das Gute“, das aus dem Menschen herausgebracht werden solle, doch nur als ein Faktor neben vielen anderen anzuerkennen sein. Wer nur einigermaßen Gelegenheit zur Beobachtung des Lebens und seiner Erscheinungen hat, der wird sich der Erkenntnis nicht verschließen können, daß ganz andere und viel tiefer liegende Ursachen die menschliche Entwicklung bestimmen, als die sich auf Unterrichtsmethoden zurückführen lassen: Hier ist das Wort „Es gibt mehr Dinge zwischen Himmel und Erde, als wovon die Schulweisheit sich träumen läßt“, ganz gewiß am Platze. Wie wäre es sonst möglich, daß die Vermehrung der Schulhäuser bisher nicht die Verminderung der Gefängnishäuser zur Folge hatte?

Wir fragen deshalb: Ist die Schule auch nur in dem einen Sinne Erziehungsanstalt, daß sie der kindlichen Seele den ersten Zuschnitt gibt? Selbst auf die Gefahr hin, dem konsequentesten Denker zu widersprechen, wage ich es, die Ansicht zu äußern, „der erste Zuschnitt“ ist nicht verdorben, weil diese oder jene Unterrichtsmethode herrscht, er ist bereits verdorben, ehe noch eine Unterrichtsmethode an das Kind herantritt — denn die eigentliche Erziehungsanstalt ist nicht die Schule, sondern das elterliche Haus.

Es ist jetzt infolge der Popularisierung der Wissenschaften, infolge der bequemen Aneignung ihrer Resultate allgemein bekannt, daß die ersten Stadien der Entwicklung die schwierigsten und die bestimmenden für die Lebenszeit der Gesamtheit und der

Individuen sind, aber trotz dieser Erkenntnis sind wir weit entfernt davon, die Anwendung zu machen, welche ihr folgen müßte!

Nicht von den Männern, die auf naturwissenschaftlichem oder auf philosophischem Wege die Erkenntnis von der Bedeutung der ersten Entwicklung gefunden haben, ist es zu verlangen, daß sie die praktische Anwendung in Rücksicht auf die Erziehung des Einzelwesens machen sollen. Pflicht denkender Pädagogen wäre es, die auf dem Wege wissenschaftlicher Forschungen gefundenen Resultate auf die Praxis anzuwenden.

Nicht minder erscheint es als Pflicht denkender Frauen, die Zustände und Verhältnisse zu prüfen, in denen sie jetzt nicht mehr als Zuschauerinnen eine ihnen selbst unbewußte Aufgabe erfüllen, sondern in die bestimmend einzugreifen, sie als ihr Recht beanspruchen dürfen, wenn anders das Gesetz menschheitlicher Entwicklung sich auch an ihnen bewähren soll.

Es bedarf wohl keines großen Aufwandes von Gelehrsamkeit, noch zeugt es von einer pessimistischen Auffassung, wenn man, unbeirrt von den glänzenden Resultaten auf dem Gebiete der Wissenschaften und der verbesserten Unterrichtsmethoden, sagt, der Fortschritt in den Wissenschaften, die Schulen mit den vortrefflichen Unterrichtsmethoden haben es nicht verhindert, daß wir in Zuständen leben, die kein günstiges Zeugnis von „dem Guten“ geben, das Kant als Anlage der Natur dem Menschen zuspricht. Gewiß! Es kann der einzelne sich schwer den niederbeugenden Einflüssen unserer Zeit entziehen. Um sich von ihnen zu befreien, gibt es nur ein Mittel: die erhaltenden, die gesunden Kräfte des Lebens zu stärken, damit sie die Krankheitsstoffe ausscheiden und diejenigen Kulturmittel zu benutzen, die geeignet sind, die Schäden zu heilen. Der Verwandlungsprozeß, dem selbst die Naturgebilde unterworfen sind, die zerstörenden Elemente, die fortdauernd sich an ihnen versuchen, erweisen sich dem ewig Beharrenden gegenüber wirkungslos. Im menschlichen Dasein kann der Verwandlungsprozeß ein Verjüngungs-, ein Erneuerungsprozeß werden. Die stetige Erneuerung des Menschengeschlechts durch die Kindheit kann zur Erneuerung auch in geistig sittlicher Beziehung werden, wenn wir das Kind auch als Urbild und Vorbild betrachten, ein Gedanke, den Goethe so schön in den

Worten ausspricht: „das Alter macht nicht kindisch, wie man spricht, es findet uns nur noch als wahre Kinder.“

Dieser Gedanke, daß wir in dem Kinde ein Ur- und Vorbild zu sehen, daß wir in ihm den unverfälschten Ausdruck der Natur zu achten haben, dieser Gedanke sollte allerdings auch der Schule vor-schweben. Sie hat die Aufgabe, den Idealmen-schen heranzubilden, aber wie häufig ist der Lehrplan und das zu erreichende Schulziel ihr wichtiger, als die Individualität des Kindes und die aus seiner Besonderheit sich ergebende Aufgabe der Entwicklung zum Idealmen-schen.

Streng genommen hat es auch die Schule nicht mit Kindern, sondern mit Schülern zu tun. Das Kind ist gewissermaßen das Objekt, an dem sich eine Arbeit, sicherlich eine hochzu-schätzende Arbeit, realisiert. Doch wenn sie die Individualität des Kindes im Schüler nicht vergißt, so geschieht es meist in Rücksicht auf seine individuelle Befähigung zum Lernen, und auch auf diese kann bei dem Massenunterricht nicht zuviel Rücksicht genommen werden. Diejenigen Eigenschaften, die mit dem Unterrichte in unmittelbarer Beziehung stehen, Aufmerksamkeit, Ordnung, Pünktlichkeit, Sauberkeit, werden unstreitig mitentwickelt, sie gehören zu den Eigenschaften eines guten Schülers und kommen auch dem späteren Menschen zugute. Erschöpft das aber das ganze Wesen des Menschen? Kann nicht ein fleißiger, ordentlicher Schüler ein hartherziger, geiziger, selbststüchtiger, unter Umständen sogar ein schlechter Mensch werden? Die Aufgabe der Schule wird immer zumeist darin bestehen, das intellektuelle Vermögen zu entwickeln, und man kann zufrieden sein, wenn sie diese Aufgabe löst, wenn sie wirklich die Intelligenz zu gedeihlicher Entwicklung bringt.

Auch hier sollte immer mehr beachtet werden, daß Kenntnisse Hilfsmittel für die Erkenntnis, Gedächtnisübungen Hilfsmittel für das Denken sein sollen, daß aber das Wissen zum Bewußtsein und zum Gewissen führen sollte. Diese Ansicht ist keine neue, und für diejenigen, die die Literatur auf pädagogischem Gebiete kennen, ist sie bereits eine triviale geworden. In philosophischen und pädagogischen Schriften, in den Hör-sälen unserer Universitäten und in unzähligen Dissertationen der Lehramtskandidaten werden diese Ziele als die obengenannten Ziele der Schule, als die Ziele menschlich-edler Bildung hingestellt.

Daß Triebe die Neigungen, das Gefühlsleben, die Herzensbildung und daher die Entwicklung des Charakters beeinflussen, das können wir in philosophischen und pädagogischen Schriften dargelegt finden, es wird in den Seminaren und Hochschulen den Lehramtskandidaten vorgetragen.

Aber für die erwachsene weibliche Jugend, für das Geschlecht, das den mächtigsten Einfluß auf die Gemüts- und Charakterbildung nicht nur in bezug auf die Kindheit beider Geschlechter, sondern durch seine Stellung in der Familie und der Gesellschaft während des ganzen Lebens behauptet, für die erwachsene weibliche Jugend sind alle anderen Lehrkurse in allen möglichen Wissenschaften und Übungen, in allen möglichen Künsten eher an der Stelle, als ein Lehrkursus in der Erziehungswissenschaft und Übungen in der Erziehungskunst?!

Wenn ich es daher unternehme, über Erziehung zu sprechen, so geschieht es nicht in dem anmaßlichen Sinne, als wäre ich mehr berufen, oder wissenschaftlich besser ausgestattet, diesen Gegenstand zu behandeln, als ein Pädagoge von Fach, sondern von der Überzeugung geleitet, daß Erfahrung, Liebe und Begeisterung auch Potenzen sind. Wie sie sich bereits in lebendiger Betätigung wirksam erwiesen haben, so hoffe ich, sie sollen auch in einer ruhigen Darlegung sich wirksam, zu lebendiger Betätigung anregend, erweisen, in einer Darlegung, die nach bestem Wissen und Gewissen, nach einer vier Jahrzehnte umfassenden Arbeit als eine unabweißliche Forderung ihr Daseinsrecht verlangt, die nach den Worten des Pädagogen, dem diese Schrift gewidmet ist, nicht nur eine Darlegung, sondern eine Darlegung ist.

Es gibt dreierlei Betrachtungsweisen für eine wissenschaftliche Auffassung der Erziehungslehre. Wir können, namentlich wenn wir eine bestimmte Erziehungslehre im Auge haben, sie in Rücksicht auf ihren philosophischen Ursprung verfolgen und nachweisen, in welchem Zusammenhange mit einem oder dem anderen der philosophischen Systeme sie sich befindet.

Gewiß sind auch Elemente der verschiedensten philosophischen Richtungen in Fröbels Hauptwerk „die Menschenerziehung“ zu finden, und namentlich war es die Naturphilosophie, die ihn sehr beeinflusste.

Die Schellingsche Schrift: „Bruno, oder über die Weltseele“

gab schon dem jugendlichen Fröbel (1801), als er praktischer Feldmesser auf einem Gute war, viel Stoff zu Grübeleien. Wer erkennt nicht den Einfluß der damals in der Luft liegenden Ideen der Naturphilosophen in den Worten: „Die Kristallwelt verkündet mir laut und unzweideutig in klarer, fester Gestaltung das Leben und die Lebegesetze des Menschen,“ oder in seinem Ausspruche bei dem Anblicke eines Schweifsternes: „Die Sphäre ist das Symbol wahrhaftiger Menschenbildung.“

Die „Wesenseinheit“, die Einheit von Geist und Natur, das Prinzip der Naturphilosophie, ist ein Grundprinzip der Fröbelschen Erziehungslehre. Er beginnt sein Werk *Die Menschenerziehung* mit folgenden Worten: „In allem ruht, wirkt und herrscht ein ewiges Gesetz. Es spricht sich aus im Äußeren, in der Natur, wie im Innern, in dem Geiste und in dem beides Einenden, in dem Leben, immer gleich klar und bestimmt dem aus, dessen klares, ruhiges Geistesauge das Innere schaut. Diesem allwaltenden Gesetze liegt notwendig eine allwirkende, sich selbst klare, lebendige, sich selbst wissende, darum ewig seiende Einheit zugrunde. Diese Einheit ist Gott!“

Indes die Naturphilosophie, die konsequenterweise zum Pantheismus führt, der zwar, wie Schleiermacher von dem Pantheismus Spinozas rühmt, „des Gottes voll ist,“ in Wahrheit aber einen Gott in religiösem Sinne nicht kennt, die Naturphilosophie kann nicht als Grundlage für die Fröbelsche Erziehungslehre genommen werden; sie ist nur in ihrem Einflusse auf die Entwicklung Fröbels zu beachten.

Die Wesenseinheit war für Fröbel die Einheit Gottes, der Monotheismus. Der Glaube, der kindlich naive Glaube vertrug sich ganz gut mit seiner philosophischen, mit seiner Naturanschauung. Er schreibt 1823 in einer Abhandlung über deutsche Erziehung: „Es ist ein Grundzug des deutschen Charakters, zur Einigung mit der Natur und zur Einfachheit derselben zurückzukehren — ebenso zur Einigung mit Gott zu gelangen“, und weiter sagt er: „Der Deutsche strebt danach, im Leben stets vor Augen zu haben, einzusehen und zu begreifen, daß alle Dinge aus Gott hervorgegangen sind, in Gott ruhen und in und durch Gott ihr Bestehen haben.“

Viel schwieriger und für unser Vorhaben wenig förderlich

würde es sein, den Zusammenhang zwischen der Fröbelschen Erziehungslehre und der Hegelschen Philosophie nachzuweisen, obwohl „Das Gesetz der Gegensätze und ihre Vermittlung“ (Thesis, Antithesis und Synthesis bei Hegel) von den wissenschaftlichen Vertretern der Fröbelschen Erziehungslehre sehr stark betont wird. Hanschmann spricht sich darüber folgendermaßen aus: „In die gesamte Erziehungsidee Fröbels war der Gedanke auch einer äußeren Vermittlung der Gegensätze als ordnendes Gesetz des erziehenden Unterrichts klar eingetreten und wörtlich gefaßt daselbe Prinzip, welches von Schelling als Gesetz der Polarität, von Hegel als dialektische Entwicklung bezeichnet wird.“

Bekannt ist es, daß die Anhänger des Philosophen Krause (Leonhardi, Ahrends, Hohlfeld u. a.) die Fröbelsche Erziehungslehre ganz und gar im Zusammenhange mit der Philosophie Krauses aufgenommen und betrachtet wissen wollen. Unstreitig können noch vielfach Beziehungen bei älteren und neueren Philosophen nachgewiesen werden; sie finden sich bei J. G. Fichte und J. N. Fichte, sie sind namentlich bei Herbart in Rücksicht auf die Stellung, die er der Mathematik als erziehlischen Unterrichtsstoff zuerteilt, vorhanden.

Mögen diese Andeutungen genügen, da wir nicht die Absicht haben, den Weg der philosophischen Betrachtungsweise zu beschreiten; es gilt vielmehr zu zeigen, daß auch von Fröbels oft in mystisch-philosophischer Weise niedergelegter Erziehungsidee Schillers Ausspruch über die Kantsche Philosophie: „Man befreie sie von ihren technischen Ausdrücken, und man wird nichts in ihr finden, als Aussprüche der gesunden Vernunft“ gelten kann.

Wie groß muß indes die Kluft zwischen Wissenschaft und Leben sein, wenn die Gelehrten die Fröbelsche Erziehungslehre auf ihren philosophischen Gehalt hin prüfen und die Frauen, denen zum ersten Male eine Wissenschaft und Kunst geschenkt wird, die sich auf ihren eigentlichen Beruf bezieht, diese kaum anders kennen lernen, als durch die Handhabung mehr oder weniger gut geschulter Kindergärtnerinnen.

Der zweite Ausgangspunkt für unsere Aufgabe wäre der pädagogisch-geschichtliche. Es könnte als sachgemäß und folgerichtig betrachtet werden, eine geschichtliche Darlegung der Entwicklung

der Pädagogik zu geben und darauf hin ein besseres Verständnis und eine größere Würdigung der Fröbelschen Erziehungslehre zu begründen. Indes abgesehen davon, daß jede geschichtliche Darlegung uns erst dann interessiert, wenn bereits das Interesse für den Gegenstand vorhanden ist, bezieht sich die Geschichte der Pädagogik der modernen Zeit viel mehr auf die Geschichte der Entstehung und Entwicklung des Schul- und Unterrichtswesens als auf die Geschichte der Erziehung. Die erziehlichen Einflüsse außerhalb und neben der Schule, wie sie unsere großen Dichter und Denker auf die Nation ausgeübt haben, werden zwar auch in der Geschichte der Pädagogik immer mehr beachtet. Wie die Weltgeschichte sich nicht mehr mit der Geschichte der Herrscherhäuser, mit der Geschichte der Kriege und Siege begnügen kann, wie sie der Kulturgeschichte, den Entdeckungen, Erfindungen auf naturwissenschaftlichem, auf technischem Gebiete immer größeren Raum gestattet, ebenso kann eine Geschichte der Pädagogik heutzutage nicht mehr die Einflüsse unterschätzen, die außerhalb und unabhängig von der Schule, als erziehliche Mächte an den Menschen herantreten.

Wie es aber Hauptaufgabe der Weltgeschichte bleibt, die politische Geschichte zu behandeln, so bleibt es Hauptaufgabe der Geschichte der Pädagogik, die Entstehung und Entwicklung des Schulwesens zu behandeln.

Und so müssen wir uns begnügen, nachzuweisen, daß die Fröbelsche Erziehungslehre, geschichtlich betrachtet, mit Notwendigkeit den vorläufigen Abschluß einer langen Reihe von Entwicklungen auf dem pädagogischen Gebiete bildet. Wir erfahren nämlich auch hier, daß der Mensch nicht mit dem sicheren Instinkte ausgestattet ist, der ihn leicht und mühelos den einfachsten und den naturgemäßen Weg vom Kleinen zum Großen, von unten nach oben, vom Einfachen zum Zusammengesetzten finden läßt, sondern daß er im Gegenteile sehr oft und auch hier den umgekehrten Weg gegangen ist.

So ersehen wir auch aus der Geschichte der Pädagogik, daß wir nicht von den Volksschulen zu den lateinischen Stadtschulen (Gymnasien) und dann zu den Universitäten gelangten, sondern daß die Universitäten frühere Bildungsstätten waren, denen die Gymnasien, die Volksschulen folgten. Wir werden es daher be-

greiflich finden, daß die jüngste Erscheinung auf dem pädagogischen Gebiete eine Erziehungslehre für die Kinderstube enthält, für den Raum, in dem der erste Zuschnitt sich vollzieht.

Als ich nach einem Leitfaden für den Unterricht in der Erziehungslehre Fröbels suchte und ihn aus seinen Werken selbst gewinnen wollte, war es ein Ausspruch, den ich als das Grundprinzip seiner Lehre erkannte, ein Ausspruch, der von Forschern und Denkern wissenschaftlich begründet wird. „In der Entwicklung des inneren Lebens des einzelnen Menschen spricht sich die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts aus, so daß das gesamte Menschengeschlecht als ein Mensch angeschaut werden kann, da in ihm die Entwicklungsstufen des Einzelnen nachzuweisen sind.“

Von diesem Grundsatz ausgehend, ergab sich mir ein so reiches Feld der Betrachtung, eine solche Fülle von Gesichtspunkten für seine Erziehungslehre, daß die Schwierigkeit nur in der Begrenzung des Stoffes liegt.

Und in der That, eine kulturgeschichtliche Betrachtung und Begründung der Erziehungslehre Fröbels ist es, die ich in meiner Schrift zu geben versuche.

Die Arbeit, die sich gegenwärtig auf dem Gebiete der Völkerpsychologie vollzieht, kann von Pädagogen nicht unbeachtet bleiben. Philosophen, Historiker, Nationalökonomien (ich nenne nur Wundt, Lamprecht, Bücher) weisen auf die Entwicklung des Kindes hin, die zu einem Verständnisse für die Entwicklung der Gesamtheit führen soll, so können die Ergebnisse der Völkerkunde zu einem Hilfsmittel für unser Verständniß der Entwicklung des Kindes werden.

Wohl bin ich mir bewußt, daß ich zunächst nur Anregungen für eine wissenschaftliche Durcharbeitung zu geben vermag, dennoch erachte ich es als eine Pflicht, auf den Weg hinzuweisen, den ich bei Übernahme des theoretischen Unterrichts der Fröbelschen Erziehungslehre im Jahre 1872 selbständig, ohne jede andere Vorbereitung, als die aus Fröbels Schriften gefunden habe.

Nicht nur aus der Kraft eigener Überzeugung schöpfe ich — außerhalb der pädagogischen Fachwissenschaft stehend — den Mut, Erziehungsfragen zu behandeln, sondern aus der Erfahrung, daß die Geschichte der Wissenschaften und Künste Fortschritte verzeichnet, die auf einem anderen Wege, als dem der Schule ge-

wonnen wurden, deren Resultate sie, wenn auch zunächst widerstrebend, anzuerkennen sich gezwungen sieht.

So hat Rousseau, der kein Schulpädagoge war, außerordentlichen Einfluß auf die Pädagogik geübt, weil er den Zusammenhang zeigt, in dem die allgemeinen kulturellen Verhältnisse mit den jeweiligen Erziehungszuständen sich befinden. „Der Contrat social Rousseaus ist in seiner Weise ebenjogut ein Erziehungsbuch wie sein Emil.“ (Hettner.)

In diesem inneren Zusammenhange faßt auch Kant die Rousseauschen Erziehungsideen auf. Es ist bekannt, daß man das Paradoxe in Rousseaus Weltanschauung darin findet, daß er den Einfluß der Kultur, der Künste und Wissenschaften nicht nur unterschätzt, sondern geradezu sagt: „Alles ist gut, was aus den Händen der Natur kommt, alles verdirbt unter den Händen der Menschen.“ Über dieses Paradoxon spricht sich Kant folgendermaßen aus: „Die oft mißgedeuteten, dem Scheine nach widerstrebenden Behauptungen des berühmten J. J. Rousseau kann man unter sich und mit der Vernunft gar wohl in Übereinstimmung bringen. Rousseau zeigt ganz richtig den unvermeidlichen Widerstreit der Kultur mit der Natur des menschlichen Geschlechts als einer physischen Gattung, in welcher jedes Individuum seine Bestimmung ganz erreichen sollte. In seinem Emil und in seinem Contrat social und in anderen Schriften sucht er das schwere Problem aufzulösen, wie die Kultur fortgehen müsse, um die Anlagen der Menschheit als einer sittlichen Gattung zu ihrer Bestimmung gehörig zu entwickeln, so daß diese jener als Naturgattung nicht widerstreite.“

Wie ergriffen Kant von der Lektüre des Emil war, zeigt sich in folgender Äußerung, die um so bemerkenswerter ist, je weniger man bei Kant Überschwenglichkeit des Ausdrucks vermutet: „Newton sah zu allererst Ordnung und Regelmäßigkeit mit großer Einfachheit verbunden, wo vor ihm Unordnung und schlimm gepaarte Mannigfaltigkeit anzutreffen waren, und seitdem laufen Kometen in geometrischen Bahnen. Rousseau entdeckte zuallererst unter der Mannigfaltigkeit der menschlichen angenommenen Gestalten die tief verborgene Natur des Menschen und das tief versteckte Gesetz, nach welchem die Vorsehung durch seine Beobachtungen gerechtfertigt wird.“ Indes, wenn wir mit der

Rousseauschen Betrachtungsweise insoweit übereinstimmen, daß wir die allgemeine Kulturentwicklung und die jeweiligen Kulturbedingungen als Erziehungsbedingungen für den Einzelnen erachten und die Entwicklung des Schulwesens und der jeweiligen Unterrichtsmethoden als den bedeutendsten Faktor innerhalb der unendlichen Zahl von wirkenden Faktoren anerkennen, so sind wir weit davon entfernt, die Konsequenzen zu billigen, die sich ihm ergaben. Dankbar wollen wir ihm sein, daß er den Blick über die Enge und Dürftigkeit des Schulraumes in die große, unendliche Natur gelenkt, daß er nicht den Schüler im Kinde, sondern das Kind im Schüler sah und in dem letzteren nicht nur den zukünftigen Fachmann, sondern den Menschen und Staatsbürger.

Es ist einer derjenigen Zufälle, die eine innere Notwendigkeit der Voraussetzung zu haben scheinen, daß im Jahre 1781 Kants „Kritik der reinen Vernunft“, Pestalozzis „Lienhard und Gertrud“ und Schillers „Räuber“ mit ihrem: „In tyrannos“ erschienen sind. Und sehr einleuchtend ist es bei einiger Aufmerksamkeit, daß Kant, der konsequenteste und klarste Denker, den innerhalb von Widersprüchen sich bewegenden, stets in Kampf und Streit mit sich und der Welt lebenden Revolutionär Rousseau so gut verstanden, — denn beide prüften die Grundlagen, die Bedingungen der Entwicklung: Kant, die Möglichkeit der Erkenntnis innerhalb der Grenzen, die dem Menschen überhaupt gegeben, Rousseau, die Bedingungen der persönlichen, der individuellen Entwicklung nach den Grundlagen der allgemeinen Kultur und ihrer Ausprägung im Staatsleben. Gewiß, das Kind entwickelt sich anders in einem freien Staate als in einem nach der Willkür eines Despoten regierten Lande. Es erhält das Gepräge des „Bürgerstolzes vor Königsthronen“ oder den Stempel eines in Knechtsinn erhaltenen Volkes.

Die Konsequenz, die sich aus einer Betrachtungsweise ergibt, die das Kind, den Zögling, abhängig von den Einflüssen seiner Umgebung erscheinen lassen, ist mit Notwendigkeit die der Selbst-erziehung. In diesem Sinne sagte Kant: „Rousseaus Buch dient dazu, die Alten zu bessern.“ Welche verehrungswürdige Bescheidenheit spricht aus der folgenden Äußerung Kants: „Ich bin aus Neigung ein Forscher. Ich fühle den ganzen Durst nach Erkenntnis und die begierige Unruhe, darin weiter zu kommen,

aber auch die Zufriedenheit bei jedem Fortschritte. Es war eine Zeit, da ich glaubte, dies alles könnte die Ehre der Menschheit machen, und ich verachtete den Böbel, der von nichts weiß. Rousseau hat mich zurechtgebracht. Dieser verblendete Vorzug verschwindet, ich lerne die Menschen ehren und würde mich viel unnützer finden, als die gemeinen Arbeiter, wenn ich nicht glaubte, daß diese Betrachtung allen übrigen einen Wert geben könne, die Rechte der Menschheit herzustellen.“ Dieser Ausspruch Kants bezeichnet das Ziel, das uns vorschwebt. Wenn ein Denker wie Kant es ausspricht, er würde sich viel unnützer finden, als den „gemeinen Arbeiter“, wenn er nicht glaubte, seine Betrachtungen könnten dazu dienen, die Rechte der Menschheit herzustellen, so wird es einer Frau erlaubt sein, zu gestehen, es sei ihr nicht nur um rein theoretische Auseinandersetzungen zu tun, sondern es schwebt ihr der Gedanke vor, daß die Erziehung zur Humanität das zu erreichende Ziel der Erziehung für den Einzelnen und für die Gesamtheit sei, und daß sie gern ihr Scherflein dazu beitragen möchte, die Erkenntnis zu verbreiten und zu stärken, daß das weibliche Geschlecht berufen sei, in diesem Sinne eine Erziehungsaufgabe in der Familie und in dem Volke aufzunehmen.

Der Gedanke der Zusammengehörigkeit der einzelnen Gesellschaftsklassen, der verschiedenen Stände, der verschiedenen Altersklassen, der humane Gedanke, für die Kinder der Armen zu sorgen, ist so verschmolzen mit der Fröbelschen Erziehungslehre, daß er ja meist den Impuls zur Verwirklichung, wenigstens eines Theiles dieser Lehre gegeben. Ja, man vergißt den wissenschaftlichen Mann, den Forscher, den Reformator der weiblichen und kindlichen Erziehung um des Menschenfreundes und des Kinderfreundes willen. Man vergißt den Philosophen, weil er im antiken Sinne durch Liebe zur Weisheit diesen Namen verdient.

Wenn ich mir daher die Aufgabe gestellt habe, zur Kenntnis der Fröbelschen Erziehungslehre etwas beizutragen und sie namentlich dem Bewußtsein der gebildeten Frauen nahe zu bringen, so bin ich mir bewußt, daß meine Ansichten dem Geiste einer Zeit verwandt sind, die unmittelbarer unter dem Einflusse unserer klassischen Literatur, eines Herder, Lessing, Schiller, Goethe sich befand, als die unsrige. Mag eine gelehrte Jugend über die Träume einer idealistisch gestimmten Vergangenheit lächeln. Wir

leben der Überzeugung, daß das deutsche Volk mehr als einmal im Laufe seiner Entwicklung zu den Idealen zurückkehren wird, zu dem Morgenlichte jener einzigen Zeit, die unsere Dichter und Denker heraufgeführt. In dem Zusammenhange mit den großen Pädagogen außerhalb der Schule hat sich mir das Verständnis der Fröbelschen Erziehungslehre erschlossen, und in diesem Sinne möchte ich zu ihrem Verständnis anregen, denn sie (die Erziehungslehre Fröbels) „ist kein Lehrgebäude aus kalten, starren Postulaten emporgezimmert, drin, wie in glänzenden Eispalästen den Wanderer doch ein unwillkürlich Frösteln überkommt, kein Lehrgebäude, in dem uns schauert vor dem Gewimmel leichenhafter Schatten, wesenloser Abstraktionen, die unter den Säulengängen unserer Philosophie umherhuschen, sie gleicht vielmehr einem großen, weiten Garten, voll duftiger Blüten, voll lächelndem Maiengrün, aus dem ein würziger poetischer Hauch uns entgegenströmt, über den der reine Äther des Himmels blaue Bogen schlägt.“

Wenn wir ein charakteristisches Merkmal für die Behandlung wissenschaftlicher Fragen in unserer Zeit nennen können, so ist es das, auf die Anfänge zurückzugehen. Wir wissen aus eigener Erfahrung, wie schwierig dieser Weg ist. Uns allen fehlt die Erinnerung an die primitiven Stadien unseres allmählichen Werdens, an das langsame Erwachen von dem traumähnlichen Zustande des Unbewußtseins zum Bewußtsein. Wir wissen die Grenze nicht zu bestimmen, wo wir plötzlich als ein uns selbst bewußtes Geschöpf vor uns standen. Der Punkt, wo der Mensch sich als ein Ich erkennt und dieses sein Ich, seine Persönlichkeit, der ihn umgebenden Welt entgegensetzt, ist für die Gesamtheit, wie für das Individuum fast dem Punkte in der Mathematik zu vergleichen. Er ist ein gedachter, er bezeichnet die Grenze, von der aus die Linien ihren Anfang nehmen. „Eine weise Hand“, meint Schiller, „scheint uns die rohen Völkerstämme bis auf den Zeitpunkt aufgespart zu haben, wo wir in unserer eigenen Kultur weit genug fortgeschritten sein würden, um von dieser Entdeckung eine nützliche Anwendung auf uns selbst zu machen und den verlorenen Anfang unseres Geschlechtes aus diesem Spiegel wieder herzustellen. Wie beschämend, traurig aber ist das Bild, das uns diese Völker von unserer Kindheit geben, und doch ist es nicht mehr die erste Stufe, auf der wir sie erblicken. Der Mensch sing noch verächtlicher an. Was erzählen uns die Reisebeschreiber von diesen Wilden? Manche fanden sie ohne Bekanntschaft mit den unentbehrlichsten Künsten, ohne das Eisen, ohne den Pflug, einige sogar ohne den Besitz des Feuers. Manche rangen noch mit wilden Tieren um Speise und Wohnung.“

Wir sind, seitdem Schiller seine Antrittsrede als Professor der Geschichte gehalten, viel weiter auf den Naturzustand des Menschen zurückgegangen; man setzt ihn zurück bis auf die Entstehung des Naturganzen, nicht im Sinne der biblischen Schöpfungs-

geschichte als eine von Anfang an höhere Organisation, sondern als „Lebewesen“, nicht besser und nicht schlechter als andere. Diese Anschauung steht nicht im Zusammenhange mit der Tatsache, daß in den Sagen fast aller Völker die Erinnerung an ein verlorenes goldenes Zeitalter sich vorfindet. Uns erscheinen diese Sagen natürlich, da unsere Erinnerung an die eigene sorglose Kindheit uns wie ein liches Morgenrot durch die arbeits- und mühevollen Zeit des Lebens begleitet. Für uns sorgten liebevolle Eltern und Verwandte. Nehmen wir aber an, der Mensch mußte den schweren Kampf allein durchführen, sich vom Tier zum Menschen durchzuarbeiten, wie konnte die Vorstellung eines früheren, paradiesischen Zustandes in ihm entstehen? Wir werden uns deshalb zu der Meinung derjenigen Forscher bekennen, die annehmen, die Menschheit fing an, wie der einzelne Mensch, zunächst in einem jünnlichen Dasein, daß aber der Mensch niemals ein Tier war oder ist.

Nach Kants Definition gab es einen paradiesisch unschuldigen Zustand für die Gesamtheit; er bezeichnet ihn als die Stufe des Instinktes, dem die Stufe des Vernunftgebrauches folgt. Nicht der Wirklichkeit nach, aber der Möglichkeit nach, war in dem ersten, primitivsten Zustande schon die Menschheit vorhanden, wie sie die tausend, tausend Jahre gezeitigt. In den Träumen der Völker von einem früheren goldenen Zeitalter, das sich in der biblischen Anschauung als „paradiesisches“ findet, erblicken wir teils die Sehnsucht des Menschen aus dem Kampf und Streit des Lebens in den harmonischen Zustand der Einheit und des Friedens zu gelangen, teils aber auch Erinnerungen an eine Zeit, wo Natur und Geist noch nicht geschieden, eine Einheit vorhanden gewesen, die der Mensch unbewußt als Harmonie gefühlt und gelebt hat. Die Sehnsucht nach diesem Zustande wuchs aber mit dem Bruche, der immer größer wurde, je mehr der Mensch in seiner Entwicklung fortschreitend, als geistig sittliches Wesen sich der Natur gegenüberstellte. Der Bruch zwischen den geistig sittlichen Bedingungen und dem kreatürlichen Wesen des Menschen war im heidnischen Altertum nicht so groß, nicht nur weil, um mit Schiller zu sprechen, „die Götter menschlicher waren“, sondern namentlich deshalb, weil ihrer Lust geheime Triebe dem Naturgebote und nicht dem Sittengesetze unterworfen waren.

So wenig es unsere Absicht sein kann, die ersten geistig-sittlichen Regungen der Völker, die sich in Träumen, Sagen, in den religiösen Vorstellungen aussprechen, zu deuten, so müssen wir dennoch einen Übergang von dem Naturzustande zu dem Kulturzustande, oder dem Zustand des instinktiven Daseins zu dem bewußten, uns zu veranschaulichen suchen.

Die unterste Stufe menschlichen Daseins werden wir diejenige nennen, auf der der Mensch nur auf Erhaltung des Lebens in kreatürlichem Sinne bedacht ist. Die Natur ist für ihn nur da, um ihm die Mittel zu seiner Erhaltung zu reichen, er nimmt von ihr, wessen er bedarf; er ist insofern eins mit ihr, als auch die Natur in sich selbst ihre Existenz und ihre Existenzberechtigung hat. Die Selbsterhaltung, das Dasein, um des Daseins willen ohne jedes weitere Ziel, ist auf dieser Stufe die Aufgabe des Individuums. Diese Gebundenheit an die Natur und diese Ähnlichkeit mit der Natur berechtigt uns, diese Völker „Naturvölker“ zu nennen.

Da wir nur in allgemeinen Umrissen zeichnen, so werden wir weder die verschiedenen Arten der Naturvölker, noch deren Übergangsstufen in Betracht ziehen; wir wenden uns vielmehr der nächsten Stufe zu und bezeichnen diese als die Stufe der „Kulturvölker“.

Wir werden die zweite Stufe der ersten nicht in dem Sinne entgegensetzen, daß ein Verlassen oder Aufgeben der unteren Stufe erfolgen könnte; im Gegenteil werden wir uns überzeugen, daß die Kulturvölker den Naturzustand niemals verlassen, sondern ihn nur veredeln, vergeistigen können. Die Selbsterhaltung behauptet ihr Recht auch in dem kultiviertesten Zustande. Die Allernährerin Natur können wir niemals entbehren. Wir gelangen zu einem Bunde mit ihr, indem wir mit ihr vereint für unsere Existenz arbeiten. In dieser Arbeit zeigt sich die erste Stufe der Kultur. Auch ist die Sorge um die Erhaltung des Daseins zugleich mit der Sorge um die Erhaltung der Güter verknüpft, welche die Kultur nach und nach schafft. Wie aber kein Einzelner eine Kultur schaffen kann, so treten die Existenzbedingungen als Bedingungen für die Gesamtheit (Gemeinde, Volk, Staat) derartig als Pflichten für den Einzelnen auf, daß der stärkste Naturtrieb, der Selbsterhaltungstrieb, überwunden werden kann, so daß der Einzelne sein Leben um der Gesamtheit willen aufzugeben vermag.

Die Stufe der Kulturvölker soll zu einer dritten führen, zu der der humanen Völker. Das Bewußtwerden einer Kulturaufgabe nicht nur im Dienste des eigenen Volkes, sondern im Dienste der Menschheit. Wie ein einzelner Mensch isoliert kein Kulturmensch werden kann, so kann kein einzelnes Volk, auch nicht das höchst kultivierte, die Menschheit repräsentieren.

Daß die Stufe der Humanität weder von den Kulturvölkern alter, noch neuer Zeit erreicht worden, daß sie vorläufig noch ein Ideal ist, darf uns nicht verhindern, die Verwirklichung dieses Ideals anzustreben — schon um unserer Selbsterhaltung willen.

Gegensätze berühren einander. Der Naturmensch und der humane Mensch stehen einander vielfach nahe. Der Naturmensch, wie das Kind, lebt in Einheit mit sich selbst, kennt nicht die Verschiedenheit einander ausschließender Wirkungskreise, die bürgerliche Ungleichheit. Der humane Mensch ist zur Einheit mit sich selbst gekommen und erblickt in der Mannigfaltigkeit der verschiedenen Ausprägungen der Lebenserscheinungen die reiche Entwicklung der Menschheit. Rousseaus Naturmensch und Lessings Nathan sind nicht nur Genossen fast ein und derselben Zeit, sie stehen einander näher als der Franzose und Deutsche unserer Zeit. Der Naturmensch ist noch nicht zu den Unterschieden der Nationalität, der Religion, des Standes und Besitzes gelangt. Lessings Nathan läßt sich durch die Unterschiede nicht beirren. Er erblickt das Menschliche überall, ihm ist „der wahre Bettler der wahre König“, ihm genügt es, „ein Mensch“ zu sein, er weiß, „daß alle Länder gute Menschen tragen“.

Wenn wir jetzt den bekannten Grundsatz der Pädagogik ins Auge fassen, das Kind müsse erzogen werden zum „Schönen, Guten und Wahren“, so werden wir statt begrifflicher Auseinandersetzungen über das Wesen der Schönheit, Güte und Wahrheit auf die genannten Stufen hinweisen, um konkrete Anschauungen statt kalter Abstraktionen zu gewinnen. Den Weg zu betreten, der von dem Naturmenschen als Ausgangspunkt bis zum humanen führt, ist Aufgabe der Kultur für die Gesamtheit und Aufgabe der Erziehung für den Einzelnen.

Daß der Weg des Kulturmenschen zum humanen ein vielleicht ebenso langer, ebenso schwieriger ist, als der vom Naturmenschen zum Kulturmenschen es war, lehrt die Geschichte aller Zeiten.

Wir haben bei einer Rückschau auf die sogenannte Weltgeschichte nicht den tröstlichen Blick auf die irgendwie und irgendwo erreichte Stufe eines zu einem humanen Volke gewordenen Kulturvolkes. Wie die künstlerischen, die wissenschaftlichen Anlagen des Menschen nur in einzelnen Genien zur Blüte gelangen, so finden wir nur in einzelnen Denkern, nur in wahrhaft religiösen Gemütern die herzerquickende Frucht edler Menschlichkeit, die zu zeitigen wir alle berufen sind.

Ob nun die in der Gegenwart lebenden Kulturvölker die Stufe der Humanität zu erreichen bestimmt sind, oder nicht — jeder, der an Selbsterziehung oder an Erziehung anderer denkt, muß das Ideal des sittlich Guten, das Ideal der Bildung zur Humanität festhalten. Nur wenige sind mit der Anlage zur Kunst, zur Forschung, zur Philosophie ausgestattet, aber alle diese Blüten am Baume unseres Kulturlebens sind taube Blüten, wenn sie nicht, wie Kant es ausdrückt, dazu dienen sollen, „die Rechte der Menschheit“ herzustellen.

Es lag gewiß eine innere Notwendigkeit in der Erscheinung, daß gegen Ende des achtzehnten und zu Anfang des neunzehnten Jahrhunderts eine Sehnsucht nach dem Zurückkehren zu den Naturzuständen in hervorragender Weise sich geltend machte. Seume findet echte Menschlichkeit in dem Kanadier, der noch Europens überzüchtete Höflichkeit nicht kannte. Bernadin de Saint-Pierre in der lieblichen Idylle „Paul und Virginie“ führt uns in die schlichte Einfalt uranfänglicher Naturzustände und „der bildungsfeindliche Groll“ zeigt sich in desselben Verfassers „Chaumière indienne“, wo ein von der Gesellschaft verachteter Paria dem Europäer lehrt, daß Anfang und Ende aller Glückseligkeit ein einfältiges Herz sei. Das Zurücksehen auf den Naturzustand hat den Robinson, eine pädagogische Erzählung, geschaffen, die Rousseau als dasjenige Buch bezeichnet, das für seinen „Emil“ zuerst und lange Zeit das einzige Lesebuch sein sollte.

In einer Ausprägung ohnegleichen aber findet sich dieser Zug nach einer idealeren Gestaltung menschlicher Kultur, zur Zeit der deutschen kleinstaatlichen Despoten- und Mätressenwirtschaft, des kleinbürgerlichen Philistertums, in der klassischen Periode unserer Dichter und Denker. Der Dichter, der seinem ersten Werke das Motto: „in tyrannos“ gab, und in seinem letzten

Drama das Recht schlichter Kinder der Natur einem Kaiserhofs gegenüberstellt, der es aussprach: „Der Urzustand der Natur kehrt wieder, wenn unnatürlich wird der Druck“ — derselbe Dichter sagt in seinen Briefen über „die ästhetische Erziehung des Menschengeschlechts“: „Der Mensch sei in unserer Zeit verloren gegangen man müsse bei der Gattung herumfragen, um aus ihr den Menschen herzustellen.“

Wir werden jetzt vielleicht eher die Erscheinung Rousseaus begreifen und selbst das Paradoxe aus der Unnatur seiner Zeit und Verhältnisse uns erklären.

Ich kann es mir nicht versagen, nochmals auf die fundamentale Bedeutung Rousseaus für unsere gesamte soziale Auffassung und Entwicklung zurückzukommen. Eigentümlich genug heißt es bei ihm in seiner Schrift: Discours sur l'origine et le fondement de l'inégalité parmi les hommes „Der erste, welcher ein Stück Land umzäunte und sich zu sagen vermaß: dies Land gehört mir, und Leute fand, welche einfältig genug waren, dies zu glauben, war der wahre Gründer der menschlichen Gesellschaft.“ Wenn nun, meint Rousseau, jemand gekommen wäre, der, die Grenzpfähle ausreißend, seinen Mitmenschen zugerufen hätte: „Hütet euch, diesen Betrüger zu hören, ihr seid verloren, wenn ihr vergeßt, daß die Frucht allen und das Land niemand gehört.“

Rousseau setzt die Ungleichheit und die verderblichen Folgen derselben, die Übel, die Laster, die sie hervorgebracht, in den Zeitpunkt, wo der Mensch das Land zu bebauen und Eigentum zu gewinnen begann. Und Kant datiert den Beginn der Freiheitsgeschichte der Menschheit gleichfalls von dem Zeitpunkt, wo der Ackerbau die Menschen zwang, feste Wohnsitze zu gründen und Eigentum zu erwerben. Schiller verweilt mit Vorliebe bei dem Übergang vom Naturzustand in den Kulturzustand durch die Beschäftigung mit dem Ackerbau und verklärt diesen Übergang in dichterischer Weise im „Eusejischen Fest“ und auch im „Spaziergang“.

Die deutschen Denker, ~~trotzdem~~ sie mit Rousseau das Verlassen des Naturzustandes vielfach als den Verlust des sichern Instinktes, der harmlosen paradiesischen Unschuld bezeichnen, sind weit davon entfernt, diesen Verlust zu beklagen. „Nicht das Individuum mit seiner größeren oder geringeren Glückseligkeit,

die Menschheit und die Verwirklichung der in ihr liegenden Ideen ist die Aufgabe menschlichen Daseins.“ Kant verlangt deshalb, „Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftigen, möglichst besseren Zustande der menschlichen Gesellschaft erzogen werden“, und Schiller baut seine ästhetische Erziehung des Menschengeschlechtes auf Grundlage Kantischer Anschauungen auf, ganz entgegengesetzt der Ansicht Rousseaus, der den Einfluß der Künste nicht nur gering achtet, sondern sogar für schädlich hält.

Trotz der scheinbar destruktiven Tendenzen Rousseaus haben alle unsere aufbauenden Geister ihm Anerkennung, ja Bewunderung gezollt. Lessing berichtet 1751 über das Erscheinen der „Neuen Heloise“, in der Rousseau, wenn auch in anderer Form, als in seinen philosophischen Schriften, den Kampf gegen die bestehenden Kulturverhältnisse führt: „Ich weiß nicht, was man für eine heimliche Ehrfurcht für einen Mann empfindet, welcher der Tugend gegen alle gebilligten Vorurteile das Wort redet, auch sogar dann, wenn er zu weit geht.“ Und über den „Contrat social“ sagt Lessing (1755): „Rousseau ist überall der kühne Weltweise, welcher keine Vorurteile, wenn sie auch noch so allgemein gebilligt wären, ansieht, sondern geradezu auf die Wahrheit zugeht“ . . . Schiller hat seiner Anerkennung Rousseaus vielfach und zuletzt in „Rousseaus Monument“ den bekannsten dichterischen Ausdruck gegeben, und Goethe nennt den „Emil“ „ein Naturevangelium“.

Wir haben bei der Erscheinung Rousseaus länger verweilt und in einigen Zügen, gleichsam im Spiegel der bedeutendsten Geister, sein Bild kenntlich gemacht, denn er hat für alle Zeiten die Bedeutung eines Wegweisers auf pädagogischem Gebiete. Er verlangt von dem Erzieher die Kenntnis der Grundlagen der Kultur, damit dieser die Hyperkultur als Unnatur erkenne und den Kampf gegen sie aufnehme. Und weil er selbst diesen Kampf aufgenommen hat, ist er so sehr geeignet, auf die Unnatur und Hyperkultur aufmerksam zu machen, die auf dem Gebiete der Erziehung vorhanden sind.

Unnatur sollte eigentlich ein Unding sein; dennoch wissen wir, daß sie da leicht eintreten kann, wo der Mensch dem Instinkte nicht mehr gehorcht, wo der Bruch zwischen kreatürlichem und geistigem Leben Platz greift.

Dieser Bruch zwischen dem instinktiven Dasein und dem bewußt=geistigen hat sich auch für die Frau vollzogen, und so wird für die Aufgabe der Erziehung, ebensowenig wie für jede andere menschliche Aufgabe, der Instinkt genügen, mit dem die Natur die Frau ausgestattet hat. Man braucht nicht polemisch gestimmt zu sein, um zu finden, daß die Bildungselemente, die namentlich an die erwachsene weibliche Jugend herangebracht werden, nicht das Auge schärfen, um dem Instinkt zu Hilfe zu kommen; vielmehr wird er, da er nicht zu vernichten ist, einfach sich selbst überlassen. Die bisherige Ausbildung der Mädchen hat alles andere eher zum Zweck, als den Naturberuf des Weibes zu vergeistigen und ihn in einen Kulturberuf zu verwandeln.

Und weil dem so war und ist, deshalb haben wir, selbst auf dem Gebiete, auf dem die Frau zurückzusehen gezwungen ist, keine Beobachtungen zu verzeichnen, die wir ihr verdanken. Gewiß! Die Natur hat ihr das Auge für das „Zurücksehen“ gegeben, aber unser Auge ist so geschaffen, daß es zum Sehen des Lichtes bedarf. Das Licht, dessen der Kulturmensch bedarf, ist das Licht der Wissenschaft. Nur weil das Licht der Wissenschaft jahrtausendelang der Sehkraft des Weibes nicht zu Hilfe kam, nur deshalb hat sie, die in so innigem Kontakt mit der Kindheit steht, wie kein Mann, bis jetzt zur Erkenntnis des kindlichen Wesens so gut wie gar nichts beigetragen.

Das Licht, das die Wissenschaft gibt, den Frauen und dadurch der Gesamt=Menschheit zu bringen, war Friedrich Fröbel beschieden, und wie er selbst ein Mann der Wissenschaft sein mußte, um ein „Kolumbus“ zu werden für den inneren Sinn des Weibes, so werden die Frauen erst dann ihren Kulturberuf erfüllen, wenn sie, durch die Wissenschaft belehrt, sich ihres inneren Sinnes bewußt werden.

Um die Bedeutung, die Fröbel auf dem Gebiete der Erziehung hat, ganz zu würdigen, oder vielmehr sie vorläufig ahnen zu lassen, ist es notwendig, sich zu vergegenwärtigen, daß ein Denker wie Kant die Wichtigkeit der Erziehung in folgenden Worten betont: „Hinter der Education steckt das große Geheimnis der Vollkommenheit der menschlichen Natur, und es ist entzückend, sich vorzustellen, daß diese immer besser durch Erziehung werde entwickelt werden“ — und weiter sagt er: „Das Problem

dieser Kunst ist das größte und schwerste, was dem Menschen kann aufgegeben werden, die Pädagogik muß ein Studium und der Mechanismus in der Erziehung muß in Wissenschaft verwandelt werden," und ferner: „Die eigentliche Erziehung ist Privaterziehung“.

Sollte man nicht glauben, daß Kant nach dieser Auseinandersetzung über Erziehung folgerichtig verlangen würde, das Geschlecht, dessen Händen die Erziehung anvertraut ist, solle so viel als nur irgend tunlich über das große Geheimnis belehrt werden, das die Vollkommenheit der menschlichen Natur birgt und zum Ausdruck zu bringen hat?

Kant hat es nicht zu gering geachtet, Vorträge über die Erziehung der Kinder im ersten Lebensalter zu halten, aber er hat nicht die erwachsene weibliche Jugend, sondern die männliche, studierende Jugend gelehrt, wie die Nahrung, die Kleidung des Säuglings, der Raum, in dem er sich bewegt, beschaffen sein müsse.

Rousseau, der die Unnatur der Verhältnisse so sehr betont und auf den ersten Seiten des Emil sich folgendermaßen ausspricht: „Ich wende mich an dich, zärtliche und vorsorgliche Mutter, die du dich von der großen Heerstraße fern hältst und das heranwachsende Bäumchen gegen den Anprall menschlicher Meinungen zu wahren verstandest, pflege, begieße die junge Pflanze, bevor sie dahinwelkt“, Rousseau läßt das Kind so schnell wie möglich dem Freunde des Waters, denn dieser hat selbst unmöglich Zeit, zur Erziehung übergeben. Er schildert den Einfluß der Mutter, ohne die er sich allerdings in der ersten Kindheit nicht zu helfen weiß, als einen sehr verderblichen, und so ist es nur natürlich, daß er für die weitere Erziehung seines Emil auch den mütterlichen Einfluß gar nicht in Betracht zieht. —

Pestalozzi können wir freilich in dem Sinne einen Vorläufer Fröbels nennen, als er die erziehlichen, bildenden Elemente von der Familienstube ausgehen lassen will, als er es geradezu ausspricht, die Familienstube solle das Vorbild der Schule sein. „In ihr, in der Wohnstube des Menschen vereinigt sich alles, was ich für das Volk und den Armen das Höchste, Heiligste achte. Ihr Heil, das Heil der Wohnstube ist es, was dem Volke allein zu helfen vermag. Von ihr, von ihr allein geht die Wahrheit, die Kraft und der Segen der Volkskultur aus. Wo keine Kraft, keine Wahrheit, kein Segen in

der Wohntube ist, da ist keine Wahrheit, keine Kraft, kein Segen in der Volkskultur, da ist keine wirkliche Volkskultur da.“ Unendlich viel hat er dadurch gewirkt, daß er die Entwicklung des geistig-sittlichen Menschen in wahrhaft dichterischer Weise auf das Verhältnis zwischen Mutter und Kind zurückführt. Indes, sein Werk „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ ist nur in seinem Ausgangspunkte, nicht in seinem System jeder Mutter oder jedem Mädchen zugänglich. Es kann nicht als ein Werk betrachtet werden, das sich dem Verständnisse jedes weiblichen Wesens anpaßt, es enthält vielmehr die Methode des Unterrichts als die Methode der Erziehung.

Diese Methode und mit ihr die Grundlagen zu einer Wissenschaft für Mütter, oder für die erziehliche Aufgabe des Weibes zu schaffen, war Friedrich Fröbel beschieden.

Friedrich Fröbel hatte gleich Rousseau und Pestalozzi nicht den Vorteil einer geregelten Schulbildung mit dem Nachteil erkaufte, durch fremde Brillen zu sehen. Er hat „das Zurücksehen“ verstanden und gefordert, er hat das Zurücksehen von dem Geschlechte gefordert und es dem Geschlechte gelehrt, daß es viel weniger übt als das männliche Geschlecht. Ist es nicht unnatur, wenn das weibliche Geschlecht, das eigentlich das „Zurücksehen“ auf die primitivsten Entwicklungsstufen niemals verlernen darf, das den Zusammenhang mit den elementaren Bedingungen des Lebens zu wahren bestimmt ist, dieses Zusammenhanges sich gar nicht bewußt wird und die Verpflichtung, die aus ihm erwächst, ganz so erfüllt, als stünde die Frau als Naturwesen da, vollständig abhängig von ihrem Instinkte, als hätte sich nicht auch für sie der Bruch zwischen dem Naturdasein und den Kulturbedingungen vollzogen. Friedrich Fröbel fühlte es als einen Mangel in der menschheitlichen Entwicklung, daß die Frau nur eine instinktive Auffassung ihres Berufes habe, und er bezeichnet, wie bereits angeführt, diesen Mangel nicht in negativer, sondern in positiver Weise: „Es ist das Charakteristische der Zeit, das weibliche Geschlecht seiner instinktiven, passiven Tätigkeit, als Glied der Menschheit zu entheben und es von seiten seines Wesens und seiner Menschheit pflegenden Bestimmung ganz zu derselben Berechtigung wie das männliche Geschlecht zu erheben, und das Weib so von seinem Wesen und Geiste aus als

rein und vollkommen ebenbürtig mit dem männlichen Geschlechte zu betrachten.“

Friedrich Fröbel ist trotz seiner Anerkennung des weiblichen Geschlechts in Rücksicht auf die erziehliche Aufgabe Rousseau nah verwandt. Gleich Rousseau ging er auf die allerersten Stadien der Kindheit zurück. Beiden ist der Anfang des kindlichen Lebens der Anfang der Erziehung. Aber ungleich Rousseau und tiefer schauend als er, verlangt er von der Frau, daß sie dem Kinde nicht nur die erste leibliche, sondern daß sie ihm auch die erste geistige Nahrung reiche, denn „Gott hat das leibliche und das geistige Gedeihen des Menschengeschlechts in den echten Frauensinn und das echte Frauengemüt gelegt“.

Und noch in einem andern Sinne steht der ruhige, friedliebende, aufbauende Mann dem unruhigen Stürmer und Revolutionär Rousseau nah. Die Anfänge der Kultur interessierten den einen wie den anderen, doch in entschiedenem Gegensatz zu Rousseau sieht Fröbel in den Kulturmitteln Erziehungsmittel, und analog dem Entwicklungsgange der Menschheit sucht er den Entwicklungsweg des einzelnen Menschen zu bestimmen.

Indem er das getan hat, schuf er eine wirkliche Erziehungslehre, die das weibliche Geschlecht zu einer wissenschaftlichen Betrachtungsweise zwingt. Er bereitete das Material in einer Weise, daß das wenig geübte Auge sehen lernt und der bereits entwickelte und geübte Sinn der Jungfrau klar und deutlich erkennt, daß wahrhaft echte Bildung nicht in der Verleugnung der Naturbedingungen, sondern in ihrer Vergeistigung bestehe.

Und so bringt er Einheit in die Verwirrung, in der sich das Bildungswesen des weiblichen Geschlechts in unserer Zeit befindet. Er führt uns zur Erkenntnis der Anfänge der Entwicklung, und in der Erkenntnis der Anfänge liegt der Anfang jeder wissenschaftlichen Erkenntnis.

Anfänge der Kultur.

In der Entwicklung des inneren Lebens des einzelnen Menschen spricht sich die geistige Entwicklungsgeschichte des Menschengeschlechts aus, so daß das gesamte Menschengeschlecht als ein Mensch angesehen werden kann, da in ihm die Entwicklungsstufen des Einzelnen nachzuweisen sind.

Friedrich Fröbel.

Der heutige Stand der Wissenschaften läßt keinen Zweifel mehr daran bestehen, daß die Entwicklung des Einzelmenschen nicht nur physisch sondern auch psychisch im allgemeinen analog der Entwicklung der Rasse verläuft. Die natürliche Konsequenz dieser Tatsache ist, daß, um die Entwicklung der Rasse zu verstehen, es nötig ist, die Wissenschaft der Entwicklung des Einzelmenschen zu Hilfe zu nehmen und umgekehrt. Insbesondere kommt hier in Betracht der seelische Werdegang des Kindes, in vielen Punkten verläuft er parallel zu jenen Zeiten der Kulturgeschichte, die man als Prähistorie bezeichnet, nicht minder weist er Merkmale auf, die auch den Kulturen der heute noch auf niedrigen Entwicklungsstufen stehenden Naturvölker eigentümlich sind. Die Kinderforschung ist infolgedessen imstande, für eine vergleichende Kulturgeschichte der verschiedenen Rassen und damit für eine allgemeine Menschheitsgeschichte sehr wertvolle Materialien und Fingerzeige zu liefern.

Lamprecht.

Allmählich wird man anerkennen müssen, daß die Grundlage aller menschlichen Anschauungen und Vorstellungen über das, was der Mensch sein soll und was er werden kann, gewonnen werden muß aus der Erkenntnis des Weges, den er zurückgelegt hat und der Anfänge, von denen er ausgegangen ist.

Virchow.

„Die Entwicklung des Einzelnen gleicht der Entwicklung der Gesamtheit.“

In den vorhergegangenen Betrachtungen habe ich ein Bild von der Entwicklung der Gesamtheit in allgemeinen Zügen zu geben versucht und auf den Zusammenhang hingewiesen, der zwischen der Pädagogik und der allgemeinen Kultur besteht.

Als Grundlage der Kultivierung der Gesamtheit wird der Ackerbau angenommen. Das Verhältnis des Menschen zur Natur gestaltet sich erst durch Arbeit zu einem Bündnis mit ihr. Im Naturzustande gewinnt der Mensch seine Nahrungsmittel durch ein spontanes Ergreifen von Naturprodukten, durch das Erjagen der Beute im Augenblicke des sich regenden Hungers. Diese Art der Befriedigung des Naturbedürfnisses berechtigt uns, das Verhältnis des Menschen zur Natur als ein Berauben derselben zu bezeichnen. Erst durch die Arbeit an und mit der Natur entsteht eine Wechselwirkung, eine Gemeinsamkeit, das Bündnis des Menschen mit der Natur. Diese Wechselwirkung wird intensiver, stärker durch das Sesshaftwerden, durch den festen Wohnsitz. Aus dieser Tatsache ergeben sich alle Einflüsse, die zu unserer heutigen Kultur geführt haben.

Der Wohnsitz bringt kultivierende Einflüsse in das Familienleben, er umschließt die Familienglieder zu inniger Gemeinschaft, er fordert eine Teilung der Arbeit innerhalb dieser Gemeinschaft. Das zeigt sich namentlich in dem Verhältnisse zwischen Mann und Frau. Hat auch die Frau teil an der Arbeit des Mannes bei dem Bebauen des Bodens, so fällt ihr doch die besondere Aufgabe der Nahrungsbereitung zu.

Der häusliche Herd, Sammelpunkt der Familienglieder, macht die Frau zum Mittelpunkte des Familienlebens. Virchow sagt: „Der Herd ist das sicherste Grenzzeichen zwischen dem Natur-

und Kulturzustand: Der Topf ist der ausgesprochene Repräsentant eines neuen Zeitabschnittes, der im Zusammenhange mit dem Ackerbau Festigung und Sicherheit gewann. Nur das Genie des Menschen vermochte den großen Schritt zum Kochen zu machen.“ Er sagt ferner: „Die Frauen haben zuerst den Ton zu Töpfen gestaltet: das heißt, so lange als es zu eigenem Gebrauche notwendig war. Sobald die Töpferei Handwerk wurde, ging sie in die Hände der Männer über. Aber ihr Anfang liegt am Herde; er gehört mit in die Geschichte des Kochens.“

Der sittlich-gemütliche Einfluß des Wohnsitzes auf das Familienleben zeigt sich besonders in der Pflege der Kinder, der Schwachen und Alten. Auf den Streifzügen nomadisch umherstreichender Herden werden diese als überflüssiger Ballast häufig zurückgelassen, einem elenden Tode preisgegeben. Hier, in umschlossenen Räumen, ist ihre Erhaltung durch Pflege möglich, und die natürlichen Empfindungen werden zu gemütlich-sittlichen Beziehungen zwischen den Familiengliedern und entwickeln die Tugenden der Geduld, der Hingebung, der Selbstlosigkeit.

Die Teilung der Arbeit schreitet fort durch das Seßhaftwerden mehrerer Familien, durch die Notwendigkeit von Werkzeugen für den Ackerbau und für die Wohnstätten, es entsteht neben dem Landbau das Handwerk und durch den Austausch der Erzeugnisse der Tauschhandel.

Sittlich bildende, geistig entwickelnde Kräfte werden durch diese anscheinend nur auf die Befriedigung der sinnlichen Bedürfnisse gerichtete Arbeit geweckt. „Indem wir das Handwerk bildeten, bildeten wir uns.“ (Comenius.) Ebenso ist der Handel mit seiner vermittelnden Tätigkeit als eine erziehlich bildende, kultivierende Macht zu bezeichnen.

Wir nennen demnach den Ackerbau die begründende Kultur-macht, aus der sich in der Folge der Zeiten Handwerk und Handel ergeben haben.

Suchen wir jetzt nach einem Mittelpunkte für die geistig-sittlichen Bedürfnisse des Menschen, für das in ihm wohnende Verlangen, sich über das sinnliche Leben zu erheben und es zu vergeistigen, so dürfte die Religion zunächst als Ausgangspunkt aufzufassen sein.

Wir haben aber auch hier die Beziehungen zu berücksichtigen, die zwischen irdischem und geistigem Leben für den Menschen vorhanden sind.

Das religiöse Empfinden der wild umherschweifenden Horde ist ein anderes, als das des Ackerbauers, es geht damit, wie mit dem Verhältnis zur Natur. Die Allernährerin ist sie beiden, dem Nomaden, der ihr entreißt, was er zu seiner Erhaltung nötig hat, und sich dann nicht weiter um sie kümmert, sowie demjenigen, der durch Arbeit ihr die Nahrung abgewinnt. Der Letztere aber, gezwungen, sie zu beobachten, gewinnt Kenntnis von ihrem Wesen und ihren Erscheinungen, er lernt ihr dankbar sein, und im Zusammenhange damit bilden sich seine religiösen Anschauungen und Empfindungen. So gewiß auch die herumstreifenden Wilden ein Verhältnis zur Natur und ein religiöses Empfinden haben, so sind es doch nur Gefühle der Furcht vor den Naturerscheinungen und Naturwesen, in denen sie ein Gewaltiges, ein Unbezwingliches anstauen. Der Kulturhistoriker Nlemm sagt: „Die frühesten Spuren religiösen Empfindens bestehen in nichts anderem, als in einem dumpfen Gefühl von Furcht vor ungewöhnlichen Ereignissen, gewaltsamen Unterbrechungen des gewöhnlichen Laufs, namentlich der Witterung. Der Wilde ahnt, daß es außer dem Gewöhnlichen und Natürlichen, das er sinnlich wahrnimmt, höhere Mächte geben muß, deren Wirkungen ihn aber mit Schrecken erfüllen. Der Mensch auf niedriger Kulturstufe gleicht eben dem Kinde, das das Gute, Licht, Wärme, Nahrung, als etwas Selbstverständliches hinnimmt, als etwas, das zu seinem Dasein gehört, zu einer gesteigerten Empfindung aber nur dem Schrecken gegenüber gelangt.“

Der Ackerbauer aber gewinnt den Glauben an wohlgesinnte höhere Mächte, deren Wirkungen er durch das Gedeihen seiner Arbeit wahrnimmt. Diese Mächte zeigen sich ihm nicht nur in bedrohlicher, sondern in schützender und segenspendender Weise. Obgleich er in steter Abhängigkeit von ihnen sich befindet, obgleich er tiefer betroffen wird von der Unbill des Wetters, das durch Dürre und Nässe, durch Hagelschlag den ganzen Ertrag seiner Arbeit vernichten kann, lernt der Ackerbauer die überwiegende Kraft des guten, erhaltenden Geistes in der Natur kennen, und das Vertrauen zu ihm überwindet das Gefühl der Furcht, und diese

gestaltet sich zur Ehrfurcht. Gefühle der Dankbarkeit und Liebe zu dem unsichtbaren und doch in seinen Wohltaten erkennbaren Gottesgeiste entfalten sich im Menschen. „Der Zusammenhang zwischen dem Irdischen und überirdischen zeigt sich am deutlichsten darin, daß der erste Platz, wo der Gottheit ein Altar errichtet worden, der Herd gewesen sein soll.“ (Klemm.)

Wir können zum besseren Verständnis der Entwicklung des religiösen Bewußtseins drei Stufen bezeichnen:

A. Die sinnliche Auffassung: Anbetung der Naturerscheinungen und Naturwesen (Zusammenhang des Menschen mit der Natur).

B. Die sinnbildliche Auffassung: Das Bild, das Erzeugnis des Menschen bedeutet eine höhere Stufe der Entwicklung (Zusammenhang zwischen Religion und Kunst).

C. Die geistige Auffassung: Zusammenhang zwischen Religion und Wissenschaft (Theologie, Philosophie).

Daß der religiöse Gedanke nicht in dieser logischen Form als Nacheinander sich manifestierte, ist selbstverständlich. Wir finden auch bei Naturvölkern Vorstellungen von einem unsichtbaren Geiste, wir wissen, daß die Weisen Griechenlands neben ihren Sinnbildern (Göttergestalten) wohl die Ahnung, ja, soweit es dem Menschen überhaupt beschieden ist, die Erkenntnis eines, von dem menschlichen Auge nicht wahrzunehmenden Gottesgeistes hatten. Wir können ja weder der Sinnbilder, in gewissem Sinne auch nicht einmal des Anbetens der Naturerscheinungen und der Naturmächte uns ganz entschlagen. Bei einem Sonnenauf- und -niedergang, bei dem Anblick des Meeres, bei gewaltigen Berg- und Felsformationen, bei einem Gewitter überkommt uns ein Gefühl der Andacht, das dem religiösen Gefühl nahe verwandt ist. Noch weniger können wir der Symbole entraten. Sind ja Worte, Töne auch Symbole, Zeichen für das Gefühl, für den Gedanken. Jeder Kultus hat seine Symbole. „Alles Vergängliche ist ein Gleichnis.“ (Goethe.)

Hat die Beschäftigung mit dem Ackerbau, die Grundlage zur besseren Erkenntnis des Gottesgeistes und seines Waltens in der Natur gegeben (erste Stufe), so hat auch die zweite Stufe die sinnbildliche Auffassung in der Arbeit von einem bestimmten Wohnsitz aus ihren Anfang nehmen müssen. Das Bild, das

der Mensch sich von seinem Gotte schafft, erheischt einen Aufenthalt, eine feste Stätte. Das Prinzip jeder Kulturentwicklung „Arbeit“ zeigt sich in den ersten Versuchen, dasjenige, was der Mensch äußerlich und innerlich schaut, darzustellen.

Wir haben bereits angedeutet, daß der umschlossene Raum, der Wohnsitz, die Zusammengehörigkeit der Familienglieder zu einander besser erkennen ließ, ihre Empfindungen für einander mehr entfaltete und veredelte, als es bei den nomadisch umherstreifenden Völkern möglich war. Dieses Gefühl für die Lebenden übertrug sich aber auch auf die Toten. Der feste Besitz des Bodens ermöglichte dem Einzelnen eine Grabstätte für die Familienglieder. Grabstätten sind Zeugen des Zusammenhanges der Familienglieder über das Leben hinaus. Diese und die Götzen oder Götterbilder sowie die Tempelbauten sind Zeugnisse der künstlerischen Kräfte des Menschen und seines religiösen Empfindens, sowie des Zusammenhanges zwischen Religion und Kunst.

Die Kunst als Kulturmacht in Verbindung mit der Religion entspringt dem innerlichsten, tiefsten Gemütsleben und hat es zunächst nicht mit dem Schönen zu tun. Von den Kunstschöpfungen auf den primitiven Stufen der Entwicklung gilt das Goethesche Wort: „Die Kunst war lange bildend, ehe sie schön war.“

Wir haben demnach die andere Seite der Kunst, in der sie sich als Bildnerin bewährte, in Betracht zu ziehen, die des Scheins, der Schönheit. Hier genügt der Hinweis, daß sie nur durch den festen Wohnsitz des Ackerbaues entstehen konnte. An die Verbesserung und Verschönerung der Geräte knüpft sie an, auch an die Waffen des Mannes, später erst an die Kleidung. In Verbindung mit dem Handwerk hat sich die Kunst auch hier als die bildende, kultivierende Macht bewährt.

Wie die Kunst, so konnte auch die Kulturmacht, die wir Wissenschaft nennen, nur bei festhaft gewordenen Menschen entstehen, und ihre Anfänge sind auch auf die Beschäftigung mit dem Ackerbau zurückzuführen. Das Kennen bildet die Anfänge des Wissens. Die gesammelten Kenntnisse werden zum Wissen, zur Wissenschaft. Nur sorgfältiges, stetiges Beobachten führt zum Kennenlernen der Außenwelt. Auch der Umherstreifende hat eine Art von Kenntnis der ihn umgebenden Natur. Aber diese Kenntnis

steht nicht viel höher, als die Kenntniß der Tiere von nützlichen oder schädlichen Pflanzen. Sie bleibt immer auf derselben Stufe, weil sie nicht dem nachfolgenden Geschlechte überliefert werden kann. Anders entwickelt sich die Anlage zum Erkennen der Umwelt, zunächst der Natur, bei dem Ackerbauer. Er muß Naturwesen und Naturerscheinungen sorgfältig beobachten. Der Boden wird untersucht, um die Verschiedenheit der Saat zu bestimmen, Jahreszeiten müssen beachtet werden, Pflanzen und Tiere werden nach ihrer Eigenart gepflegt und in den Dienst des Menschen gestellt. „Der Einfluß und Zusammenhang, den der Mensch in den Bewegungen, dem Auf- und Niedergang der Gestirne, der Jahreszeiten, dem Erblühen und Reifen der Pflanzenwelt bemerkt, ist die Grundlage aller menschlichen Kenntniß.“ (Klemm.) Eine bildende Macht gewinnen diese Kenntniße, indem sie vererbt werden und sich stetig erweitern. Sie gehen nicht nur vom Vater auf den Sohn über, sie werden Eigentum einer Gemeinde, eines Stammes.

Die Doppelnatur des Menschen zeigt sich auch bei seinem Wissenstriebe. Nicht die Erdkunde, sondern die Sternenkunde ist die erste und älteste Wissenschaft. Obgleich das Auge durch die Arbeit an den Boden, an die Erde geheftet ist, richtet sich doch der Blick nach oben, zu dem Sternenhimmel, und die Aufrichtung des Körpers entspricht dem eingeborenen Triebe des Menschen aufzustreben, sich innerlich aufzurichten, in die Höhe zu schauen.

Wir haben die Kunst im Zusammenhange mit der Religion entstehen, sich entfalten sehen, auch die Wissenschaft, und namentlich diejenige, die wir im höchsten Sinne als Geisteswissenschaft betrachten, die Philosophie, hat ihren Ausgangspunkt in der Religion. Das metaphysische Bedürfnis des Menschen wurzelt in Ahnungen, Empfindungen, Gedanken. Das Denken an Gott „Andacht“ wurde zum Denken über Gott, zur Vorstufe philosophischen Denkens. Wir sehen die Philosophie zunächst im Zusammenhange mit der Theologie und sehr lange ganz und gar abhängig von ihr.

Ich will nicht die Darlegung der Anfänge jeder Einzelwissenschaft zu geben versuchen; ich möchte die Aufmerksamkeit jedoch auf die Geschichtswissenschaft lenken, deren Anfänge

wohl auch in der mündlichen Überlieferung innerhalb der Familie zu finden sind. Wie der, von dem Ackerbau bedingte, feste Besitz als Familiengut ein sichtbares, materielles Erbgut wurde, so wurden die Erlebnisse der Familie ein geistig gemütliches Erbgut. Dieses Erbgut brachte dem Einzelnen einen inneren Reichtum, indem es sein gegenwärtiges Leben mit der Vergangenheit verband und Ahnungen von des „Daseins unendlicher Kette“ bemächtigten sich seines Gemütes.

Wie die Familiengeschichte allmählich zur Geschichte eines Stammes, eines Volkes wurde, davon geben uns die noch erhaltenen Sagen, diese frühen geschichtlichen Überlieferungen Kunde. Ein anschauliches Bild für diesen Gang der Entwicklung zeigt uns die Bibel. Sie ist zunächst Familiengeschichte in der Patriarchenzeit, sie wird zur Geschichte des Volkes durch Moses und die Besitzergreifung Kanaans.

Wir kommen jetzt zu den Anfangspunkten der Betrachtung zurück und knüpfen dort an, wo wir von der Ständebildung, bedingt durch den festen Wohnsitz, gesprochen haben.

Vollzog sich diese Ständebildung durch Teilung der Arbeit auch zunächst innerhalb der Familie, wo verschiedene Begabung des Einzelnen die Beschäftigung mit dem Bodenbau oder die der Herstellung von Werkzeugen und Geräten bestimmte, so brachte der Handel einen Verkehr der verschiedenen Familien untereinander.

Das Ansiedeln mehrerer Familien in einem Umkreis bildet Gemeinden. Das Gemeindelieben wird zum Volks- und Staatsleben.

Kant nimmt drei Stufen der Entwicklung an: Die erste Stufe ist die der Kultivierung, sie vollzieht sich an Sachen. Die zweite Stufe ist die der Zivilisierung oder gesellige Bildung: sie bezieht sich auf den Verkehr der Menschen miteinander und führt zu der dritten Stufe, der Moralisierung, oder wie wir heute sagen, zur Humanisierung.

Der große Denker hat in dankenswerter Weise diese Einteilung im Sinne der deutlichen Übersichtlichkeit gemacht. Niemand hat besser als er die Zusammenhänge menschlicher Daseinsformen gefaßt. Daß die drei Stufen zu einander gehören und nur ein Nacheinander für die Betrachtung bedeuten, bedarf wohl keiner

Erklärung. Wohl aber ist darauf hinzuweisen, daß nur der feste Wohnsitz zur Zivilisierung, zur Gesittung, zur geselligen Bildung führen konnte. Wie die erste Silbe „Wohnen“ auf „Gewohnheiten“ hinweist, die zu Sitten werden, denen die gesellige Bildung folgt, so wird auch Sittlichkeit, Moralisierung, Humanisierung nicht anders sich befunden können, als in dem Verhältnis vom Menschen zum Menschen. Eine große Innigkeit des Familienlebens entstand durch das gemeinsame Wohnen: Tugenden der Verträglichkeit, der Geduld, der Nachsicht, der Liebe, des Gehorsams wurden entwickelt. Diese Tugenden können auch in dem größeren Kreise, der eine Gemeinde bildenden Familie, nicht entbehrt werden.

Hier aber gelangen wir zu einem Punkte der Betrachtung, wo das lichte Bild der Kulturentwicklung, das ich in Umrissen zu zeichnen versucht habe, gar tiefe Schatten zeigt.

Der Besitz, mit dem die Kultur fördernden Begriffe des Eigentums, fordert den Eigennuß, die Selbstsucht, den Neid heraus. Ich habe in meiner Einleitung auf Rousseau hingewiesen, der den Begründer der menschlichen Sklaverei in demjenigen erblickte der ein Stück Land einzäunte und es sein Eigentum nannte.

Gewiß gab die Besitzergreifung einiger nebeneinander wohnenden Eigentümern Gelegenheit zu Grenzstreitigkeiten. Klemm macht aufmerksam, daß die Meßkunst eine der frühesten Wissenschaften sei, da die Grenzstreitigkeiten zur Feststellung der Grenzen des Besitztums das Messen des Bodens erforderte. Aber diese friedliche Art der Schlichtung widerstreitender Interessen wird wohl als unzureichend sich erwiesen haben, und so mag das Bedürfnis nach Schutz des Eigentums den Impuls für die Wahl eines Richters, eines Führers und somit für die Einsetzung eines Herrschers gegeben haben. Können ja selbst wild umherstreifende Horden wegen Schlichtung von Streitigkeiten der Führer, der Häuptlinge nicht entbehren.

Es muß wohl auf niederen Stufen menschlichen Daseins, wo die Gleichheit aller stärker ist als in den späteren differenzierten Zuständen, doch eine größere körperliche und geistige Begabung bei Einzelnen die Aufmerksamkeit der Gesamtheit auf diese gelenkt haben, so daß die Unterordnung zunächst eine freiwillige gewesen sein mag. Diese Unterordnung einer Gesamtheit unter den Willen

eines Einzelnen kann im gewissen Sinne als Anfang der Sklaverei betrachtet werden. Dennoch war nur auf diese Weise eine Ordnung des Lebens zu schaffen, deren Notwendigkeit sich um so mehr herausstellte, je größer die Mannigfaltigkeit in den Beziehungen der Menschen zueinander wurde.

Es mußten Gesetze bestimmt werden, denen sich die Einzelnen zu fügen hatten und die zu Staaten bildenden Kräften sich entwickelten.

Wir müssen daher, trotz des Widerstreites der Interessen, die bis zur Stunde die Rehrseiten der menschlichen Natur uns zeigen, dennoch den Gang unserer Kulturentwicklung als einen notwendigen begreifen lernen und auch aus den Schatten, die sie begleiten, das Licht zu erkennen suchen.

Das Gefühl für Recht und Gesetz entwickelte sich an dem Widerspiel, dem Unrecht, die Unterordnung schuf die Ordnung, den Gehorsam.

Die Zivilisierung des Menschen, die gesellige Bildung, wie sie in Tugenden der Verträglichkeit, der Nachsicht, der Geduld, der Liebe sich bekundet, führt zu sittlichen Ideen, die im Gefühlsleben wurzeln, aber erst dann in volle Wirksamkeit treten, wenn sie als solche erkannt, vom Gewissen aufgenommen und zur Richtschnur für unsere Handlungen werden. Das Gefühl für Gerechtigkeit, die sittliche Idee als höchste Potenz, die Kant „den Augapfel Gottes“ nennt, hat sich je nach der Kulturstufe und je nach den Anschauungen der verschiedenen Völker in tausendfachen Formen und Spiegelungen manifestiert. Verwirklicht erscheint sie noch nirgends. Die Lösung dieser schwierigsten Aufgabe für den Kulturmenschen kann nur dann gelingen, wenn das Gemeingefühl den Widerstreit der Einzelinteressen aufhebt, wenn das Gefühl der Liebe mit dem der Gerechtigkeit verschwistert, das Verhältnis des Menschen zum Menschen bestimmt. Dann können wir zu der dritten Stufe, der Moralisierung, Humanisierung, zum Reiche Gottes auf Erden gelangen.

Der Tätigkeitstrieb des Kindes als Schaffens- und Spieltrieb.

Der Mensch ist ein schaffendes, tätiges Wesen. Die Bibel, dieses Erziehungsbuch, zeigt uns zunächst Gott als Schöpfer des Himmels und der Erden. „Gott schuf den Menschen in seinem Ebenbilde zur Ähnlichkeit mit ihm.“

„Nur der Schaffende, Selbstschöpferische wird Gott als Schöpfer erkennen.“ (Fröbel.)

Wir sind nun bei dem Punkte angelangt, wo der Grundsatz der Fröbelschen Pädagogik: Die Entwicklung des Einzelnen gleicht der Entwicklung der Gesamtheit ganz besonders klar hervortritt. Bei Definitionen über das Wesen des Menschen hören wir schon in der Schule: Der Mensch ist ein denkendes, empfindendes, tätig-handelndes Wesen. Gewiß mag in einer philosophischen Betrachtungsweise diese Terminologie von dem Wesen des Menschen richtig sein. Wenn wir aber einen Rückblick auf die Entwicklung der Gesamtheit werfen, so werden wir genötigt sein, die Reihenfolge umzustellen. Der Zeitpunkt des Kulturanfanges beginnt nicht mit den Denkern, mit den Philosophen, mit den geistigen Arbeitern, sondern mit der Arbeit der Hand. Es könnte bei oberflächlicher Betrachtung gleichgültig erscheinen, ob die landläufige Definition von dem Wesen des Menschen „Der Mensch ist ein denkendes, empfindendes, tätig-handelndes Wesen“ in dieser Reihenfolge oder in der umgekehrten gegeben wird. Für die Erkenntnis der Fröbelschen Erziehungslehre hat die Umstellung der Reihenfolge die Bedeutung eines Prinzips.

Fröbel erblickt die tätige, schöpferische Kraft des Menschen schon in den ersten Lebensstadien des Kindes. Er sagt: „Die erste Lebensäußerung des Kindes ist Kraft: daher das erste Schreien des Kindes, daher das Treten des Kindes gegen das, was sich seinen Füßen entgegenstemmt, daher das Festhalten

peffen, was sein Händchen berührt.“ Einen sehr tiefen Blick des Seelenkundigen verrät es, wenn Fröbel die Hilflosigkeit, Unbehilflichkeit des Kindes jedem anderen Lebewesen gegenüber als ein Zeichen der höheren Natur des Menschen — als Kraft auffaßt. Das Kind soll aus sich selbst durch *K r a f t s t e i g e r u n g* die Unbehilflichkeit überwinden. „Die aus Freitätigkeit des Willens hervorgehende innere Selbststeigerung der Kraft macht den Vorzug des Menschen vor dem Tiere aus, denn die Besiegung oder vielmehr die Durchdringung und Vernichtung der äußeren Hemmnisse durch die des eigenen Willens, durch gesteigerte Tatkraft, diese ist es, welche schon dem Kinde ein Gefühl von Freude und Freiheit gewährt.“

Wir gelangen zur besseren Erkenntnis dieser in Fröbels „Menschenerziehung und Praxis des Kindergartens“ aufgestellten Ansicht von der körperlichen Entwicklung des Kindes, wenn wir die spätere geistige Entwicklung mit ihr vergleichen. Die Selbststeigerung der Kraft erzeugt geistiges Wachstum, sie führt zur Beseitigung äußerer Hemmnisse, ja zur Vernichtung derselben, zum Erkämpfen der Selbständigkeit und gibt dem Menschen das Bewußtsein der Freude und Freiheit. Dieses Bewußtsein erhebt den Menschen zur Gottähnlichkeit, wozu er berufen ist.“ Lange bevor Fröbel die Kindergartenmethode geschaffen, spricht er sich in Rücksicht auf den Schaffenstrieb des Kindes folgendermaßen aus: „die Sinnen- und Gliedertätigkeit des Säuglings ist der erste Keim, die erste Körpertätigkeit, die Knospe, der erste Bildungstrieb. Spiel, Bauen, Gestalten die ersten zarten Jugendblüten, und dies ist der Zeitpunkt, wo der Mensch befruchtet werden muß für künftige Arbeitsamkeit, Fleiß und Werkthätigkeit.“

Ein anschauliches Bild finden wir in dem Sprachgeiste, der auch in unbewußter Weise die Resultate logischen Denkens gefunden. Das Kind faßt erst mit seinen Händchen die Gegenstände, ehe es sie mit seinem Verstande zu erfassen vermag, es greift nach den Dingen, ehe es sie zu begreifen vermag.

Wie wir die physischen Bedürfnisse des Kindes in Rücksicht auf die ersten erziehlichen Eindrücke betrachtet haben, so werden wir die Glieder-, die Sinnesstätigkeit zu befriedigen suchen, um der gesunden Entwicklung zu Hilfe zu kommen.

Fröbel macht aufmerksam, wie die Leitung des Kindes in

Zusammenhang mit den Beschäftigungen der Erwachsenen zu bringen sei, und daß dieses Überführen des Kindes in die Arbeit der Erwachsenen einen großen erzieherischen Wert habe.

„Ich schaue ins Freie: Das dreijährige Kind eines Lohnarbeiters führt dessen Pferd, der Vater hat dem Kinde die Zügel in die Hand gelegt, es schreitet ruhig und sicher vor dem Pferde her und schaut sich festen Blickes um, ob auch das Pferd folge. Der Vater hält den Zaum in der Hand, doch das Kind trägt in sich die feste Überzeugung, daß es das Pferd selbst führe, und daß es ihm folgen müsse.

Seht hier das heranreifende Kind des Gärtners, dieser jätet, das Kind will ihm helfen und lernt dabei verschiedene Pflanzen unterscheiden, den verschiedenen Glanz der Blattflächen und den Geruch beachten.

Dort steht das Kind und sieht seinen Vater das glühende Eisen schlagen, der Vater lehrt ihm, daß die Glut die Dehnbarkeit des Eisens vermehre, daß die Hitze das Eisen ausdehne.“

Dem Sohne des Tischlers, Zimmermanns, Böttchers, Wagners usw. wird durch immer wiederkehrendes Schauen und Selbstmachen die Wirkung des Hobels, Bohrers, Meißels klar. Der Tischler lehrt seinem wiß- und lernbegierigen Sohne, daß nicht jedes Holz zu seinem Handwerkszeuge taugt, nicht Fichten- und Tannen-, wohl aber Buchen- oder Ahorn- oder Birkenholz, kein Nadel-, sondern Laub- oder Obstbaumholz. Und den nächsten Spaziergang ins Freie benutzt der Vater, um seinem Sohne (Kinde) Laub- und Nadelholz voneinander unterscheiden zu lehren und Buche und Eiche, Kiefer und Erle richtig zu benennen. Der Holz- und Rindenschäler belehrt das Kind über den Gebrauch und Anwendung der Eichen- und Erlenrinde.

„Zu welcher Summe von Kenntnissen kann das Kind des Bauern durch den Wagen und Pflug seines Vaters, der Sohn des Müllers durch des Vaters Mühle, auch der Sohn des Kaufmanns durch die rohen und verarbeiteten Naturerzeugnisse, welche Gegenstände des Handels sind, geführt werden.“

Welch ein Reichthum von Kenntnissen läßt sich aus den verschiedenen Geschäften des Fabrikanten entwickeln. Lauter Einsichten und Erkenntnisse, welche das spätere Schul- und Unterrichtsleben den Kindern nur mit großen Kosten und Schwierig-

keiten, oft gar nicht zu geben imstande ist. „Wo ist ein Gegenstand des späteren Denkens und Empfindens, Wissens und Könnens, welcher seine äußersten Saugwurzeln nicht bis in die Kinderjahre triebe, wo ein Gegenstand des künftigen Unterrichts, welcher nicht schon in der Kindheit keime?“ — Wir sehen, daß Fröbel an die einfachen Beschäftigungen auf niederen Kulturstufen anknüpft, und es liegt die Frage nahe, wie wir uns dazu verhalten können, da unsere kultivierten Verhältnisse, namentlich in Großstädten, diese Art von Beschäftigungen und Belehrungen der Kinder nicht ermöglichen. Der Kaufmann, der sich in sein Kontor, der Beamte, der sich in sein Bureau, der Gelehrte, der sich in sein Studierzimmer oder auf das Katheder begibt, kann das Kind nicht durch Hilfeleistung bei seiner Arbeit beschäftigen. Und fast ebenso wenig kann es die gebildete Mutter. Die häuslichen, wirtschaftlichen Arbeiten der Frauen sind durch die Erfindungen auf dem Gebiete des wirtschaftlichen Lebens sehr in den Hintergrund gedrängt, auch die Frau, namentlich der besser situierten Stände, die Frau in einer größeren Stadt, hat nicht viel Gelegenheit, in dem Sinne wirtschaftlich tätig zu sein, wie wir Älteren es noch aus unserer Kinderzeit kennen gelernt. Die Frau kann in unserer Zeit sich in den häuslichen Verrichtungen wenig von dem Kinde helfen lassen. Wir werden aber alle die Beobachtung gemacht haben, daß die Kinder auch heutzutage gern die Küche aufsuchen, daß es sie zu den Dienstboten zieht. Warum? Sie sehnen sich nach den Verrichtungen, die mit den unteren Kulturstufen in Zusammenhang stehen, sie sehnen sich nach dem Kochtopf, „dem ersten Zeichen der Kultur“.

Wer wie Fröbel des Kindes Wesen erkannt hat, zugleich aber auch die Art, wie wenig diesem Wesen bei der ersten Erziehung entsprochen wird, der wird die Worte nicht zu hart finden, die der sonst so gütige, der sonst so menschenfreundliche Mann ausspricht: „Bei allem unserm Wissen sind wir leer, für unsere Kinder leer. So hart es ist, es muß gesagt sein, unsere Worte, unsere Reden im geselligen Verkehr sind tote Hüllen ohne Mark, Marionetten ohne Leben, Spielmarken ohne Wert für das Kind. Wir verlieren durch Überflugheit den natürlichen und göttlichen Ausgangspunkt aller menschlichen Entwicklung aus den Augen. Wir setzen in dem Kinde Leere voraus, wollen ihm Leben

einimpfen, machen es endlich so leer, als wir glauben, daß es sei.“

Sehr beachtenswert sind folgende Aussprüche Fröbels in der „Menschenziehung“: „Wie teilt der Knabe und das Mädchen so gern die Arbeiten des Vaters und der Mutter, nicht nur die spielenden und leichten, auch die anstrengenden, Kraft und Mühe erfordernden möchte es mit den Eltern teilen. Hier seid sorgsam ihr Eltern: Wenn ihr die Hilfe eurer Kinder als unnütz, wenig fruchtend, ja vielleicht als hindernd und hemmend zurückweist, könnt ihr den Tätigkeitstrieb eurer Kinder für lange vernichten. Laßt euch durch den Drang der Geschäfte nicht verleiten zu sagen: Gehe hinweg, du hinderst mich nur, oder ich muß eilen, laß es mich geschwind allein machen! Der Knabe, das Mädchen werden so in ihrer inneren Tätigkeit gestört, sie sehen sich aus dem Ganzen, mit welchem sie sich so eins fühlen, herausgesetzt, ihre innere ganze Kraft ist aufgeregt, sie wissen mit der erregten Kraft nichts anzufangen, ja sie selbst wird ihnen lästig, drückend, sie werden verdrossen, träge. Kaum dreimal darf jene Zurückweisung von den Eltern geschehen, und das Kind wird sich nicht wieder zu einer Hilfe, zur Teilung einer Arbeit melden; es steht nun verdrossen, gelangweilt umher, auch wenn es die Eltern jetzt Arbeiten verrichten sieht, an welchen es wohl Anteil nehmen könnte. Wer hat nicht später über früher so behandelte Kinder von seiten der Eltern die Klage gehört: Wie der Knabe, das Mädchen klein war, und noch nichts helfen konnte, da war es bei allem geschäftig, eckt, wo es Kenntnisse und Kräfte hat, jetzt mag es nichts tun. —

Seht Eltern, der erste Tätigkeits-, der erste Bildungstrieb kommt dem Menschen ohne all sein Zutun, ihm selbst noch ganz unbewußt, unerkannt, ja sogar oft gegen seinen Willen. — Tritt nun dem Menschen, besonders dem Kinde, gegen diese innere Aufforderung zur Tätigkeit, besonders zum Bilden, Schaffen, Darstellen als Hindernis der Wille der Eltern entgegen, ein Hindernis, das vom Kinde nicht beseitigt werden darf, so wird sogleich die Kraft geschwächt. Das gestörte Kind unterläßt die Tätigkeit und wählt das seinem Physischen, Leiblichen, Körperlichen, das seiner Natur Bequemere: das Kind wird träge. Es fühlt seinen Körper als eine Last, die es tragen muß, während früher das Gefühl der Kraft gar nicht zuließ, seinen Körper als

solchen, sondern nur als kräftigen Träger der ihn durchdringenden Kraft zu fühlen.“

Schon Pestalozzi hat das Prinzip, daß der Mensch ein tätiges, sinnentätiges, nicht nur sinnlich-tätiges Wesen sei, klar erkannt und in seinem Anschauungsunterricht zu verwirklichen gestrebt. Auch er fühlte, daß das *Tun* des Kindes mit der *Anschauung* in Verbindung gebracht werden müsse, und zwar von Anfang an, ehe der eigentliche Unterricht eintritt. Er sagt: „Die Fertigkeiten, von deren Besitz das *Können* und *Tun* alles dessen, was der gebildete Geist und das veredelte Herz von einem jeden Menschen fordert, abhängt, geben sich indessen so wenig von sich selbst, als die Einsichten und Kenntnisse, deren der Mensch hierzu bedarf, und wie die Ausbildung der Kräfte des Geistes und der Künste einen der Menschennatur angemessenen psychologisch geordneten Stufen-gang der Mittel zu dieser Ausbildung voraussetzen, also ruht auch die Bildung der Kräfte, die diese Fertigkeiten voraussetzen, auf dem tiefgreifenden Mechanismus eines ABC der Kunst, d. i. auf allgemeinen Kunstregeln, durch deren Befolgung die Kinder in einer Reihenfolge von Übungen gebildet werden könnten, die von den höchst einfachen zu den höchst verwickelten Fertigkeiten allmählich aufsteigen.“ „Dieses ABC,“ sagte Pestalozzi weiter, „ist nichts weniger als erfunden wenn es gefunden wäre, so wäre es ganz gewiß ein großes Geschenk für die Menschheit.“

Daß es Fröbel beschieden gewesen ist, dieses große Geschenk der Menschheit zu bringen, bedarf keines Beweises. Beachtenswert erscheint es mir, daß er in seiner „Praxis des Kindergartens“ die Tatsache der Entfremdung, die zwischen Eltern und Kindern eingetreten ist, darauf zurückführt, „daß die Behandlung der Kinder nicht der Kulturstufe, der Lebenseinsicht entspricht, die im allgemeinen errungen worden ist.“

„Wir hoffen,“ so fährt er fort, „daß durch die hier angestrebte Kindes- und Kindheitspflege das innere Leben der Menschen, das Leben der Erwachsenen mit dem der Kindheit und Jugend die *Gemütsreinigung* von neuem aus dem innersten Lebenskerne herauswachse, und dies hoffen wir um so mehr, indem der Geist, aus welchem diese Spiele hervorgegangen, der Geist der Einheit alles Lebens ist!“

Kindergarten.

„Das Kind ist ein Kind der Natur, ein Kind der Menschheit und ein Kind Gottes.“

Es ist aus der Biographie Fröbels bekannt, daß er sein Spiel- und Beschäftigungs-Ganze ausgearbeitet, es auch schon mit Kindern geübt hatte und keinen Namen für die Anstalt wußte, die wir jetzt unter dem uns so vertraut und liebgewordenen Namen „Kindergarten“ kennen. Verzweifelt rief er oft aus: „Wenn ich doch einen Namen für mein jüngstes Kind wüßte!“ Wohl gab es „Bewahranstalten“ für die Kinder der ärmeren Bevölkerung, aber wir werden es Fröbel nachfühlen, daß ihm dieser Name nicht zusagen konnte. Die Menschenfreunde, welche die Bewahranstalten ins Leben riefen, erkannten die Not der Verhältnisse der ärmeren Familien und wollten ihnen zu Hilfe kommen. Fröbel erkannte die Notwendigkeit, die erste Erziehung des Menschen dem Zufalle der Willkür zu entziehen und sie unter ein Gesetz zu stellen. Seine Freunde rieten ihm, seine Anstalt „Beschäftigungsanstalt für kleine Kinder“ zu nennen, aber auch dagegen sträubte sich zunächst sein Gefühl. Das Grundprinzip, das ihn befeelte, war aus dieser Bezeichnung nicht erkennbar. Ebenso wenig sympathisch war ihm der Name: „Spiel- oder Kleinkinderschule“, die hier und da vorhanden waren. Vielleicht hätte er die Bezeichnung gewählt, wenn es ihm nicht gelungen wäre, eine andere zu finden. Daß er sie gefunden, und wie er sie gefunden, darin liegt mehr, als ihm selbst bewußt gewesen.

Auf einem Spaziergange in den Thüringer Bergen, bei einem Sonnenuntergange, der die liebliche Landschaft mit seinem Lichte verschönte, rief er den ihn begleitenden Freunden laut und vernehmlich zu: „Heureka! Ich habe einen Namen für mein jüngstes Kind gefunden:

Kindergarten soll es heißen!“

Das Kind ist ein Kind der Natur. Nicht die Schule, die Natur ist unsere erste Lehrmeisterin gewesen und muß es bleiben. „Die innige Bekanntschaft und Einigung des Menschen mit der Natur ist die sichere Grundlage erfolgreicher und reichhaltiger Erziehung. Die Wichtigkeit dieser Erziehung zeigt sich im Werden und Entwickeln der Natur, besonders im Beobachten dieser Entwicklung, verglichen mit dem Werden und der Entwicklung des Menschen. Wenn solche vergleichende Betrachtung für den Erwachsenen wichtig ist, so ist sie besonders wichtig für die Erziehung des noch überwiegend im Werden, in der Entwicklung begriffenen Menschen, für die Jugend, für das Kind.

Der Kindergarten fordert notwendig einen Garten, und in diesem kleine Gärten für die Kinder. Jedes Kind soll ein kleines Beet erhalten, das es selbst zu pflegen hat. Sämtliche Beete der Kleinen sind von einem Beete umschlossen, das allen gehört und abwechselnd von allen Kindern gepflegt wird. (Gemeinschaftsgefühl.) Der Gesamttraum muß demnach in zwei Teile zerfallen: in den Teil für die einzelnen Kinder und in den Teil für das Ganze. Der Teil für das Allgemeine ist der umschließende, gleichsam schützende. Der Teil für die Kinder ist der umschlossene, geschützte Raum.

Ist der Bodenraum beschränkt, so kann man zwei Kindern ein kleines Stück gemeinsam geben: es lernt Verträglichkeit (gesellschaftliche Bildung. S. Einleitung). Der Garten der Kinder hat den Zweck,

das Kind als Kind der Menschheit

d. h. eines größeren Gesamtlebens nicht nur zu erkennen und zu behandeln, sondern es sich selbst als solches erkennen und betätigen zu lassen. Diese Wechseltätigkeit zwischen dem Einzelnen mit dem Ganzen spricht sich aber nirgends schöner, lebensvoller und bestimmter aus als in gemeinsamer Natur- und Gewächspflege.

„Natur und Mensch haben in einem und demselben ewigen einigen Sein ihren Grund!“

„Das Kind ist ein Kind Gottes“. Wie die ersten Kenntnisse der Naturwesen und der Naturerscheinungen aus dem Bearbeiten

des Bodens gewonnen wurden, wie die bürgerliche Gemeinschaft aus dem Seßhaftwerden einzelner Familien an einem Orte im Zusammenhang mit dem Ackerbau entstanden ist, so ist das religiöse Empfinden abhängig von den Beziehungen, in denen der Mensch sich der Natur gegenüber befindet. Das religiöse Gefühl, das bei wild umherstreifenden Horden in der Furcht vor Naturwesen und Naturerscheinungen sich zeigt, wird durch die Beschäftigung in und mit der Natur zur Ehrfurcht, zur Liebe, zur Dankbarkeit. (S. Einleitung.)

Die Kinder sollen durch die Pflege ihres kleinen Gärtchens die Ahnung von dem Walten eines göttlichen Geistes in der Natur, als des allmächtigen, allgütigen Vaters erhalten, der Regen und Sonnenschein gibt, damit die Pflanzung gedeihe. Ehrfurcht, Liebe und Dankbarkeit, diese Grundpfeiler wahrhafter Religiosität, werden bei sinniger Anleitung auf diese Weise begründet. „Die Natur können wir in ihrem ganzen Wesen, in all ihren Beziehungen nicht genügender und lebensvoller erfassen, als wenn wir sie als die unmittelbare *Tatoffenbarung* Gottes betrachten.“ „Als Leben zeigt sich Gott in der Natur, als Liebe offenbart sich Gott in der Menschheit, und als Licht tut sich Gott im Geiste und in der Wahrheit kund.“

„Der Mensch schaut in der Natur den sich rein aussprechenden Gottesgeist wie in einem klaren Spiegel in seiner ganzen Reinheit und Ursprünglichkeit.“

Die ersten Beziehungen, die zur Natur, bilden die Grundlage zu den höchsten Beziehungen des Menschen zu Gott und bereiten die Erkenntnis vor, die keine Wissenschaft uns zu geben, keine zu nehmen vermag.

„Religionsunterricht setzt Religion voraus; er kann nur fruchtbar ins Leben eingreifend und auf dasselbe wirkend sein, wenn er unbewußte Religion im Gemüte des Kindes vorfindet. Dies sollten leichtsinnige Eltern bedenken, die ihr Kind bis zur Schulstufe heraufwachsen lassen, ohne dem religiösen Bedürfnis des kindlichen Gemütes Rechnung zu tragen.“

„Darum soll der Mensch, besonders das Kind, innig vertraut mit der Natur gemacht werden, — nicht nur mit ihren Einzelheiten, der Form, ihren Erscheinungen, sondern dem in ihr lebenden Gottesgeiste nach, wie er in und über der Natur lebt und schwebt.

Was ich von Fröbel lernte und lehrte

Versuch einer kulturgeschichtlichen
Begründung der Fröbel'schen
:: Erziehungslehre ::

von

Henriette Goldschmidt

Mit Zeichnungen von Marie Müller



Leipzig

Akademische Verlagsgesellschaft m. b. H.

1909

„Aus dem blinden Triebe, der auf Erhaltung und Betätigung des Lebens ausging erwächst der Vernunftwille, der den Grund des Lebens, den Kern des Wesens, das wahrhafte Selbst zu erhalten und zu betätigen strebt.“
B u r d a c h.

„Die kindlichen Triebe zu benutzen, um sie aus der niederen Sinnes-
sphäre emporzuheben und zugleich mit der Befriedigung der, der
körperlichen Erhaltung dienenden Triebe, jene der Seele zu be-
rücksichtigen, darin besteht das Geheimnis naturgemäßer Erziehung,
gewiß aber der Ausgangspunkt jeder Erziehung.“

B e r t h a M a r e n h o l z = B ü l o w.

Nachdem wir versucht haben, ein Bild von der Kulturent-
wicklung der Gesamtheit zu geben, und in dem Namen Kinder-
garten vorbildlich und sinnbildlich die Überleitung von dem
Kulturgange (der Selbsterziehung) der Gesamtheit zu der Er-
ziehung des Einzelnen gefunden haben, wenden wir uns dieser zu.

Wir erblicken das Kind zunächst als ein Naturwesen und
müssen während der ersten Stadien seines Lebens die Bedingungen
erfüllen, die das Naturdasein, d. h. die Existenz erfordert.

Nahrung, Wohnung, Kleidung sind zur physischen Erhaltung
des menschlichen Lebewesens unerläßlich. Die Befriedigung der
physischen Bedürfnisse gibt uns aber auch die Mittel zur sittlichen
Gewöhnung. Durch die pünktliche Darreichung der Nahrung erhält
das Kind einen Eindruck von Pünktlichkeit, der sich nach und nach
verstärkt und ein Gewöhnen an Ordnung erzeugt. Comenius in
seiner „Mutterchule“ sagt: „Es wird gut sein, die Kinder an
eine bestimmte Lebensweise zu gewöhnen, denn das hilft sehr zur
Gesundheit und ist ein Grund der weiter hiernach folgenden guten
Ordnung. Das ist gewiß, wenn schon das manche lächerlich finden
werden.“ Und Fröbel meint, daß der Keim zum Eigenwillen
und Eigensinn schon in der falschen Gewöhnung des Kindes im
ersten Lebensalter entwickelt wird. „Nur in den ersten Er-
scheinungen des Weinens, der Unruhe, des Schreiens ist dem
Kinde aller Eigensinn und Eigenwille gewiß fremd; aber er keimt
so frühe, sobald als nur dem kleinen Wesen, welches kaum als
Menschenpflanze erschienen, ein Fühlen kommt, daß es mit Willkür

oder aus Unachtsamkeit oder Trägheit dem überlassen bleibt, was ihm Unruhe und Schmerz macht und bringt. Ist nun dem Kinde dieses unglückselige Gefühl gleichsam eingeimpft, so ist auch der Eigensinn, der erste und häßlichste aller Fehler, erzeugt, und er wird bald die Mutter der Verstellung, der Lüge, des Trozes, der Halsstarrigkeit und aller späteren so traurigen als häßlichen Fehler.“

So soll dem Kinde die Nahrung nur in dem Maße gegeben werden, als es ihrer zur Förderung seiner körperlichen Entwicklung bedarf — nicht, wenn es Unruhe zeigt. Das früher so gebräuchliche Wort „Stillen“ des Kindes zeigt uns den Zusammenhang, in dem man Beruhigen und Nahrung reichen (Säugen) betrachtet hat.

Wie die Nahrung des Kindes einfach aus Milch ohne Beimischung anderer Ingredienzien bestehen muß, so soll auch der Wohnraum des Kindes möglichst einfach sein. Caroline Rudolphi, eine nicht genügend gekannte, pädagogische Schriftstellerin aus dem 18. Jahrhundert, macht darauf aufmerksam, daß man sich wohl hüten möge, Bilder, die man für die sonstigen Wohnräume für zu schlecht hält, in das Kinderzimmer zu hängen. Sie hätte in Kinderzimmern Bilder gesehen, die den Bethlehemitischen Kindermord, Judith mit dem Kopfe des Holofernes, die Bartholomäusnacht darstellten.

Wie Speise und Wohnraum, sei auch die Kleidung des Kindes in Form, Farbe und Gestalt einfach, sonst wird sie „das Kind aus sich herausziehen, es eitel und äußerlich, zur Puppe statt zum Kinde, zur Marionette statt zum Menschen machen.“

Nur in Kürze habe ich darauf hingewiesen, daß es möglich und notwendig ist, den physischen Bedingungen der leiblichen Existenz des Kindes in einer Weise Rechnung zu tragen, daß sie zur Grundlage einer gemüthlich-sittlichen Erziehung führen können.

Wir kommen zu dem psychologisch bedeutsamsten Zeichen des Zusammenhanges zwischen der Entwicklung des Einzelnen mit der der Gesamtheit.

Der Übergang von dem Naturzustand in den Zustand der Kultivierung geschah in unbewußter Weise. Die Menschen, die sich anschickten, zur Gewinnung ihrer Lebensbedürfnisse den Boden zu kultivieren, hatten keine Ahnung

davon, daß sie dadurch den Boden für ihre eigene Kultur vorbereiteten.

Gerade so unbewußt nimmt auch das Kind während eines langen Zeitraumes die kultivierenden, erzieherlichen Eindrücke in sich auf.

Das erste Kindheitsleben befindet sich unter der Schwelle des Bewußtseins.

Dieser seelische Zustand unseres Kindheitslebens wird aber niemals ganz überwunden. Während unseres ganzen Lebens stehen wir mehr oder weniger unter dem Einflusse unbewußt aufgenommener Eindrücke, die häufig fast gegen unseren Willen unser Handeln bestimmen.

„Alles, was wir die Wissenschaft der bewußten Seele nennen, ist ein Nachgehen und ein Aufsuchen der Verhältnisse und Gesetze, welche fort und fort in unbewußter Weise vom Weltkörper bis zum Blutkügeln sich betätigen.“ (Carus.)

Wer durch Selbstprüfung zur Erkenntnis der Wahrheit dieses Ausspruches gelangt ist, wird die folgenden, in Fröbels Menschen-erziehung niedergelegten Ansichten von der Bedeutung der von dem Kinde zunächst unbewußt aufgenommenen Eindrücke zu würdigen wissen.

„Die erste Stufe der Menschenentwicklung ist für des Menschen Gegenwart und Zukunft über alle Beschreibung wichtig. Es ist hochwichtig für des Menschen gegenwärtiges und künftiges Leben, daß der Mensch auf dieser Stufe nichts Krankes, Niederes, Gemeines, nichts Zweideutiges, ja Schlechtes einsauge. Rein soll darum der Blick, der Gesichtsausdruck der Umgebenden, fest und sicher, Vertrauen erweckend und Vertrauen nährend, rein und klar soll jede Umgebung selbst sein; reine Luft, klares Licht, reiner Raum, so dürftig er auch sonst immer nur sein möge. Denn leider überwindet der Mensch oft kaum durch sein Leben das in seiner Kindheit Eingesaugte, die Eindrücke seiner Jugend, eben weil sein ganzes Wesen wie ein großes Auge dafür geöffnet, ihnen hin- und preisgegeben war. Oft die härtesten Kämpfe des Mannes und Menschen mit sich selbst, und selbst seine späteren widrigsten und drückendsten Schicksale haben in dieser Stufe der Entwicklung ihren Grund, darum ist die Säuglingspflege so wichtig.“

Spielmittel sind Erziehungsmittel.

Auf jedem Felde menschlicher Tätigkeit ist das Auffinden des Prinzips das Wesentliche, indem sich daraus alle weiteren Vervollkommnungen nur als natürliche Fortbildungen ergeben.

B i r c h o w.

Ich wünschte, daß jemand alle Arten von Spiel mathematisch behandelte und sowohl die Gründe ihrer Regeln und Gesetze, als ihre vornehmsten Kunststücke angäbe. Unfäglich viel zur Erfindung Brauchbares liegt in den Spielen. Ich wollte, daß Comenius daran gedacht hätte, da er sein Buch: „Die Schule ein Spiel“ herausgab.

L e i b n i z.

In dem Spieltriebe des Kindes spricht sich der Kulturtrieb des Menschen aus. Dieser Erkenntnis gemäß ist die Leitung dieses Triebes Aufgabe der Erziehung. Den langen Weg der Selbsterziehung, den die Menschheit zurückgelegt, um zu einer Kultur zu gelangen, kann der einzelne Mensch nicht beschreiten. Ihm sind nicht Jahrtausende für die Entwicklung gegeben. Auf jeder errungenen Kulturstufe aber ist der Weg zu der folgenden angebahnt; jede gewonnene Erkenntnis der Entwicklung muß der Erziehung des Einzelnen zugute kommen.

„Das jetzige Streben der Menschheit ist ein Streben nach freier Selbstentwicklung, nach freier Selbstgestaltung und Selbstbestimmung, und zwar mit dem mehr oder minder bewußten Zwecke des Strebenden, die Einheit in der Mannigfaltigkeit, den inneren Zusammenhang des Getrennten, den Einklang des Entgegengesetzten, das Bleibende im Wechsel, das Sein in der Erscheinung, den Geist in der Gestaltung aufzufinden. Unsere Kinder im Einklange und im Zusammenhange mit dieser der jetzigen Stufe der Menschheitsentwicklung zu erziehen und auszubilden, ist unsere Aufgabe.“

Indem Fröbel eine Lehre brachte, die gemäß der wissenschaftlichen Erkenntnis unserer Zeit die Erziehung des kindlichen Alters pädagogischen Gesetzen unterwirft, hat er sie von

der Willkür der zufällig vorhandenen Einsicht unabhängig gemacht, hat er sie der heutigen Kulturstufe anzunähern gesucht.

In seiner Praxis des Kindergartens finden wir den Plan einer Anstalt zur Pflege des schaffenden Tätigkeitstriebes, eine Anstalt zur Pflege des Familienlebens durch Pflege des Tätigkeits- und Bildungstriebes, durch Spiel und schaffende Selbsttätigkeit.

Dieser Plan enthält auch eine Ausstellung der Bedingungen für die Spielmittel als Erziehungsmittel.

„Spiele, Beschäftigungs- und Bildungsmittel müssen dem Doppelbedürfnis von Eltern und Kindern, von Erziehenden und Zöglingen genügen, d. h. sie sollen das Interesse der Erwachsenen ebenso wie das der Kinder erregen.

1. Die Spielmittel gehen von der in sich selbst ruhenden Einheit aus und entwickeln sich gesetzmäßig in aller Mannigfaltigkeit; sie beginnen mit dem Einfachsten an sich, wie sie auf jeder besonderen Stufe wieder mit dem beziehungsweise Einfachsten anfangen, um dann vom Einfachsten zum Zusammengesetzten, vom Unentwickeltesten zum Ausgebildetsten fortzuschreiten.

2. Die Gesamtheit der auszuführenden Spiele und Beschäftigungen bildet ein stetiges, sich gegenseitig erklärendes und wechselseitig förderndes, in sich zusammenhängendes Ganze, gleichsam einen vielverzweigten Baum.

3. Jedes Einzelne, was erreicht wird, sei es noch so klein und einfach, ist ein in sich geschlossenes Ganze, gleichsam eine Knospe oder ein Samenkorn, aus welchem neue Entwicklungen hervorgerufen werden können.

4. Diese Beschäftigungsmittel sollen das ganze Gebiet des allgemeinen Anschauungsunterrichtes, die Grundlage aller künftigen erweiterten Belehrung als ein Ganzes umfassen.

5. Als ganz wesentlich, zum Geiste und Charakter dieser Mittel zur Pflege des Selbsttuns gehört es, daß sie zur sinnigen Naturbeachtung, zur Beachtung des Lebens und seiner Erscheinungen führen, zur Ahnung des inneren Zusammenhanges der Dinge und Wesen, der Einheit und Gleichgesetzlichkeit in der leiblichen und geistigen Welt.

6. Es sollen solche Selbstbildungs- und Belehrungsmittel erreicht werden, welche dem Bedürfnis und der Förderung

der jetzigen Menschheitsentwicklungsstufe auch für die Erwachsenen, die sich ihr gemäß fortbilden wollen, genügen.“

Wir erblicken hier Fröbel den Denker, der, den Gesetzen der Natur und Menschheitsentwicklung gemäß, die Bedingungen für die Spielmittel als Entwicklungs- und Erziehungsmittel feststellt.

Obgleich ich kein Lehrbuch für die Praxis des Kindergartens schreibe, so möchte ich doch die Bedingungen guter Spielmittel, wie sie sich mir bei dem Unterricht ergeben haben, diesen, in wissenschaftliche Form gefaßten Aussprüchen Fröbels, zu besserem Verständnis folgen lassen:

Die erste Bedingung eines guten Spielmittels ist seine Einfachheit. Das Kind soll klare Vorstellungen erhalten, es kann aber nur einfache Dinge klar auffassen. Die Einfachheit des Spielmittels hat einen sittlichen Einfluß, man gewöhnt dadurch das Kind, sich mit einfachen Dingen zu begnügen; die komplizierten, kostspieligen Spielmittel wirken ebenso schädlich, wie späterhin die kostbare komplizierte Kleidung, wie die kostspieligen Vergnügungen.

Das Spielmittel soll dauerhaft sein, das hat einen erzieherischen Wert für das Gemütsleben des Kindes. Man gewinnt lieb, womit man sich lange beschäftigt. Es wird dadurch der Zerstreuung vorgebeugt, zu der die Kinder wohl neigen, die aber sehr stark durch das abwechslungsreiche Vielerlei der gewöhnlichen Spielmittel gefördert wird. Zerstreuung hindert nicht nur die geistige Entwicklung, sie führt zur Unbeständigkeit des Charakters.

Das Spielmittel muß trotz seiner Einfachheit und Dauerhaftigkeit Abwechslung bieten. Es muß aber in dem Spielmittel selbst die Möglichkeit der Abwechslung vorhanden sein.

Die Spielmittel sollen auf Sinne und Glieder des Kindes entwickelnd wirken, sie sollen die Selbsttätigkeit und Selbständigkeit fördern.

„Laßt uns dem Kinde einen Gegenstand seiner Selbst- und Freitätigkeit geben, in welchem gleichsam, wie in seinem eigenen Gemüte die Einheit aller Mannigfaltigkeit ruht, wo es also, wenn auch ganz unbewußt, sein eigenes, in sich selbst ruhendes und doch bewegliches Leben wie in einem Spiegel sehen kann.

Dies Spielzeug ist der Ball.“

Wir wollen uns zu überzeugen suchen, ob der Ball den Bedingungen eines guten Spielmittels, das heißt eines Erziehungsmittels, entspricht.

Der Ball.

Wie ein Forscher nach einem grundlegenden Prinzip für ein wissenschaftliches System, so suchte Fröbel, nachdem er bereits viele Teile seines Spiel- und Beschäftigungsganzen festgestellt hatte, nach einem Ausgangspunkte. Eigentümlich genug erscheint es, daß der Mublick von Knaben, die mit Bällen spielten, ihn plötzlich zur Erkenntnis dieses Ausgangspunktes brachte. Bekanntlich ist aber der Zufall nur demjenigen günstig, der vorbereitet ist, ein Gesetz in ihm zu erkennen, und so wissen wir, daß Fröbel bereits im Jahre 1821 beim Mublick eines Schweifsterns geäußert hat: „Das sphärische Gesetz ist das Gesetz wahrer Menschenbildung.“ Er sagt ferner: „Die Sphäre, die Kreisform, ist die Darstellung der Einheit in der Mannigfaltigkeit. Jedes Ding entwickelt seine sphärische Natur nur dadurch vollkommen, daß es sein Wesen in sich und durch sich in seiner Einheit, in Einzelheit und Mannigfaltigkeit darzustellen strebt und wirklich darstellt.“ Zwanzig Jahre später tritt die Sphäre, die Kreisform in dem Balle als Spielgegenstand in sein Bewußtsein, und wie dem Schiffer auf hoher See die Magnetnadel die Richtung gibt, so gibt der Ball ihm nach seinen eigenen Worten den Wegweiser für sein System.

In seinem Plan „Bedingungen guter Spiel- und Beschäftigungsmittel“ heißt es: „Sie gehen von der in sich selbst ruhenden Einheit aus und entwickeln sich lebensgesetzmäßig in aller Mannigfaltigkeit usw.“ Wir finden hier das Prinzip der Einheit, das die Lebensanschauung Fröbels kennzeichnet, in einer Form, die für diese Lebensanschauung ihm zum Symbol geworden ist.

„Das einheitliche Element der Form kommt am konsequentesten im Kreis und in der Kugelform zum Ausdruck, es ist die einzige allseitig gleichförmige Figur in der Körperwelt. Wir können uns das Weltall als Makrokosmos nicht anders, als

in der Kugelform denken. Wir finden diese Form auch wirklich am Himmelsgewölbe, an den Weltkörpern, der Sonne, dem Monde, der Erde. Wir begegnen ihr auch in der Form der Zelle, der Samenkörner, der Früchte, annähernd auch in dem Tau- und Wassertropfen.“ (Zeising.)

Ohne jede Einschränkung können wir die Kugelform eine Urform nennen.

Gewiß erscheint es zunächst befremdlich, daß ein so einfaches, allbekanntes Spielzeug, wie der Ball, einer besonderen ernstlichen Besprechung unterliegen soll.

Indes, wenn wir uns klar machen, daß die Spielmittel Erziehungsmittel sein sollen, so wird ihr Wert einer Prüfung unterliegen müssen.

Daß der Ball seit Jahrtausenden ein Spielzeug für Kinder gewesen, mindert seinen Wert nicht — im Gegenteil, es erhöht ihn; denn wie auf allen Gebieten, ist die Wissenschaft bemüht, aus den Erfahrungen Gesetze zu gewinnen. Wie den Spieltrieb des Kindes, so hat Fröbel auch die Spielmittel nicht erfunden, sondern vorgefunden. Das Gesetz im Spiel des Kindes, ein Prinzip, ein System, eine Methode für Spielmittel zu finden, war ihm vorbehalten.

Betrachten wir nun den Ball als Spiel- und Entwicklungsgegenstand näher, so ergibt es sich fast wie von selbst, daß keine andere Form für die ersten Anschauungen des Kindes, wie für sein erstes Tun, so geeignet ist. Für des Kindes zu entwickelndes Anschauungsvermögen hat er die einfachste Form, wird nur von einer Fläche begrenzt; für des Kindes Hand ist er als weicher Wollball die beste Übung für das Umfassen eines Gegenstandes, für das Tun des Kindes.

„Darum gebe man früh dem Kindchen in seine kleine Hand einen Ball, wenn auch erst zum Begreifen, zum Umspannen, gleichsam um seine kleinen Finger wie Reifen um denselben zu legen, um seine Rundheit zu erfassen und nun so zum Haben und Halten, zum Festhalten. Schon dadurch werden sich früh des Kindes Finger-, Hand- und Armmuskeln stärken.“

Gibt der Ball, die Kugel, abgesehen davon, daß sie Spielmittel sind, der denkenden Betrachtung einen wertvollen Stoff? Wir haben gehört, daß in keiner anderen Form das Prinzip

der Einheit derartig zum Ausdruck gelangt, wie in der Kreisform. Daß der Kreis, geometrisch betrachtet, die Kenntnis der Formen zur Voraussetzung hat, macht ihn zu einem Gegenstand der Wissenschaft, daß die Kugel die Form unserer Weltkörper uns zeigt, erhebt sie zu der wertvollsten Form in der Körperwelt.

Ebenso ist diese Form als Symbol von Bedeutung und in diesem Sinne sehr geeignet, in gleicher Weise unsere Phantasie zu beschäftigen, wie die des Kindes als Spielmittel. Ihre Beweglichkeit wird Symbol für den ewigen Wechsel des Seins und Lebens; wir sehen sie in der Hand der Glücksgöttin als Symbol, sie ist Symbol der Macht, ja sogar der göttlichen Macht.

Selbst der Begriff der Unendlichkeit (ohne Anfang und ohne Ende), ein so schwer zu fassender Gedanke, ist in ihr als Anschauung vorhanden. Sie zeigt ein nach allen Seiten abgeschlossenes, in sich ruhendes Ganze, das seinen Schwerpunkt nicht verlieren kann.

In diesem Sinne kann diese Form dem Erwachsenen, dem Erzieher Sinnbild und Vorbild sein. Die Haltung, den inneren Schwerpunkt nicht zu verlieren, dem Kinde nicht das Bild der Haltlosigkeit (des Außer-sich-seins) zu geben, das ist eine zwar schwierige, aber unerläßliche, fortdauernde Arbeit der Selbsterziehung, die ja allein die Berechtigung geben kann für den verantwortungsvollen Beruf des Erziehers.

Zur Würdigung der Fröbelschen Pädagogik des ersten Kindesalters mag darauf hingewiesen werden, daß Pestalozzi bereits mit heißem Bemühen nach einem Gegenstande suchte, der zuerst in den Gesichtskreis des Kindes gebracht werden sollte.

In geradezu enthusiastischer Weise begrüßte er den bunten, papiernen Vogel, den die Appenzeller Bauersfrau über der Wiege des Kindes angebracht hatte („Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“). Seiner Meinung nach hat diese einfache Frau damit den Ausgangspunkt bezeichnet, an welchem die Kunst (Erziehungskunst) anfangen sollte, dem Kinde die Gegenstände der Natur zum festen, klaren Bewußtsein zu bringen. Er sagt: „Wer es gesehen, wie das kleine Kind mit Händen und Füßen nach diesem Vogel hinlangt, und sich dann denkt, wie leicht es der Kunst möglich wäre, durch eine Reihenfolge solch sinnlicher Darstellungen ein allgemeines Fundament der Anschauung aller Gegenstände der

Natur und Kunst bei dem Kinde zu legen . . . und nicht fühlt, was wir bei unserm Erziehungschlendrian versäumen, an dem sind Hopfen und Malz verloren.“

In dem im Jahre 1826 erschienenen Werke „Die Menschen-erziehung“ schlägt Fröbel, wahrscheinlich von Pestalozzi beeinflusst, vor, man solle einen lebendigen Vogel im Käfig über die Wiege des Kindes hängen. Betrachten wir den leblosen oder gar den lebendigen Vogel als ersten Anschauungsgegenstand für das Kind, so werden wir wohl einsehen, warum Fröbel, als er der Entwicklung des ersten Kindesalters durch das Spiel sich zuwandte, nicht mehr auf den Vogel zurückkam, sondern einen andern Ausgangspunkt zu finden strebte.

„Ich suche immer tiefer in den Geist der Anfangsbücher für die Unmündigen einzudringen; ja diese sind es, die den eigentlichen Ausschlag gegen den Unterrichtsunsinn unseres Zeitalters geben werden Das ward mir leider klar, das Kind ist zu einem hohen Grade von Anschauungen zu bringen, ehe es vernünftig genug ist, es lesen oder buchstabieren zu lehren, und mit diesem Urteil mußte ich notwendig auf das Bedürfnis von Anschauungsbüchern verfallen, die den ABC-Büchern vorausgehen; sie müssen die wesentlichen Formen aller Dinge den Kindern tief einprägen, sie müssen früh und deutlich das erste Bewußtsein der Zahl- und Maßverhältnisse in ihnen entwickeln. Sie müssen ihnen über den ganzen Umfang ihres Bewußtseins und ihrer Erfahrungen Wort und Sprache geben und überall die ersten Stufen der Erkenntnisleiter, an die uns die Natur selber zu aller Kraft und zu aller Kunst führt, umfassend ausfüllen. — Welch eine Lücke macht der Mangel dieses Buches.“ (Pestalozzi.)

Pestalozzi will allerdings in dem Buche „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“, den Müttern Anleitung geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten, er will die Schule in der Familie anfangen lassen.

Fröbel zeigt, wie die Mütter mit ihren Kindern spielen sollen, ja eigentlich zeigt er nur, welcher tiefer Sinn im Spiele des Kindes liegt; er weist nach, daß das Kind „die ersten Stufen der Erkenntnisleiter, an die uns die Natur selber zu aller Kraft und Kunst führt“, auch in der dem Kinde durch die Natur gebotenen Weise, durch das Spiel, hinaufklimmen kann.

Hier ist der große Fortschritt erkennbar, der von Pestalozzi zu Fröbel führt. Pestalozzi geht von dem Prinzip der „Anschauung“ aus. Die Anschauung führt zu Vorstellungen: Die Haupttätigkeit der Bildung von Vorstellungen liegt in dem geistigen Vermögen des Verstandes. Diesen zu bilden ist Sache des Unterrichts, der Schule.

Das Prinzip Fröbels ist das Tun. Dies äußert sich beim Kinde im Spiel. Das Spiel hängt mit der Phantasie-tätigkeit vorzugsweise zusammen, und dieses geistige Vermögen ist im Kindesalter vorwiegend und verlangt Befriedigung.

Die einfache Form des Balles entspricht aber auch dem so mächtigen Triebe des Kindes nach Bewegung, sie ist die beweglichste Form, sie gibt der sich am frühesten im Kinde regenden geistigen Tätigkeit, der Phantasie, „der ewig beweglichen Tochter Jovis“ Anregung und eine Fülle von Abwechslung. Im Spiele mit dem Ball wird das Leblose belebt. Der Ball, in die Höhe geworfen, ist dem Kinde ein Vögelchen, das fliegt; läßt man ihn springen, ein Käzchen, ein Hündchen, ein Läubchen, ein Eichhörnchen, auf der Erde rollend, wird er zum Mäuschen. Die große Mannigfaltigkeit der Bewegungen, die mit dem Ball ausgeführt werden können, ergibt sich aus den Ballspielen, die Fröbel fast gleichzeitig mit den Mutter- und Roseliedern herausgegeben hat. Die Übungen mit dem Ball für die Glieder-, namentlich für die Fingerentwicklung, sind mit kleinen Liedchen versehen, so daß schon hier die Gymnastik mit Wort und Ton verbunden, ein harmonisches Ganze für die im Spiel sich vollziehende erste Erziehung des Kindes bildet.

Wie soll nun aber das das Spiel begleitende Wort, die Spielsprache, beschaffen sein? „So kindlich und mütterlich, daß sie eigentlich die Mutter im Augenblicke des Gebrauches bei dem Kinde, selbst erst immer wieder, sich gleichsam ganz unbewußt, von neuem im Gemüte und aus dem Leben schafft, so daß sie wieder verschwindet, wie das Wort selbst verhallt; denn diese Sprache soll das höchste persönliche und unmittelbar gefühlte mütterliche Leben mit dem Kinde ausdrücken, darum kann sie in ihrer Eigentümlichkeit, in ihrer lebenweckenden und lebennährenden Fülle, welche durch augenblickliche Gemütsregung, durch Blick, Bewegung und Ton, auch wohl selbst durch Gesang usw.

herbeigeführt wird, unmöglich mit Schwarz auf Weiß festgehalten und dargestellt werden. Diese Spielsprache muß der schwachen, unentwickelten Kraft des Kindes entgegenkommen, um seine Kraft zu stärken und sie frei zu machen. Nicht aber darf die Erzieherin kindisch werden. Dem Kinde ist es ernst mit dem Spiel . . . es will den Ernst, aber in Heiterkeit, in Frohsinn.“

„Laßt uns dem Kinde einen Gegenstand seiner Selbst- und Freitätigkeit geben, in welchem gleichsam, wie in seinem eigenen Gemüte, die Einheit aller Mannigfaltigkeit ruht, worin es also, wenn auch noch ganz unbewußt, sein eigenes, in sich selbst ruhendes, selbständiges und doch bewegliches Leben, gleichsam in einem Spiegel sehen kann.

Dieses Spielzeug ist der Ball.“

Kugel, Walze, Würfel.

Das entgegengesetzte Gleiche, das Vermittlungsgefeß.

Wir haben bei der Betrachtung des Balls als erstem Spielmittel in Rücksicht auf die gleiche Form das ihm folgende zweite Spielmittel, die Kugel, mit in Betracht gezogen, beide Körper sind nur durch den Stoff verschieden. Der weiche Wollball, der dem kleinsten Kinde schon in die Hand gegeben werden kann, macht in dem späteren Lebensalter der harten Holzkugel Platz.

Die Kugel ist dem Würfel entgegengesetzt. Die Kugel ist rund, der Würfel hat Kanten und Ecken. Die Kugel ist das Bild der Beweglichkeit, der Würfel das der Ruhe.

Das sind kurz gefaßt die Gegensätze, das Entgegengesetzte. Wenden wir uns dem Gleichen zu. Der Würfel ist, wie die Kugel, ein einheitlicher, nach allen Seiten gleicher Körper: beide Körper enthalten „Fuß, Scheitel und Mittelpunkt“ — drei stets unter sich rechtwinklig stehende Hauptrichtungen. Die drei Hauptrichtungen sind der Schlüssel zur Erkenntnis, Auffassung und Darstellung aller Form und Gestalt, aller Größe und Zahl. Selbst der Gegensatz von Bewegung und Ruhe ist nicht stichhaltig, „das Würfeln“ drückt die Beweglichkeit des Sech-

flächners aus. Wir können die beiden Formen entgegengesetzt= gleiche nennen.

Betrachten wir jetzt die Walze! Wir finden an ihr die Merkmale beider Formen, die der Kugel und die des Würfels. Sie hat drei runde Flächen, sie hat Kanten, sie ist also rund wie die Kugel und mehrflächig wie der Würfel. Sie rollt wie die Kugel und steht fest wie der Würfel. Sie ist die Vermittlungs= form zwischen Kugel und Würfel.

Diese drei Formen entsprechen den Bedingungen, die wir an ein Spiel= und Erziehungsmittel stellen. Sie sind einfach, dauerhaft, sie bieten der Phantasie des Kindes Nahrung. Die Kugel und die Walze können in ähnlicher Weise wie der Ball zum Spielen verwendet werden.

Diese Formen sind aber auch wertvolle Formen im Natur= und Menschenleben. Ist die runde Form die bedeutamste für das organische Leben, so ist der Würfel die einfachste Form der Kristallisation — eine wertvolle Naturform. Auf der festen, sicheren, ebenmäßigen Form des Würfels beruht die menschliche Architektur. „Die Kenntnis der Würfelform ist in Beziehung auf das innere, wie in Beziehung auf das äußere Leben, in Beziehung auf die Natur und auf die Kunst und Wissenschaft so wichtig, daß ihre Form, ihre Auffassung nicht frühe und nicht eindringlich genug vorgeführt werden kann. In der Wissenschaft ist die Kenntnis der Würfelform für die Erforschung der Körper, was die gerade Linie für die Einsicht in das Wesen der Flächenform ist. Die Wichtigkeit des Würfels für die darstellende Kunst im freien Raume, für die höhere und bürgerliche Baukunst liegt plan (deutlich) vor.“

Fröbel meint, daß die Würfelform auch für das sittliche Leben deutungs= und bedeutungsvoll sei. Dieser Ausspruch hat in Rücksicht darauf, daß der Kubus immer mehr zum Maß= und Gewichtsbestimmer geworden, eine mehr als symbolische Bedeutung.

Wenden wir uns jetzt der Walze, der „Vermittlungsform“, zu. Wir sehen sie in der Natur in dem Stamm der Bäume, sie verbindet die Wurzel mit den Ästen. Der Kumpf des Tieres und des Menschen, (namentlich im Kindesalter), die Arme und Finger, die Beine, der Hals, haben die Walzenform. In der

Kunst erblicken wir diese Form als Vermittlungsform namentlich in der Säule, die von dem Boden zu dem Deckengewölbe führt. Am häufigsten sehen wir sie im Gewerbe, sowie in einer großen Anzahl unserer Hausgeräte, als Töpfe, Gläser, Kollhölzer, Wagen- und Maschinenräder, und viele andere. Auch das Geld, die Münzen, diese Vermittlungsform für den Verkehr der Menschen, sind abgeplattete Walzen.

Diese drei Formen „Kugel, Walze, Würfel“, diese ersten Spielmittel der Kinder, weisen auf eine zusammenhängende Dreiheit in der Baukunst hin: Piedestal (Würfel), Säule (Walze) und Kapital (Kugel).

Das Gesetz der Gegensätze und ihre Vermittlung, das in den verschiedensten philosophischen Systemen, namentlich von Schelling und Hegel als Weltgesetz hingestellt wird, bezeichnet Fröbel als das wichtigste Weltalls-, Menschheits- und überhaupt Lebensgesetz. —

Vermittlung setzt Gegensätze voraus. Und in der That bewegen und entwickeln wir uns in Gegensätzen. Diese Gegensätze können aber keine absoluten sein, sonst würden bei dem Widerstreite derselben, bei dem Anpralle des einen gegen den andern, weder das Natur- noch Menschenleben bestehen. Die Gegensätze bedingen eine Vermittlung, die den Bestand des Lebens sichert. Die Bezeichnung „Thesis — Antithesis — Synthesis“ drückt den Gedanken schon deshalb besser aus, weil das Wort Thesis in allen drei Bezeichnungen wiederkehrt. Allerdings nennen wir gewöhnlich Gegensätze: Licht und Finsternis, auch Höhe und Tiefe. — Wir sprechen von Gut und Böse, von Reich und Arm, von Schön und Häßlich, von Liebe und Haß, von Geiz und Verschwendung usw. Wir könnten die Beispiele ins Unendliche vermehren. Gewiß bedarf es keiner Erklärung dafür, daß alle diese Begriffe im Natur- und Menschenleben nur in relativer Weise in die Erscheinung treten — und daß absolute Begriffe in das Reich der Metaphysik gehören.

Fröbel, der in der Sphäre ein Symbol für wahre Menschenbildung gesehen, erblickt in der Dreiheit dieser genannten Formen ein Symbol für sein Prinzip: Lebenseinigung. Wie es unsere Aufgabe ist, bei den unvermeidlichen Gegensätzen des Lebens die Vermittlung zu finden, ebenso ist es unsere Aufgabe, dem

Kinde die Gegensätze in den Formen stets in ihrer Verknüpfung zu zeigen, das Zwiespältige, das Durcheinander von ihm fern zu halten.

„Der Geist der Einigung muß gleich einem warmen Frühlingshauch sich über das Leben des Kindes verbreiten. Nur durch den Geist der Einheit erreicht der einzelne Mensch, erreichen Völker und Staaten, erreicht die Menschheit das längst geahnte, ersehnte Ziel: „allseitige Lebenseinigung“.

Arbeit und Spiel.

Arbeit ist eine stetige, auf ein bestimmtes Ziel gerichtete Tätigkeit.

„Spiel ist die freitätige Darlegung des Innern.“

Wenn wir diese beiden Aussprüche miteinander vergleichen, so erscheint Arbeit als Gegensatz des Spiels. Und gewiß, es ist nicht zu leugnen, daß hier ein Gegensatz vorliegt, namentlich wenn wir die Arbeit nur als den Fluch betrachten, im Schweiß unseres Angesichts unser Brot zu verdienen. Wie aber, wenn wir das harte Wort als ein Erziehungsmittel auffassen, als eine Strafe, die einen Segen enthält?!

Allerdings, wer die Arbeit nur als das Mittel ansieht, das der Zwang der Verhältnisse ihm auferlegt, der wird noch heute das Wort, mit dem der Mensch aus dem Paradiese getrieben worden, nicht als Segen empfinden. Aber so gewiß der Tätigkeitstrieb im Kinde sich regt, ohne daß es von dem Zwange der Verhältnisse, sein Brot zu verdienen, getrieben wird, so gewiß können wir den Tätigkeits-, den Schaffenstrieb als Triebfeder zur Arbeit bei dem Menschen voraussetzen.

Die Natur bot dem Menschen die Nahrung auch ohne Arbeit. Das nomadische Umherschweifen gab immer einen anderen Boden mit neuen Pflanzen und Früchten. Regte sich im Menschen nicht der schöpferische, der Tätigkeitstrieb, so hätte er gelebt und hätte sich fortgepflanzt wie andere Lebewesen.

Daß in unseren heutigen Kulturverhältnissen dieser eigentliche Ausgangspunkt, von dem die Arbeit des Menschen betrachtet werden muß, nicht deutlich erkennbar uns entgegentritt, daß unsere

Kultur sehr häufig das Wort „Wohltat wird Plage“ bestätigt, darf unsere Auffassung nicht beeinflussen.

Wir müssen es wiederholen: das Kind, das uns vielfach Repräsentant des Naturzustandes der Gesamtheit ist, zeigt uns deutlich den schöpferischen Trieb des Menschen ohne jeden Nebenzweck.

Wir können keine Triebe schaffen, wir können sie nur leiten, bilden, entwickeln, auch unterdrücken — bisher hat weder die Selbsterziehung der Menschheit (die Kultur), noch die Erziehungswissenschaft (Pädagogik) diese Aufgabe vollständig gelöst.

Fröbel faßt die Arbeit des Menschen als schöpferischen Trieb auf, nicht weil er Idealist ist, sondern weil er, wie jeder Forscher, in die Gesetze der Entwicklung einzudringen strebte. In seiner Menschenerziehung heißt es:

„Erniedrigend, nur zu dulden, nicht zu verbreiten, ist der Gedanke, als arbeite, schaffe der Mensch nur darum, seinen Körper, seine Hülle zu erhalten, sich Brot, Haus und Kleidung zu erwerben. Nein! Der Mensch schafft ursprünglich und eigentlich nur darum, damit das in ihm liegende Geistige, Göttliche sich außer ihm gestalte und er so sein eigenes, göttliches Wesen und das Wesen Gottes erkenne.“

So aufgefaßt, wird sich der Zusammenhang zwischen Arbeit und Spiel naturgemäß ergeben. Auch die Arbeit ist die freitätige Darlegung des Innern, die bei dem Kinde sich im Spiele zeigt. „Was ist denn das Spiel der Kleinen? Es ist das Spiel des Lebens selbst, nur in seinen Anfängen.“

Die landläufige Meinung, das Kind spiele, weil es noch nicht arbeiten kann, hat der Erkenntnis Platz gemacht, daß des Kindes Spiel seine Arbeit ist. Das Kind spielt, um die Zeit zu benutzen, nicht um sie zu vertreiben.

Wenn wir bedenken, daß das Kind außer den physischen Funktionen der Nahrungsaufnahme, der Verdauung und des Schlafes sein Wesen nur im Spiele offenbaren kann, dann werden wir diesem Spiele für die Entwicklung seiner geistigen, gemüthlichen und sittlichen Anlagen eine große grundlegende Bedeutung zuerkennen müssen.

„Spielen, Spiel ist die höchste Stufe der Kindheitsentwick-

lung, denn es ist die freitätige Darlegung des Innern, die Darstellung des Innern aus Notwendigkeit und Bedürfnis des Innern selbst. Spiel ist das reinste, geistigste Erzeugnis des Menschen auf dieser Stufe und ist zugleich das Vorbild und Nachbild des gesamten Menschenlebens. Die Quellen alles Guten ruhen in ihm, gehen aus ihm hervor: 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. Ist nicht die schönste Erscheinung des Kinderlebens dieser Zeit das spielende Kind? das in seinem Spiel ganz aufgehende Kind?" Und weiter sagt Fröbel:

„Dem ruhigen, durchdringenden Blicke des echten Menschenkenners liegt in dem freitätig gewählten Spiele des Kindes das künftige innere Leben desselben offenbar vor Augen. Die Spiele dieses Alters sind die Herzblätter des ganzen, künftigen Lebens, denn der ganze Mensch entwickelt sich in denselben in seinen feinsten Anlagen, in seinem inneren Sein. Das ganze künftige Leben des Menschen bis dahin, wo er seinen Fuß wieder aus demselben setzt, hat in diesem Lebenszeitraum seine Quelle.

Das Kind soll im Spiel und durch das Spiel ein zu ihm sprechendes Erziehungsbuch zur Beachtung für sich selbst, auch außer sich und um sich finden.“

Der Gedanke, daß das Spiel des Kindes und Spiele überhaupt eine sehr große Bedeutung haben, datiert nicht von Fröbel, er ist so alt wie unsere Kultur.

Namentlich ist es das griechische Volk, bei dem wir so deutlich auch darin die Harmonie ihres Lebens erkennen, daß ihre Spiele „Feste“, religiöse Feste waren, so daß selbst ein so strenger Gesetzgeber wie Lykurg für die Spartaner Tänze und gymnastische Übungen anordnete. Plato hat bereits Spiele für Kinder vorgeschlagen, die den Fröbelschen ähnlich sind. Er sagt: „Vom dritten Jahre an biete man dem Kinde Spiele, die diesem Alter angemessen sind, woraus man auf den künftigen Beruf schließen könne, spielend lassen sich auch manche Kenntnisse und Fertigkeiten beibringen, namentlich solche, die sich auf die Geometrie beziehen.“ Plato hält die Spiele der Kinder für so wichtig, daß er der Ansicht ist, sie dürfen nicht verändert werden, weil dies

einen veränderlichen Charakter erzeugen könne, der leicht selbst die gesetzliche Ordnung im Staate gefährdet.

Die Erkenntnis des Spieltriebes als des schöpferischen, als des höchsten Triebes, der uns Menschen geworden, führt uns zur Einsicht, daß die Menge fertiger Spielsachen, die wir dem Kinde geben, nicht nur deshalb schlechte Spielmittel sind, weil sie zum Zerstören reizen, sondern weil sie die Schaffensfreudigkeit stören.

Wenn wir einen Erwachsenen, der in sich schöpferische Kraft fühlt, zwingen, nur die Werke anderer in sich aufzunehmen, wenn wir ihm keine Zeit gönnen, seiner inneren Schaffenslust Genüge zu tun, dann sehen wir, daß Unmut, Verstimmung, Verdüsterung sich seiner bemächtigen. Das Kind ist sich selbst nicht klar und kann sich nicht dagegen sträuben, daß ihm etwas aufgedrängt wird, was seiner Natur, seinem inneren Wesen widerspricht. Uns aber mag diese Erkenntnis von dem Schaffenstrieb auch für die späteren Stufen geistiger Entwicklung ein Fingerzeig sein. Wer vermag es zu berechnen, wieviel schöpferische Kraft durch Aufnehmen dessen, was wir nicht verarbeiten können, verloren geht? Denn nicht nur für die Kindheitsstufe ist der Ausspruch Fröbels zu beherzigen: „Nicht was der Mensch aufnimmt, sondern was er aus sich heraus gestaltet, das gibt ihm seine Bedeutung und seinen Wert.“

Die Betrachtung der Spiele eines Volkes trägt zur Kenntnis seines inneren Wesens bei. Und wenn dieser Maßstab bei einem Volke, das sein Wesen in so mannigfacher Art ausprägt, angelegt werden kann, wieviel mehr bei dem Kinde, dessen einzige, geistige Lebensäußerung sein Spiel ist!

„Das Streben des Menschen in der frühesten Kindheit ist höher und kräftiger, als das der meisten Menschen im späteren Alter; die geistige Kraft in ihrer unbewußten frühesten Zeit hat gewiß eine innere Stärke, von welcher wir Erwachsenen und Bewußten uns keine Vorstellung machen können.“ Bedeutjam ist Fröbels Ausspruch über den Gewinn, den die Erwachsenen von der Beobachtung des Kindeslebens und seiner Spiele haben können: „Der Erwachsene erblickt dadurch wie in einem Spiegel die ihm selbst ferne, die ihm nicht anschaubare, eigene Kindheit, die ja der Mensch, wie sein eigenes Angesicht, nicht selbst sehen kann, sondern in einem Spiegel schauen muß. Durch die Beobachtung

der Kinder, der Kindheit wird der Mensch sich selbst und ihm sein Leben klar — es kommt Einheit in dasselbe.“

Wir können das Prinzip, das der Spielmethode Fröbels zugrunde liegt, in folgende Worte fassen:

Der Spieltrieb des Kindes ist sein Tätigkeits-, sein Schaffens-
trieb und zeigt die Kulturtriebe des Menschen in ihren ersten Anfängen.

Das Spiel- und Beschäftigungs- ganze,

Technisch künstlerische Bildung.

Die Spiel- und Beschäftigungsmittel.

Erste Reihe: Die Baukasten.

Der Fröbelsche Gedanke der Einheit in der Mannigfaltigkeit ist in dem Worte „Gliedganzes“ ausgedrückt, d. h. ein gegliedertes Ganze, von dem jedes Glied ein Ganzes für sich und wiederum Teil eines Ganzen ist. Gemäß der Bedingung, daß jedes einzelne Spiel notwendig aus dem früheren hervorgehen müsse, finden wir im Baukasten den dem Kinde bekannten Würfel wieder, aber in Gliederung, in Teilung. Diese Teilung (zunächst in 8 Würfel) bezeichnet einen Fortschritt: der Spielwürfel wird zum Beschäftigungsmittel. Es vollzieht sich hier für das Kind der Fortschritt, den wir bei Betrachtung der allgemeinen Kulturentwicklung als Bedingung für die erste Stufe der Kultur bezeichnet haben. Das Kind muß bei dem Bauen sitzen, seßhaft werden, um gesittet werden zu können (siehe Einleitung).

Wir besitzen vier Baukasten.

Die Folgerichtigkeit der Baukasten zeigt uns den Mathematiker Fröbel. „Aus den Formen und Gestalten der Natur und durch die Gesetze, die sich aus ihnen dem menschlichen Denken ergeben haben, ist die Natur und das Leben in ihr erkennbar geworden.“ Fröbel sieht die mathematischen Formen als Erzeugnis einer selbsttätigen Kraft an. Wie die Denkgesetze, geht auch die Mathematik von der Einheit zur Mannigfaltigkeit. Er kann sich eine Menschenerziehung ohne Mathematik nicht denken. „Menschengeist und Mathematik sind so unzertrennlich wie Menschengemüt und Religion.“

Herbart betont die Notwendigkeit früher mathematischer Anschauungen: „Hier ist der Faden für den frühen Kinderunterricht, der so sei, daß er eine Autorität schaffe, auf deren Geheiß die

Zerstreuung entweiche, die Aufmerksamkeit komme und beharre.“ Er sagt ferner: „Zeigt dem Knaben, wie allenthalben das Phantom der Regellosigkeit entweicht, wohin die Kenntnis dringt, wie allenthalben der Fortschritt der Kenntnisse gelang, wo sie Maß und Größe suchte. So wird der Knabe beobachten lernen, er wird das Gesetz, auch wo er es nicht sieht, doch suchen, wenigstens voraussetzen. Er wird einsehen, daß es in Wirklichkeit nicht auf das ankommt, was er will, sondern auf das, was aus seinem Tun erfolgt, diesen Regeln wird er vorsichtig sich anpassen, sie selbst wird er in den Dienst des Guten einzuführen und darin zu erhalten suchen.“

„Die teils systematischen, teils ästhetischen Gesetze, welche die gesamte Erziehung beherrschen, müssen sich einigermaßen auch schon zum ABC der Anschauung herablassen, um demselben seine Anordnung zu geben.“

Beide, der Philosoph Herbart, wie der Pädagoge Fröbel, gehen von einem ABC der Anschauung aus, das schon für die Entwicklung des ersten Kindesalters das Fundament bilden soll.

Diese kurzen Hinweise genügen, um die große Bedeutung zu zeigen, die Fröbel durch das Auffinden eines ABC der Formanschauung gewonnen. Wir werden es für schädlich halten, ein Kind mit verworrenem Geschrei zu erziehen. Wie aber eine klare, deutliche Sprache das Kind unwillkürlich an gutes Sprechen gewöhnt, so soll die Formensprache auch klar und deutlich sein.

Herbart fängt mit dieser Formensprache schon im Säuglingsalter des Kindes an. Er kommt aber von dem Ei zu den rechtwinkligen Dreiecken und kann im besten Falle die systematischen Anfänge erst mit sechsjährigen Kindern beginnen.

In dem Fröbelschen Spielssystem finden wir eine lückenlose Folge von Anschauungen.

Nicht nur von Anschauungen, sondern auch vom Tun.

Wer je dem Bauen der Kleinen zugehört, wie sie bei verständiger Leitung ein kleines Bauwerk aus dem anderen erstehen lassen, der muß mit Fröbel sagen: „wie die kleinen Heinzelmannchen, wie die kleinen Zwerge der Märchenwelt sind diese Würfel geschickt, sich in alles zu fügen, alles darzustellen. Welch einen erziehlichen Einfluß, welche eine Wirkung muß es auf das Gemüt und den Geist des sich entwickelnden Kindes ausüben,

wenn es wahrnimmt, daß der Mensch mit seiner beschränkten Einzelkraft so viel mit so wenigen Mitteln gestalten kann.“

„Form, Größe, Zahl sind eine sich gegenseitig bedingende Einheit. Die frühe Einführung des Kindes in die Anschauung der Form, Größe, Zahl liegt in dem Wesen des Kindes selbst, aber nicht die in die abstrakte, körper- und sachlose, sondern die an Körper geknüpft.“

„Alles Leben erscheint in Gestalt (Form), in Größe; die Form erscheint wieder in Gliederung, die Größe in Teilung: beide aber in und durch Menge (Mehrheit), durch zerteilte Allheit oder Zahl.“

Es ist selbstverständlich, daß das Kind durch die tausend Dinge, die in seinen Gesichtskreis fallen, Anschauungen von Form, Größe und Zahl gewinnt. Diese Anschauungen können ebenso gut durch andere Gegenstände, wie sie das Leben bietet, gewonnen werden, doch hält Fröbel es für unerläßlich, daß dem Menschen so früh als möglich, schon als Kind, als Grundanschauung etwas Normales gleichsam als verknüpfender und vergleichender Maßstab gegeben werde, damit es fähig werde, die ihn umgebenden Dinge in ihren Beziehungen und Verhältnissen zu beachten und zu erkennen. „Unmöglich kann der Mensch jedes Einzelne in allen seinen Beziehungen erfassen, wenn er aber nur ein Einziges ganz durchdringt und begreift, so wird er dadurch vieles andere gründlich verstehen lernen. Das Festhalten einer einfachen, aber allseitig normalen Form ist es, was dem Menschen von früh an nicht nur als Anschauungs- und Unterrichtsmittel, sondern ganz besonders zur allseitigen Selbstentwicklung und Selbsterziehung so sehr mangelt.“

Unbestreitbar ist es, daß durch die Beschäftigung mit diesen Normalformen die Aufmerksamkeit des Kindes erst recht auf die Dinge der Umgebung gelenkt wird und diese ihm ein Interesse erwecken, weil sie ihm im Spiele und durch die selbsttätige Darstellung nahe gebracht worden sind.

Auch der mit dem Kinde spielende Erwachsene wird durch das Bauen aufmerksam, wie viele Dinge aus der Umgebung benutzt werden können und sich in das Spiel einfügen lassen. Der erzieherlich-bildende Einfluß, den diese Spiele und Beschäftigungen ausüben, beschränkt sich also nicht nur auf die Kinder. „Das Spiel

bietet den denkenden Mitspielenden einen reichen Stoff zu geistiger Beschäftigung, einen Vergleichungs- und Anknüpfungspunkt für alles, was das Leben zeigt und ist deshalb die verbindende Brücke vom Innern des Kindes zu den Erscheinungen der Außenwelt.“

Die Fülle dieser reichen Formenwelt hat Fröbel in „Sach- und Nutzformen, Schönheits- und Lebensformen, in Kenntniss- und Erkenntnisformen“ gruppiert. Diese Dreiteilung gibt ein sehr deutliches Bild nicht nur von der logischen, sondern von der kulturgeschichtlichen Begründung dieser Spiel- und Entwicklungsmittel.

Zunächst schuf der Mensch das Nützliche, die Gegenstände, die Geräte, die er brauchte. Dann bildete er das Schöne. Aus diesem Gestalten ergaben sich ihm die Gesetze des Schaffens, die Kenntnissformen. Wir sehen, daß das Prinzip der Einheit durch diese Dreiteilung nicht aufgehoben, sondern nur deutlich und klar erkennbar ist.

Dieser Gang kommt bei dem Bauen der Kleinen zur Erscheinung. Die Nutz- und Sachformen werden allmählich zu Schönheitsformen durch Bauten von Säulengängen, Kirchen, Denkmälern usw., und diese wiederum entsprechen der geometrischen Formengebung, den Kenntnissformen.

So vollzieht sich hier im kleinen, im Spiel, der Entwicklungsgang, den wir im allgemeinen bei der Kultivierung der Menschen, ihrer Selbsterziehung, wahrnehmen konnten.

Wir wollen hier bei dem ersten Beschäftigungsmittel in Kürze seinen Einfluß auf eine harmonische Ausbildung des Kindes festzustellen suchen.

Der Verstand des Kindes entwickelt sich durch klare Anschauung von Form, Größe, Zahl; seine Phantasie wird durch die Mannigfaltigkeit der Formen ganz besonders angeregt. Diese Formen, die sich auf reale Gegenstände beziehen, bilden ein Gegengewicht gegen die umherschweifende, sich ins Leere verlierende Einbildungskraft des Kindes.

„Die Gebilde der Phantasie führen den Menschen schon als Kind leicht ins Grenzen- und Gestaltlose, es muß daher nicht nur für die äußere Körpertätigkeit, vielmehr für seine innere Seelentätigkeit und zu deren Entwicklung ein Gegenstand gegeben

werden, und es ist nicht gleichgültig, sondern von höchster Bedeutung, daß dies nicht dem Zufall überlassen werde.“ Dem Gedächtnisse prägen sich die Formen ein und die kleinen Verse, die dabei gesprochen, noch lieber gesungen werden, sind nicht leere Worte, wie sie so häufig als Gedächtnisübungen benutzt werden, sondern sie sind mit den Sachen verknüpft, die das Kind dargestellt hat. Goethe beklagt es, daß die Sachdenklichkeit bei den Kindern so wenig geübt wird.

Der gemüthlich = sittliche Einfluß dieser Beschäftigungen kann in hohem Grade erzielt werden, wenn sie zum Spiele in der wirklichen Bedeutung des Wortes werden, wenn der erwachsene Mitspielende den Zwang der Methode durch freie, ungezwungene Handhabung überwunden hat. Fröbel selbst spricht sich darüber folgendermaßen aus: „Was bisher in einer gewissen Reihenfolge hier vorgeführt wurde, wird freilich des Kindes Spiel und der Zufall in der Kinderstube und am Kinderspieltisch bunt durcheinander werfen und aneinander reihen, und so soll es sein. Allein Mutter und Kinderpfleger sollen in sich die klare Anschauung, das tiefe Bewußtsein tragen: nicht nur, daß hinter diesem bunten und zufälligen Spiele ein bestimmtes einfaches Gesetz, sondern auch welches Gesetz hinter demselben ruhe und wie es sich kund tue. Das ihnen zur heiligen Pflege übergebene Kind der Menschheit wird so durch still bewahrte Anschauung, durch die Kraft, Wirkung und den innern Zusammenhang zu der stillen Ahnung gelangen: hinter den bunt und scheinbar zufällig untereinander geworfenen Erscheinungen des Lebens ruht still und verborgen das große, so einfache als klare Gesetz desselben.“

Das Legetafelchen, die Farbe.

„Die Auffassung der Farben muß sich zunächst an die Auffassung der Form knüpfen: Farbe und Form als ungeteilte Einheit.“

Wir haben in den Betrachtungen der ersten Spielmittel, Ball (Kugel), Walze, Würfel, und namentlich des ersten Beschäftigungsmittels, der Baugaben, nachzuweisen gesucht, daß sie

den Anforderungen, Erziehungs- und Entwicklungsmittel für das Kindesalter zu sein, entsprechen. Die folgenden wirken in der Hauptsache auf die nämliche Art; sie entwickeln Formen-, Größen- und Zahlensinn.

Wir kommen zu dem zweiten Spiel- und Beschäftigungsmittel, dem Legetäfelchen, das der Bedingung entspricht: „jedes folgende Spielmittel muß in dem vorhergehenden vorhanden, wenigstens angedeutet sein.“

Der Würfel ist die Grundform der Beschäftigungsmittel; er hat in seiner kubischen Form 6 ihn begrenzende Flächen. Das Legetäfelchen gibt ein Bild der Fläche, zunächst im Quadrat, dann in den verschiedenen Formen des Dreiecks, wie sie ja auch in den Baugaben vorhanden sind. Das ist die äußerlich wahrnehmbare Reihenfolge in geometrischer Beziehung. Was die Formengebung anbetrifft, so schließt sie zwar die Höhenrichtung aus, die das Bauen mit den Würfeln den Kindern so angenehm macht, bahnt dagegen die bildliche Darstellung, d. h. die Darstellung der Gegenstände auf einer Fläche an. Deshalb sind die Legetäfelchen mehr geeignet, Schönheits- und Lernformen, als Sachformen darzustellen.

Sie bieten uns außerdem etwas Neues, die Farbe. Allerdings hat das erste Spielmittel (die sieben Bälle) bereits die Farben des Regenbogens. Bei den Legetäfelchen handelt es sich aber nicht nur um das passive Anschauen der Farben. Das größere Kind, etwa von drei Jahren, gewinnt bereits eine Art von Kenntnis der Farben.

Es hat sich in den letzten Jahrzehnten ein solcher Umschwung in Rücksicht auf die Bedeutung der Farbe vollzogen, daß es fast veraltet erscheint, auf die Wichtigkeit der Entwicklung des Farbensinnes hinzuweisen. Dennoch kann auch hier betont werden, daß wir für die ersten Eindrücke des Kindes, die sich im Spiel vollziehen, Fröbel als einen Vorausschauenden zu betrachten haben. In seiner „Menschenerziehung“ weist er darauf hin, daß das Interesse des Knaben, sagen wir auch des Mädchens, beruhe auf der Ahnung der hohen Bedeutung der Farbe als einer Gestaltung und Verkörperung des Sonnenlichtes, als sichtbare Darlegung seines Wesens, auf der Ahnung, „durch die Farben in das Wesen des Sonnenlichtes einzudringen und dieses gleichsam einzusaugen.“

„Farbe und Licht im innigsten Zusammenhange ist mit Lebendigkeit und Lebenserhöhung in innigster Verknüpfung.“

Um seinen Ideen näher zu kommen, wollen wir auf den Einfluß der Farben auf unser eigenes Gemüt hinweisen — namentlich wenn wir uns ihrem Zauber bei der Betrachtung der Natur und der Kunst hingeben. Ist die Stimmung, in der wir uns befinden, eine andere als eine ahnungsvolle? Im Grunde ist die Farbenfreudigkeit uns ebenso unbewußt wie dem Kinde.

Fröbel stellt dieselben Forderungen für die Entwicklung des Farbensinns wie für die des Formensinns auf. Reine, klare, deutlich wahrnehmbare Farben, also die Grundfarben, sollen von dem Kinde angeschaut und ihm zur Kenntnis gebracht werden. Die Zwischenfarben können später auf der Schülerstufe von den Kindern selbst hergestellt werden.

Die Fröbelschen Spielmittel haben ihre Bedeutung für die Gesamtentwicklung des Menschen. Farbenkenntnis ist für die Kenntnis der Naturformen und Naturwesen, für das Verständnis der Kunst notwendig, sie erhöht den Natur- und Kunstgenuß. Farbenkenntnis ist aber auch für das praktische Leben, für Handwerk und Industrie von Wert. Unkenntnis der Farben hat z. B. bei der Mitteilung von Signalen viel Unheil angerichtet. Hat sich doch deshalb der preußische Staat schon vor mehr als zwanzig Jahren veranlaßt gesehen, in allen Schulen eine Statistik über Farbensinn bei Knaben und Mädchen aufstellen zu lassen. Das Resultat ergab einen stärker entwickelten Farbensinn bei den Mädchen. Man braucht deshalb nicht etwa auf eine größere Begabung bei den Mädchen zu schließen, sondern nur auf eine frühere Entwicklung durch das Interesse an farbiger Kleidung.

Doch dürfen nicht praktische Gesichtspunkte bei der frühesten Erziehung des Kindes maßgebend sein. Die Entwicklung und Bildung des Farbensinns gehört zu der harmonischen Entwicklung des Kindes, sie entspricht seinem Phantasie- und Gemütsleben, das dem Hellen, dem Farbigen zustrebt. Auch hier finden wir wiederum eine Bestätigung unseres leitenden Prinzips von dem Zusammenhange zwischen dem primitiven Zustand der Gesamtheit und dem primitiven Wesen des Einzelnen. Wie stark ist der Reiz, den die Farben, namentlich die helleren Grund-

farben, rot, gelb, grün auf die noch unkultivierten Naturvölker ausüben!

Unsere Aufgabe ist es bei der Erziehung, diejenigen geistigen Vermögen zu berücksichtigen, die dem Alter des Kindes entsprechen, und so haben wir auch hier an seine Phantasietätigkeit anzuknüpfen und sie in der unserer Kulturstufe entsprechenden Weise zu leiten, ihr die Richtung zu geben. Die Freude bei dem Anblick der Pflanzenwelt, die Erhebung bei Beobachtung der Farbenpracht, die uns der Himmel in den goldig umränderten Wolkengebilden und bei dem Sonnenauf- und -Niedergang zeigt, wird nur der recht und voll empfinden, dessen Auge richtig zu sehen vermag.

Das Stäbchen, das Ringelegen, die Erbsarbeiten.

„In der Reihe des gegliederten Spiel- und Beschäftigungsganzen wachsen die Stäbchen aus den Täfelchen hervor.“

Wir haben das Legetäfelchen als Bild der Fläche angesehen und kommen zu dem Legestäbchen, das wir als Bild der Linie betrachten.

Die Linie ist hier klar und anschaulich für das Kind vorhanden, sie ist es, von der die Formen begrenzt werden. Das Kind erblickt die Grenzen, die Umrisse der Gegenstände, deutlicher, wenn sie durch Stäbchen gelegt, statt in die Höhe gebaut werden. Gibt das Bauen dem Kinde Gelegenheit, die Formen der Gegenstände darzustellen, so zeigt ihm das Stäbchen das Gegenständliche der Form durch die Begrenzung.

Das Stäbchen hat es mit Lage und Richtung zu tun: es kann senkrecht, wagerecht, schräg liegen. Es gibt Gelegenheit zu Übungen für — vorn, hinten, neben, zwischen, oben, unten.

Alle Formen des Bauwürfels: das Viereck, das Dreieck, die Säulchen usw. können mit den Stäbchen gelegt werden. So ergibt es sich, daß von den drei Formen: Nutz-, Schönheits-, Lern- oder Erkenntnisformen, die letzteren, die Lernformen, in den Vordergrund treten und mit ihnen im Zusammenhang die Übung des Zahlensinnes.

Jedes Stäbchen ist eigentlich eine „1“ und durch das Zusammenzählen der einzelnen „eins“ tritt eine Zahlenreihe viel deutlicher dem Auge des Kindes entgegen, als beim Zählen an dem Würfel. Die Aufmerksamkeit des Kindes wird auf die Zahl als solche konzentriert. Auf niederen Kulturstufen, wo noch keine Ziffern für die Zahlbegriffe vorhanden waren, hatten die Leute Tafeln oder Brettchen, auf denen sie in geraden Strichen Zahlenreihen bildeten, um sich bei dem Kaufen und Verkaufen zu verständigen.

Sind es auch zunächst Verstandesübungen, zu denen das einfache Legestäbchen Veranlassung gibt und eignet es sich daher in diesem Sinne für das Kindesalter von 4—5 Jahren, so kann es als Spielmittel doch auch schon für kleinere Kinder benutzt werden.

Das Stäbchen nimmt trotz seiner Einfachheit die Phantasietätigkeit des Kindes in Anspruch. Wie der Ball eigentlich kein bestimmter Gegenstand, nur eine Form ist, und eben deshalb für des Kindes Phantasie Repräsentant der mannigfachsten Gegenstände, sogar lebendiger Wesen (Vögelchen, Mäuschen usw.) sein kann, so ist das einfache Stäbchen geeignet, die Phantasietätigkeit herauszufordern. Fröbel selbst gibt für ein Stäbchen zwanzig Gegenstände an: alle Arten von Nadeln: Steck-, Näh-, Stopf-, Stricknadeln, alle Arten von Stöcken usw. Die Gegenstände vervielfältigen sich bei zwei und drei Stäbchen. Fröbel verlangt, daß die Kindergärtnerin durch geschicktes Fragen das Vergleichungsvermögen des Kindes herausfordern solle. Keineswegs aber — und das muß besonders hervorgehoben werden — sollen die Kinder nach dem Willen der Spielleiterin in dem Stäbchen den Bleistift oder die Nadel sehen müssen. Man darf dem Kinde nur eine Anregung geben und das übrige seiner Phantasietätigkeit überlassen.

Bersinnsbildlich das Stäbchen die sichtbare gerade Linie, so sind die Ringe zunächst ein Bild für die runde Linie, den Kreis. Die Ringe, die aus ganzen, halben und Viertelringen bestehen, sind aus schwarz lackiertem Draht. Dieses Spielmittel ist schon deshalb von großem Wert, weil es des Kindes Anschauung auf das Runde lenkt. Vom Würfel an, durch die Baugaben hindurch, sind es immer Formen mit Kanten und

Ecken, die in den Gesichtskreis des Kindes treten. Das Stäbchen kann wohl durch Knicken eine Art von Rundung annehmen, doch das schön Gerundete des Kreises gibt es nicht.

Das Kingelegen ist am geeignetsten für Schönheitsformen und in diesem Sinne auch für Naturformen, hauptsächlich für Früchte und Blumen. Auch können Stäbchen und Ringe im Zusammenhange zur Herstellung von Schmuckformen, namentlich zu Arabesken, verwendet werden. Es zeigt uns das eine höhere Stufe der Entwicklung, den Übergang zum Ornament. Nicht der Gegenstand an sich, sondern das Schmücken, das Verzieren desselben wird durch dieses Spielmittel veranschaulicht. Schon das farbige Legetäfelchen gibt Gelegenheit zu mosaikartiger Verwendung. Ein bedeutender Künstler sagte mir, daß er die bunten Täfelchen benutze, um eine Anschauung von mosaikartigen Zeichnungen zu gewinnen. Linienartige Verzierungen, wie sie durch das Stäbchen- und Kingelegen gebildet werden, bezeichnen die erste Art des Schmückens von Töpfen und anderen Geräten.

So zeigen uns diese Beschäftigungen die Betätigung künstlerischer Darstellungen auf den primitiven Stufen der Kulturentwicklung und somit den Zusammenhang unseres Spielsystems mit den Mitteln, die der Mensch für seine eigene Selbstbildung geschaffen hat.

Der geraden Linie (Stäbchen), der Kreislinie (Ringe) folgt ein Spiel, das schon als Arbeit bezeichnet wird, die Erbsenarbeiten.

Wir waren vom Körper ausgegangen, gelangten zur Fläche und Linie und kommen zum „Punkt“. Der Punkt soll dem Kinde veranschaulicht werden, die Erbse gibt dem Kinde eine Anschauung des Punktes. In Verbindung mit dem Stäbchen können wir mit ihr die ganze Reihenfolge der Formen wiederholen, die wir besprochen haben. Indem wir 12 Stäbchen durch 8 Erbsen verbinden, entsteht der Würfel, und ihm können wir durch Kombination von Erbsen und Stäbchen die anderen Formen, die Dreiecke, Säulchen usw. folgen lassen. Neben diesen Ver- oder Erkenntnisformen geben die Erbsenarbeiten auch Gelegenheit zur Herstellung von Nutzformen, zu Häuschen, Tischen, Stühlen usw., ebenso zu Schönheitsformen, namentlich zu stern-

artigen Gestaltungen. Doch ist diese Beschäftigung für die Kinder recht schwierig und kann in der Praxis nur mit Kindern in der Familie vorgenommen werden.

Die von den Stäbchen und Erbsen hergestellten Gegenstände zeigen uns in ihrer Leichtigkeit und Durchsichtigkeit eine Verfeinerung des Materials und zugleich den Gang, den wir im Natur- und Kulturleben beobachten können: vom Massigen zum Leichterem, Feinerem, Differenzierterem. Der Baum, von dem Fröbel so viel gelernt, ist ein Bild dafür. Der Stamm zeigt uns das Stoffliche, Massige. Die Verfeinerung tritt in den Ästen und Zweigen, noch mehr in den Blättern und Blüten zu Tage. In der menschlichen Arbeit, den Erzeugnissen des Handwerks, ist der Gang derselbe. Was die grobe Sackleinwand von unserem Linnen unterscheidet, ist die Verfeinerung des Fadens.

Fröbel nennt in gewissem Sinne seine Spielmittel ein **organisches Ganze**.

In dem letzten Spielmittel der ersten Reihe kehren wir zu dem ersten Spielmittel, der Kugelform (Erbsen), und dem ersten Beschäftigungsmittel, dem Würfel, zurück.

Ein logisch geordnetes Ganze ist hier vorhanden, das wohl geeignet ist, die Vorstellung einer Gesetzmäßigkeit als Ahnung dem kindlichen Gemüte zu geben.

Die zweite Reihe der Spiel- und Beschäftigungsmittel.

Die zweite Reihe des Spiel- und Beschäftigungsganzen unterscheidet sich von der ersten Reihe zunächst durch das Material. An Stelle des festen Holzes, das dem sogenannten Zerstörungstrieb des Kindes Widerstand leistet, tritt das leichte, dünne **Papier**, das behutsam angefaßt sein will, damit es zur Förderung des Tätigkeitstriebes vom Kinde benutzt werden kann. Eine weitere Unterscheidung ist die, daß wir bei der ersten Reihe vom Körper ausgehen, um zum Punkte zu gelangen und in der zweiten Reihe mit dem Punkte beginnen und durch Linie und Fläche zum Körper kommen. Ein bedeutsamer Fortschritt zeigt sich darin, daß das Kind diese Formen nicht nur **anschaut**, sondern **gestaltet**. Um sie gestalten zu können, erhält das

Kind ein Werkzeug. Wir nähern uns nun derjenigen Stufe unserer Kultur, wo der Mensch durch Werkzeuge unterstützt zum **H a n d w e r k** gelangt.

Die zweite Reihe der Spiel- und Beschäftigungsmittel beginnt mit dem **A u s s t e c h e n**.

Das Kind erhält ein viereckiges Stück Papier mit einer Unterlage von Filz und ein Werkzeug, die Nadel; mit dieser gestaltet es auf die einfachste Weise den **P u n k t**. Das Ausstechen soll im Kindergarten nicht vorgenommen werden; es ist die Beaufsichtigung in Rücksicht auf die Nadel, mit der sich ein Kind leicht verletzen kann, bei einer größeren Anzahl von Kindern schwierig durchzuführen.

Trotzdem habe ich das Ausstechen als erstes Beschäftigungsmittel der zweiten Reihe nicht nur des Systems wegen beibehalten, sondern weil es von jeher eine Lieblingsbeschäftigung der Kleinen war und in der Familie, wo die Beaufsichtigung nicht so schwierig ist, als im Kindergarten, ihnen nicht genommen zu werden braucht. Der Trieb, etwas zu bilden, etwas zu gestalten, leitete das Kind auch hier, wie bei den andern Beschäftigungen.

Auch das Ausstechen, wie die ihr folgenden Beschäftigungen der zweiten Reihe haben durch Darstellungen von Nutz- und Sachformen, Schönheits- und Kunstformen, in Lern- und Kenntnissformen erzieherischen, bildenden Wert.

Das zweite Beschäftigungsmittel ist das **N ä h b l ä t t c h e n**. Es besteht aus Papier mit Reihen von nebartig ausgestochenen **P u n k t e n**, die durch farbige Wollfäden miteinander verbunden werden. Hier ist das Werkzeug die Nadel mit Ohr zum Einfädeln und mit etwas stumpfer Spitze.

Die durch die farbige Wolle verbundenen Punkte bilden die **L i n i e**, die das Kind selbst schafft.

Der erziehliche Wert des Nähens ist sehr zu beachten. Die kleinen Finger, die schon durch die früheren Spiele geübt wurden, haben hier Gelegenheit, geschickt zu werden; die Nadel muß festgehalten werden, und das ist nicht ganz leicht. Das Auge, unterstützt durch den Tastsinn, wird an deutliches, klares Sehen gewöhnt. Zur Aneignung von Geduld und Ausdauer, diesen wichtigen Eigenschaften nicht nur für die Schule, ist hier mehr Gelegenheit geboten, als bei den früheren Spielmitteln. Die Formen, die

das Kind im Nähen schafft, umfassen fast in gleicher Weise alle drei Gebiete der Formenwelt: Nutz-, Schönheits- und Erkenntnisformen. Es treten Formen aus dem Naturleben hinzu: Blumenblätter, Früchte, Tiere. (Lebensformen.)

Die farbige Wolle bietet Gelegenheit zu besserer, intimerer Kenntnis der darzustellenden Gegenstände, die den Naturfarben möglichst angepaßt sein müssen. Dies bringt die Naturwesen dem Kinde auch gemütlich näher.

Das Nähen ist eine wirkliche Handwerksbeschäftigung und bestätigt das Wort: „Indem wir das Handwerk bildeten, bildeten wir uns!“ (Comenius.)

Es ist ein großer Vorzug der Fröbelschen Spiel- und Beschäftigungsmittel, daß sie sich auf die *K i n d h e i t* im allgemeinen, auf Knaben und Mädchen, beziehen; so wird auch das Nähen, das als weibliche Handarbeit gilt, von Mädchen und Knaben geübt. Die Erfahrungen im Kindergarten zeigen uns, daß die kleinen Knaben ebenso gern wie die kleinen Mädchen nähen. Für die spätere Zeit ist diese Übung gar nicht wertlos und müßte weiter gepflegt werden. Nicht gerade wegen der späteren Abhängigkeit von weiblicher Hilfe für losgegangene Knöpfe usw., sondern wegen Beseitigung eines Gefühls der Geringschätzung der sogenannten weiblichen Handarbeiten, die sich so leicht bei dem Manne geltend macht. Und daß die Knaben sich ebenso geschickt erweisen wie die Mädchen, ist ein Fingerzeig für das Naturgemäße dieser so wichtigen Kulturbeschäftigung.

Es ist hier an der Stelle darauf hinzuweisen, daß Fröbel sich ganz entschieden gegen die zu frühe Trennung der Geschlechter bei der Erziehung und schon bei den Spielen ausspricht. In der Tat wird schon durch die Verschiedenartigkeit des Spielzeugs, das man den Kindern gibt, ein Gegensatz zwischen Knaben und Mädchen hervorgerufen, den man, als von Natur gegeben, derartig zu verschärfen und zu verstärken sich verpflichtet fühlte, daß er bis zur Unnatur für unsere Kulturverhältnisse geworden, den unvermeidlichen Kampf der Frauen herausfordert.

Das dritte Beschäftigungsmittel der zweiten Reihe ist das *F l e c h t b l a t t*.

Hatte das Kind Gelegenheit, sich den Punkt und die Linie zu gestalten, so bildet es jetzt die Fläche. Das Material besteht

aus einem farbigen, in Längsstreifen geteilten Papierblatt, das von allen Seiten einen festen Rand hat, und aus schmalen Papierstreifen von einer anderen Farbe als die des Flechtblattes. Die Flechtnadel hat eine Spalte, in die die Streifen eingeklemmt werden, sie kann aus Holz, besser aus Stahl bestehen.

Die Kinder ziehen die losen, in die Nadel eingeklemmten Streifen durch das Blatt, und zwar, wie wir dies bei dem einfachen Stopfen tun, zuerst eins herauf und eins herunter, dann zwei auf und eins nieder, dann zwei und zwei usw.

Wir sehen, daß das Zählen bei dem Flechten ganz besonders geübt wird. Wohl ist der Zahlensinn auch bei den früheren Beschäftigungen entwickelt worden, aber in Verbindung mit Form und Größe. Bei dem Flechtblatt bildet das Zählen den Mittelpunkt des Tuns. Das Flechtblatt ist nicht nur ein Zahlenanschauungsmaterial, die Zahl kommt dem Kinde so zu sagen in die Hand. Es kann nicht die Zahl gestalten, aber es kann nicht gestalten, ohne zu zählen. Wie das Nähen, so hat das Flechten den erziehlichen Wert in bezug auf Geschicklichkeit der Finger, auf die Übung von Geduld und Ausdauer. Während bei dem Nähen die Entwicklung des Formensinns an die des Farbensinns geknüpft ist, stehen bei dem Flechten Farbe und Zahl im Zusammenhange. Hier sind es hauptsächlich Schönheitsformen, bei denen zugleich der Geschmack im Zusammenstellen der Farben geübt wird.

In Rücksicht auf den Zusammenhang der Fröbelschen Spielmittel zu der Kultivierung der Menschen, die sich an Sachen vollzog, können wir das Flechten die primitive Art des Webens nennen. Wiederum eine *H a n d w e r k s b e s c h ä f t i g u n g*.

Diese beiden Beschäftigungen, das Nähen und das Flechten, geben dem Kinde das befriedigende Gefühl, etwas Dauerndes zu haben. Nicht wie in der ersten Reihe wird nur eine augenblickliche Befriedigung durch das Gestalten und Darstellen der Formen erregt (die Bauwürfel, die Stäbchen, die Täfelchen wandern wieder in ihre Kästen zurück), des Näh- und Flechtblattes freuen sich die Kinder als sichtbarer Zeichen der darauf verwendeten Mühe.

Die Näh- und Flechtblätter haben, indem sie zu kleinen Geschenken für Eltern und Verwandte benutzt werden, einen

großen Einfluß auf das sittlich-gemüthliche Wesen des Kindes. Kinder sind ja darauf angewiesen und gewöhnt, nur zu empfangen; das liegt in der Natur der Sache. Aber abgesehen von dem Notwendigen, das sie erhalten müssen, gewöhnt man sie, Geschenke als ihr gutes Recht hinzunehmen. Wir wissen, daß in dem normalen Kinde die Anlage, der Trieb zum Geben vorhanden ist; diesen Trieb läßt man nur zu häufig verkümmern und beraubt die Kinder derjenigen Freuden, deren Wirkung für die Folgezeit unberechenbar groß ist. Das schöne Wort „Geben ist seliger als Nehmen“ sollte die Mahnung enthalten, die Kinder so früh wie möglich auf diese Seligkeit vorzubereiten, statt — wie es häufig geschieht — durch Zurückweisen des von den Kindern liebevoll Vereichten dem Egoismus die Stätte zu bereiten. Sehr häufig geschieht es, daß man vom Kinde, um seinen guten Willen herauszufordern, ein Stückchen von einer Leckerei, die es soeben erhalten, verlangt, und wenn das Kind zum Geben bereit ist, die Gabe zurückweist und sich mit dem guten Willen begnügt. Dieses Beispiel ist nur scheinbar trivial: es gibt ja keine wirksamere Art, den Keim für Scheinwesen, Unaufrichtigkeit, Heuchelei zu säen, als dies Sichbegnügen mit dem guten Willen ohne Betätigung desselben.

Wie vieler Einsicht bedurfte es, um zu der Erkenntnis zu gelangen, daß der sogenannte Zerstörungstrieb des Kindes eigentlich sein Schaffenstrieb sei! Mag es einer späteren Zeit vorbehalten sein, festzustellen, ob das egoistische Gefühl, das wir sehr häufig bei dem Kinde wahrnehmen, nicht auf die schlechte Leitung liebevoller Eltern und Verwandten zurückzuführen ist. Auch hier wird Erfahrung das Richtige, das Naturgemäße lehren.

So viel ist gewiß: das Kind hat eine große Freude, wenn es die selbstgefertigten Sachen den Eltern schenken kann. Es freut sich auf Weihnachten, eben so sehr wegen der Geschenke, die es bringt, wie wegen derjenigen, die es empfängt.

Die Beschäftigungsmittel sind also, wie wir immer klarer erkennen, nicht nur Hilfsmittel für die körperliche und intellektuelle Entwicklung des Kindes, sie sollen auch Hilfsmittel für die gemüthlich-sittliche, für die Charakterbildung sein. Die Charakterbildung ist von der richtigen Leitung des Willens und des Tuns abhängig. So begrenzt auch der Kreis ist, in dem ein Kind

in den ersten Lebensjahren eine Handlung auszuüben vermag, es kann doch gewöhnt werden, sein **Wollen** durch **Tun** zum Ausdruck zu bringen. Nur durch den in Taten umgesetzten Willen bekundet sich später die sittliche Persönlichkeit des Menschen.

Das Faltblatt.

Das Faltblatt ist eine Flächenbeschäftigung, die sich weder in die erste noch in die zweite Reihe der Spielmittel einfügen läßt — sie hat die Merkmale beider Reihen. Wie in der ersten Reihe geschieht die Umformung des Stoffes nur mit den Fingern des Kindes ohne jedes Werkzeug. Aber das Material ist das der zweiten Reihe, das Papier, und die Formen, die von dem Kinde gestaltet werden, sind bleibend.

Das Faltblatt hat einen sehr zu beachtenden erzieherischen Wert, der nicht gut theoretisch, nur an der Beschäftigung selbst, nachweisbar ist.

Das glatte, viereckige Papier, weiß oder farbig, wird von den Fingern des Kindes zunächst in die ihm bereits bekannten Formen durch Falten gebracht. Eine Spitze des Blattes auf die andere gelegt, gibt ein Dreieck, eine Kante auf die andere gelegt, das Längenrechteck. Es ist klar, daß gerade die sogenannten Lern- oder Kenntnissformen dem Kinde hier ungemein anschaulich werden, weil die Fingerchen sie selbst schaffen. Auch wird die Geschicklichkeit der uns anerschaffenen Werkzeuge, der Finger, außerordentlich geübt und das Feingefühl für Ordnung, Sauberkeit und Genauigkeit mehr entwickelt, wie bei den meisten anderen Beschäftigungen. Das feine Blatt muß behutsam gefaltet werden, ganz genau müssen die Linien, die das Falten hervorbringt, hervortreten. Ecke auf Ecke, Kante auf Kante muß genau passen! Wer es erfahren hat, wie schwierig es ist, die Mädchen an das richtige Falten zu gewöhnen, wie das Zusammenlegen von Wäsche, das genaue Falten der Serviette ihnen im Haushalt oft gar nicht beizubringen ist, der wird diese Vorübungen der Kinder wohl zu schätzen wissen. Freilich müßten solche Übungen auch später in der Familie oder in der Schule fortgesetzt werden.

Aber nicht um dieses praktischen Zweckes willen ist das Faltblatt ein so wertvolles Beschäftigungsmittel, es regt die Phantasie

der Kinder für Formenſchönheit ganz beſonders an. Die Mannigfaltigkeit der Formen, die durch kleine, geſezmäßig fortſchreitende Veränderungen bewirkt wird, iſt überrafchend groß und erregt ebenſo das Intereſſe der Erwachſenen, wie die Freude der Kinder.

Außer den bereits genannten Lern- oder Kenntniſsformen laſſen ſich auch Sach- oder Lebensformen herſtellen (Zelt, Segelſchiff, Wickelbett, Vögel, Enten, Drachen uſw.).

Auch eine unendliche Fülle von Schönheitsformen entſteht durch die verſchiedenen Biegungen des Blättchens. Das künſtleriſche Empfinden wird durch dieſe Beſchäftigungen entwickelt. Wie bei dem Flechtblatt die Zahl, ſo kommt bei dem Falblatt die Form dem Kinde ſo zuſagen in die Hand.

Wohl war das Falten von Papierſtreifen immer eine Lieblingsbeſchäftigung der Kleinen, in der ſie ihren bildneriſchen Trieb zum Ausdruck brachten. An dieſen Trieb knüpft die Fröbelsche Lehre an und ſo vollzieht ſich das Geſez einer naturgemäßen Entwicklung: Der Spieltrieb wird Kunſttrieb.

Das Abſchneiden und Ausſchneiden.

Bei dieſer dritten Flächenbeſchäftigung kehren wir zu dem Merkmal der zweiten Reihe zurück: zum Ab- und Ausſchneiden gehört ein Werkzeug. Dieſes Werkzeug iſt die Schere, ein bedenkliches Werkzeug in der Hand eines Kindes. Und doch dürfte die Anleitung zur Anwendung dieſes Inſtrumentes förderlicher ſein, als das noch ſo ſorgfältige Verbergen deſſelben. Es bleibt jedoch ſelbſtverſtändlich, daß man die Kleinen nicht ohne Aufſicht mit der Schere hantieren laſſen darf. Daß die Kinder das Teilen des Stoffes mit der Schere ſehr lieben, iſt ganz natürlich, iſt es ja für ſie kein Zerſtören, ſondern ein Tun. Es gewährt den Kindern ein Gefühl der Befriedigung, aus einem Stück ſo viele machen zu können. Das bloße Teilen aber hat keinen Wert und iſt dem Zerſtören ähnlich. Teilen und Zuſammenfügen hat einen erziehlichen Wert.

Das Ab- und Ausſchneiden gibt die Möglichkeit, die Teile in geſezmäßiger Weiſe zu einem Ganzen zu vereinigen. Am beſten iſt dieſe Beſchäftigung zu einer reizvollen zu geſtalten, wenn man zwei Papierblättchen von verſchiedener Farbe nimmt

und die abgeschnittenen Teile des einen mit Klebstoff auf das zweite Blatt befestigt. Hier gelangen wir eine Stufe weiter, wir verbinden das Geteilte vermittelt einer dritten Tätigkeit, durch das Aufkleben.

Das Ausschneiden und Aufkleben empfiehlt sich nicht für den Kindergarten, aber in hohem Grade für die Familie. In wohlhabenden Familien, wo den Kindern so viele fertige Spielsachen gekauft werden, ist es von besonderer Bedeutung, Beschäftigungen einzuführen, die den Kleinen einige Mühe machen. Sie lernen dadurch den Wert der Arbeit kennen und auch die Befriedigung, die sie gewährt. Das Gesetz, daß eine Form aus der anderen hervorgeht, das wir schon aus dem Bauen kennen lernten, ist bei dem Ab- und Ausschneiden deutlicher erkennbar.

Ebenso wertvoll ist es, daß jedes abgeschnittene Teilchen verwendet wird und nichts auf die Seite geworfen werden darf.

Wir kommen jetzt von der Fläche zum Körper. — Statt des leichten Papiers wird Kartonpapier genommen, statt der Schere ist ein Messer nötig und ein Brett, auf dem der Karton geschnitten wird. Am folgerichtigsten ist es, zuerst einen Würfel herzustellen, so gestaltet sich das Kind selbst den Körper, wie es Punkt, Linie und Fläche gestaltet hat. Die Kartonarbeiten führen schon in den Handfertigungsunterricht ein und können vor dem sechsten Lebensjahr des Kindes nicht vorgenommen werden.

Hier treten neben den Lern- oder geometrischen Formen die Sachformen in den Vordergrund (Kästchen, Schlitten usw.), wiewohl auch Schönheitsformen hergestellt werden können.

Wir sind hier wieder zu den Formen gelangt, von denen wir ausgegangen sind. Dies letzte Beschäftigungsmittel mit dem Würfel, mit dem wir die Beschäftigungsreihen begonnen hatten, gibt uns somit das Bild der Einheit, des Zusammenhanges der einzelnen Teile zu einem Ganzen, dem Gliedganzen der Fröbelschen Spiel- und Beschäftigungsmittel.

Das Zeichnen, Malen und Tönen.

Es wird heutzutage das Wort *Kunst* erziehung so oft betont, daß es überflüssig erscheinen könnte, auf die Notwendigkeit künstlerischer Übungen für das Kind hinzuweisen. Welch ein Aufwand

von Zeit und Kraft wird verschwendet, um zu erreichen, was längst erreicht sein könnte, wenn man der Kindergartenpädagogik sich zugewendet hätte, dieser Pädagogik, die der Erkenntnis ihr Dasein verdankt, daß in dem Können, in der Kunst die erste Betätigung des kindlichen Geistes gegeben ist. Fröbel war es, der nicht nur den künstlerischen Trieb des Kindes in einer Weise erkannt hat, wie wenige vor ihm, sondern der auch die Mittel gefunden hat, diesem Triebe in naturgemäßer Weise Genüge zu tun. Dem Schüler Fröbels können die Anstrengungen, die von den verschiedensten Seiten für die Kunsterziehung des Kindes gemacht werden, nur ein Lächeln entlocken. „Kunstsinne ist ein allgemeines Eigentum des Menschen, eine allgemeine Anlage in dem Menschen und soll darum früh gepflegt werden. Zeichnen, Malen, Formen müssen notwendig früh berücksichtigt werden und nicht einer zufälligen, gehalt- und formlosen, spielerischen Willkür preisgegeben werden; nicht in der Absicht, daß jedes Kind Künstler werde, sondern in der ganz bestimmten Absicht, daß jeder Mensch sich seinem Wesen getreu, vollkommen und allseitig zu entwickeln vermöge, daß er sich in der Allseitigkeit und Allkräftigkeit seines Wesens erkenne, besonders aber auch, daß jeder Mensch die Erzeugnisse echter Kunst anzuschauen und zu würdigen verstehe.“

Das Zeichnen ist eine naturgemäße Betätigung des Triebes, das, was der Mensch von außen aufgenommen, sich innerlich zu eigen zu machen und es nach außen zu gestalten.

Die kulturgeschichtliche Betrachtungsweise der Fröbelschen Erziehungsmethode rechtfertigt sich auch hier bei dem Fortschreiten von den technisch künstlerischen zu den eigentlich künstlerischen Beschäftigungsmitteln. Wir können die drei Stufen, die sich in der Kulturarbeit der Menschen vollzogen haben, folgendermaßen bezeichnen:

Benutzung, Verfeinerung, Vergeistigung des Stoffes. Die letztere, die Vergeistigung des Stoffes, finden wir in der Kunst. „Die Darstellung des Geistigen im Menschen muß damit beginnen, daß er das körperlich Räumliche vergeistige, daß er dem körperlich Räumlichen geistige Beziehung und Bedeutung gebe.“ Alle Beschäftigungen sind Zeichen, Symbole, für die Kulturarbeit des Menschen: das Bauen ist ein Zeichnen

mit Körpern, das Täfelchenlegen ein Zeichnen mit Flächen, das Nähen ein Zeichnen und Malen mit Linien.

Der Zusammenhang zwischen dem Kulturgange der Gesamtheit und dem Entwicklungsgange des Einzelnen zeigt sich deutlich in der frühen Betätigung des Menschen, sich durch Zeichen, Zeichnen, verständlich zu machen. Die Verständigung durch Worte wird noch jetzt durch Zeichen ergänzt. Je niedriger aber die Kulturstufe ist, auf der ein Volk sich befindet, um so stärker tritt diese Ergänzung ein. Gewiß ging die Bilderschrift der Buchstabenschrift voraus, wie ja ein so hoch kultiviertes Volk wie die Ägypter sich noch ihrer bediente.

Es darf auch heute noch betont werden, was vor fünfzig Jahren völlig unverstanden war, daß die Schule das Zeichnen dem Schreiben vorangehen lassen muß. Das Kind soll die abstrakte Buchstabenschrift erst lernen, wenn es durch bildliche Darstellung der Gegenstände gewöhnt worden, das Konkrete in den Buchstaben zu sehen.

Fröbel betont ganz besonders das Netzzeichnen, er sieht in dem Netze die naturgemäße Darstellung des Senkrechten und Wagerechten, das entgegengesetzt Gleiche. Für Auffassung und Darstellung der Richtungslagen und Größenverhältnisse der Linien ist ihm das Netz das beste Mittel. „Das Netz ist für das Kind zugleich ein Augen-, Hand- und Fingerbildner“. In diesem Sinne fasse ich auch das Netzzeichnen auf und möchte es nicht beseitigen.

In den Lehrbüchern der Praxis des Kindergartens ist fast ausschließlich von dem Netzzeichnen die Rede. Fröbel selbst aber spricht in höchst kindlicher Weise, ganz abgesehen von dem systematischen Gange des Netzzeichnens, über die Befriedigung der Zeichenlust des Kindes. Er will, daß man einen Griffel durch die Finger auf der Tafel kreisend bewegt, indem man singt:

„Rundum, rundum, das ist meine Freude,
Rundum, rundum, so dreh' ich mich und freue mich,
Freue du dich auch wie ich“;

oder:

„Zickzack, zickzack ist meines Griffels Spur,
Ticktack, ticktack ist dort der Schlag der Uhr“;

und weiter: „Die Kreislinien werden dem Kinde zum Bilde des Mondes, eines Apfels, eines Balles, eines Reifens, eines Ringes.“

„Aber auch an das Lebendige wagt sich des Kindes zeichnender Darstellungstrieb, es sucht das Kaninchen mit seinen runden Formen, das Mäuschen, Schäfchen, Läubchen usw. darzustellen.“

Köhler macht in seinem Lehrbuch auf die mir noch aus meiner Kindheit erinnerliche Art des Zeichnens, das an eine kleine Geschichte anknüpft, aufmerksam. Es ist die bekannte Erzählung von einem Manne, der ein rundes Häuschen besaß und einen Teich mit Fischen, denen er Krümchen hineinwarf; zuletzt gestaltete sich ein Storch aus der Zeichnung.

Ganz wie in dieser Reihenfolge von dem linearen Zeichnen des Zickzack, des Rundum der Fortschritt zu der Darstellung des Lebendigen, des Kaninchens, Mäuschens usw. sich für das Kind vollzieht, ist in Lübkes Kunstgeschichte der Gang der Entwicklung der Kunst angegeben: „Die Ornamente aus den ältesten Epochen menschlicher Kultur geben uns deutliche Winke über den Entwicklungsgang der dekorativen Kunst. Das Ursprünglichste sind die geradlinigen Verzierungen, die sich als Zickzack, Kauten, Kreuze in den mannigfachsten Verbindungen finden. Sie gehen aus den primitivsten Künsten des Webens und Flechtens hervor und sind ohne Frage allen Völkern auf der ersten Stufe der Kultur gemeinsam gewesen. Ein weiterer Fortschritt sind dann die rundlinigen Verzierungen, Kreise, Reihen von Punkten, Spiralen u. dergl. Erst als drittes Element tritt die Nachbildung der beweglichen Menschen- und Tiergestalten hinzu, von letzteren namentlich Pferd, Kind, Ziege, Schwäne, Gänse.“

In den Mutter- und Roseliedern gibt es eine Anzahl solcher kleiner Zeichnungen aus dem Natur- und Menschenleben, die das Entzücken der Kleinen erregen.

Wie man sich auch zu dem Netzzeichnen verhalten mag, das Zeichnen an sich werden wir mit Fröbel als eines der durchgreifendsten Bildungsmittel für die erste Kindheit anerkennen, „weil sich dabei mit der kleinsten physischen Kraftäußerung am leichtesten und schnellsten erkennbar zeigt, was das Kind aus sich darstellen möchte. Dadurch, daß des Kindes Zeichenlust, somit sein Bildetrieb, natur- und lebensgesetzmäßig durch denselben gepflegt zur wahren Gestaltungskraft ausgebildet und zum bewußten Schaffen erhoben wird, wird das Kind, und somit der

Mensch, in den Mittelpunkt des gesamten Lebensganzen gesetzt, darin erfaßt. . . . Denn es knüpft diese Lehrweise das Lebensband zwischen Schöpfung, Geschöpf und Schöpfer!“

Das Malen.

Wir haben in der ersten Reihe die Farbe bei den Legetäfelchen nicht nur im Zusammenhange mit der Form, sondern Form und Farbe als Einheit betrachtet. In der zweiten Reihe wird die Farbe als solche dem Kinde gegeben, und es soll sie auf die Flächen übertragen. Wenn wir ganz logisch hätten verfahren wollen, so müßte das Malen dem Zeichnen vorangehen. Gewiß wird ein Kind, wenn man ihm einen Tuschkasten und eine Schiefertafel mit Griffel oder ein Heft mit Bleistift zur Wahl stellen wollte, nach dem Tuschkasten fassen. Denn das Malen ist weniger abstrakt als das Zeichnen, wie die Zeichensprache weniger abstrakt als die Buchstabensprache ist.

Gewinnt das Kind durch die Källe, Legetäfelchen, durch das Flechten und Nähen Farbenanschauungen, so wird die Farbenfreudigkeit des Kindes bei dem Austragen der Farbe auf die Fläche stärker erregt, weil seine Selbsttätigkeit, sein Selbstschaffen dabei stärker in Anspruch genommen wird. Fröbel nimmt an, daß die Kinder in dem Zusammenstellen der verschiedenen Farben eine Ahnung erhalten von der Einheit, aus der die Verschiedenheit hervorgegangen: „Diese Einheit ist das Licht, also Farbe und Licht in innigstem Zusammenhange. Das Bunte als Äußerliches ist es schlechterdings nicht, was die Kinder anzieht und ihnen Freude macht; sonst würde das Bunte als Äußerliches das Kind befriedigen. Das Kind liebt vielmehr die Farben in ihren Zusammenstellungen, Einigungen, um dadurch zur Erkenntnis einer inneren Einheit zu gelangen. **L e b e n s e i n h e i t, Lebensausdruck, Lebenszusammenhang,** überhaupt **Leben** sucht das Kind. Aber ungeachtet der hohen Bedeutung dieses Triebes in dem Kindesalter der Menschen — wie kommen wir ihm entgegen? Dem höchsten Zufalle geben wir dessen Entwicklung zur Auffassung und zum Gebrauche der Farben preis. Nun geben wir wohl dem Knaben, wie so manche andere Sachen, auch Farben und Pinsel, aber sie werfen auch sie, wie ihr anderes

Spielzeug herum; was sollen sie auch damit? — sie selbst verstehen nicht, ihm Leben und Einigung zu geben, und wir, wir verhelfen ihnen nicht dazu. —“

Das Tönen (Modellieren).

Wir sind bei dem Schlusse des Spiel- und Beschäftigungsganzen angelangt. Das Tönen bildet den Schluß auch in der Weise, daß es uns zu dem Stofflichen, zu dem Körper zurückführt. Es geschieht dies in so naturgemäßer Weise, daß wir mit dem Tönen das System hätten beginnen können. Der Ton, den wir jetzt den Kindern geben, ist allerdings nicht mehr ganz und gar Urstoff — er ist schon einigermaßen präpariert — dennoch ist er ein noch nicht geformter Stoff, wie der der früheren Bildungsmittel; er nimmt die Form an, die das Kind ihm gibt, und weil dem so ist, kann sich des Kindes Formensinn in keiner Beschäftigung so deutlich ausdrücken, als in dieser. Nirgends erkennen wir das eigentlich schöpferische Vermögen des Menschen so unzweideutig wie hier, nirgends aber erkennen wir die Wahrheit des Goethe'schen Wortes so klar wie hier: „Die Kunst war lange bildend, ehe sie schön war!“ Wieviel schöner kann ein Kind einen Gegenstand bauen, einen Stern legen, eine Frucht oder ein Tier ausnähen, als alle diese Gebilde aus Ton kneten. Und doch, wieviel bildender für seinen Schönheitsinn ist dieses selbststeigende Schaffen!

Hier drängt sich mir unwillkürlich der Gedanke auf, daß die Kunst nicht in dem Grade, wie gewöhnlich angenommen wird, dem Bedürfnis des Menschen nach Schönheit ihren Ursprung verdankt. Wie wäre es möglich, daß Menschen selbst auf niedrigen Kulturstufen fragenhafte, widerliche Götzenbilder hätten schaffen können, da ihr Schönheitsgefühl, durch die Naturgebilde beeinflusst, sie davor hätte schützen müssen. Nicht um Schönes zu gestalten, sondern um Ausdruck demjenigen zu geben, was ihr Inneres empfand, entstand die bildende Kunst. Daß die Umgebung dabei von wesentlichem Einflusse war, bleibt unbestritten. Indes so groß auch dieser Einfluß war, er mußte sich mit einem im Menschen vorhandenen Keim verbinden. Wie in der Natur Regen und Sonnenschein den Keim befruchten, ihn aber nicht schaffen können, so ist auch das schöpferische Vermögen des Menschen

auf einen nicht ganz zu erklärenden „Keimpunkt“ zurückzuführen. In diesem Keimpunkt liegt das eigentlich schöpferische Vermögen. Schöpferische Tätigkeit bekundet der Mensch in der Kunst: „Hier mehrt er in der Natur die Natur!“ Als solche ist sie wie keine andere Kundgebung des menschlichen Geistes geeignet, uns den göttlichen Ursprung des menschlichen Geistes zu bezeugen. In diesem Sinne wird das Tröbelsche Wort verständlich: „Nur der Selbstschaffende, Selbstschöpferische vermag Gott als den Schöpfer zu erkennen!“

So ist der Drang nach Betätigung der innern Kraft ohne einen andern Zweck, als diesem Drang genug zu tun, Ursprung der Kunst. Wo aber finden wir den Drang, ohne jeden Zweck aus sich heraus zu schaffen, zu gestalten, stärker vorhanden, als im Kinde? Was wir als höchste Äußerung des gereiften menschlichen Geistes anerkennen, „das schöpferische Vermögen“, zeigt sich uns bei dem Kinde in einer Deutlichkeit, die wie jede Keimkraft das stärkste innere Leben verrät. Ist doch das Leben der Phantasie, dieses eigentliche Leben schöpferischer Geister, der Bereich, in dem das geistige Leben des Kindes keimt und wurzelt. Die „Schwungkraft“, die im Kindesalter am stärksten ist, ist auch die Kraft des kindlich gebliebenen Menschen, des Künstlers.

Fragen wir uns nun, welcher Stoff wird es sein, an dem die Bildkraft des Kindes sich am besten äußern kann, so ist zwar in den Beschäftigungsmitteln, wie wir sie der Reihe nach durchgesprochen, Material in Fülle für die Gestaltungskraft des Kindes vorhanden — dennoch ist unschwer zu erkennen, daß der Ton einen Stoff bietet, der besser als irgendein anderer der Gestaltungskraft des Kindes entgegenkommt. Diese weiche, ungeformte Masse, die die Bibel merkwürdig genug als den Stoff für das menschliche Gebilde bezeichnet, ist auch der beste Stoff für die Nachschöpfung und Darstellung des Menschen, der beste Stoff für das schöpferische und künstlerische Vermögen des Kindes.

Ich habe in den früher besprochenen Beschäftigungsmitteln den Zusammenhang betont, in dem diese zu unsern Kulturmitteln stehen: eben deshalb tragen diese Spiel- und Beschäftigungsmittel auch das Gepräge einer hochentwickelten Kultur. Nur in einer Zeit, in der man dazu gelangt ist, die Gesetzmäßigkeit des Bildungs-

weges, den die Menschheit gegangen, denkend zu begreifen, aus diesem Bildungswege den Weg für den einzelnen Menschen zu abstrahieren, war ein System wie das Fröbelsche überhaupt möglich. Aber dieses System mußte eben deshalb der gewonnenen Kultur Rechnung tragen, und es ist sein großes, unbestreitbares Verdienst, die Ergebnisse der Kultur, dieses von den Menschen sich selbst geschaffene Dasein mit dem Sein des Kindes derartig zu verschmelzen, daß es sie nicht als eine andere fremde Welt fühlt. Daß solch eine erste Erziehung, die Kultur und Natur versöhnen will, zur Harmonie des Lebens beitragen kann, das war der Grundgedanke Fröbels.

Das Tonkneten führt uns zu dem ersten Spielmittel zurück, der runden Form; wir können am Kinde beobachten, daß es unbeeinflusst von uns, sich zunächst eine Kugel knetet.

Das Tonen zeigt uns, wie das Bauen, unser erstes Beschäftigungsmittel, den Zusammenhang zwischen Handwerk und Kunst. Dieselbe Beschäftigung, die dem Wohnungsbedürfnisse des Menschen die Stätte geschaffen, dieselbe Beschäftigung führt zur Kunst und schafft der Andacht des Menschen einen Raum. Der Stoff, den wir für Kochherd und Kochtopf bearbeitet haben, ist derselbe, aus dem wir die Götterbilder schufen, die Sinnbilder für die Sehnsucht des Menschen nach Gottähnlichkeit.

Musisch-rhythmische Bildung.

Mimik, Ton, Lied.

I. Mutter- und Koselieder^{*)}.

„Liebe werde, damit sie ungetrübt erscheine, in der zarten, von der Natur selbst gegebenen Mimik verkörpert, ein Blick, ein Ton spricht sie unmittelbar aus.“
Jean Paul.

Der Grundgedanke Fröbels, daß in der Entwicklung des Kindes die Stadien zu erkennen sind, die sich in der Kulturentwicklung der Menschheit vollzogen haben, haben wir durch die Betrachtung seiner Spiel- und Beschäftigungsmittel bewahrheitet gefunden. Wir haben in ihnen die Stufen gesehen, die die Menschen von der Benutzung des Stoffes zur Zusammenfügung von Stoffen — von der Bearbeitung zur Verfeinerung und Vergeistigung, vom Handwerk zur Kunst führten.

In meiner Einleitung wies ich auf die Dreiteilung hin, in der Kant den Entwicklungsgang der Menschheit bezeichnet: die Kultivierung, Zivilisierung, Moralisierung (Humanisierung).

Gewiß hat Kant hier nur zu besserem Verständnis die drei Entwicklungsstufen nacheinander genannt; er wußte besser als irgend jemand, daß die Entwicklung jedes Organismus eine allseitige, gleichzeitige, ein *J u e i n a n d e r* und *M i t e i n a n d e r* ist. Nur für die denkende Betrachtung ist ein Nacheinander notwendig. Wir haben bis jetzt die erste Stufe der Entwicklung, die sich an Sachen vollzieht, in Rücksicht auf die erste Erziehung des Kindes auf seine Kultivierung behandelt.

Die Zivilisierung des Menschen aber vollzieht sich nur im Verkehr, in den Beziehungen des Menschen zum Menschen.

Das einheitlichste Verhältnis des Menschen zum Menschen ist das zwischen Kind und Mutter. Das Kind hat während einer ganzen Zeit vor seiner Geburt ein gemeinschaftliches Leben mit seiner Mutter; es ist, so will es wenigstens

^{*)} Mutter- u. Koselieder von Fr. Fröbel, bearbeitet v. Henriette Goldschmidt. Leipzig, Jägersche Verlagsbuchhandlung.

die Natur, zunächst auf die Nahrung angewiesen, die sie ihm reicht. Von ihr, der Mutter, sollen alle Beziehungen ausgehen, in die das Kind tritt. Sie lehrt es den Vater, die Geschwister, die Verwandten, die Hausgenossen kennen. Sie erweckt die schlummernden Ahnungen, sie leitet alle geistig-gemütlich-sittlichen Regungen. Von ihr, der Mutter, sollen die Keime gepflegt werden, die zur Entfaltung des Kindes zum Menschen, zu seiner „Menschwerdung“ führen.

Wie Pestalozzi vor dem ABC-Buch der Schule ein ABC verlangte, das der Mutter ein Lehr- und Übungsbuch sein solle „denn die Erziehung bleibe lange Sache des Weibes, ehe sie Sache des Mannes werde“, so ist auch hier, wo es sich um die sittlich-gemütliche, die religiöse Entwicklung handelt, eine vollständige Übereinstimmung beider Pädagogen vorhanden. In wahrhaft dichterischer Form hat Pestalozzi in seiner Schrift: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ diese seine Ansichten ausgesprochen.

Pestalozzi weist darauf hin, daß die von der Natur gegebenen Beziehungen zwischen Mutter und Kind, die Entwicklung des Menschen zu einem sittlich-religiösen, gemütlich-liebevollen Wesen zur Folge haben müssen. Freilich, wenn der Mensch „dem Gange der Natur“ folgend, von dem Instinkt geleitet, immer das Richtige, Zweckmäßige fände. Aber die geistige Entwicklung des Menschen vollzieht sich nicht in stetig sich wiederholenden Formen. Die Instinkte wechseln und manche gehen sogar verloren. So ist das mütterliche Gefühl nicht nur ein vom Instinkt bestimmtes Naturgefühl, es steht wie alles menschliche Empfinden unter dem Gesetze der Entwicklung und muß in Übereinstimmung damit gebracht werden.

Die Mutter- und Roselieder Fröbels geben der, durch alle Bildungsmittel zur Kultur, oft auch zur Hyperkultur gelangten Mutter die Anleitung zur Natur zurückzukehren, sie lassen sie den ihr verloren gegangenen Weg wiedergewinnen und zeigen, daß nicht in dem Verlassen der Naturbedingungen, sondern in ihrem Erkennen die Überlegenheit des Menschen und daher auch der Frau, der Mutter, über alle Naturwesen vorhanden ist.

Die Mutter- und Roselieder bilden der Reihenfolge nach den Abschluß der von Fröbel zurückgelassenen Werke; sie könnten,

ihrem Inhalte nach, ebensogut als Einführung in dieselben betrachtet werden: wir finden in ihnen alles zusammengefaßt, was er als „Lehre“ in seinem Spiel- und Beschäftigungsganzen niedergelegt hat. Und so ist auch hier das Gesetz: „der Schluß weist auf den Anfang zurück“, erkennbar.

Welches sind nun die Mittel, die vor jedem Beschäftigungsmittel der Mutter zu Gebote stehen für diese ersten Einwirkungen sittlich-gemüthlicher Art? Die ihr von der Natur selbst gegebenen Mittel: die Gebärde, der Ton, das Wort. Die Gebärde ist es namentlich, die von dem Kinde zunächst verstanden wird, und diese, im Zusammenhang mit dem Ton, bildet das Verständigungs-, wie das erste Erziehungsmittel.

Die Gebärde, deren Einwirkung wir alle empfinden, die aber von pädagogischer Seite bisher kaum beachtet worden ist, ist hier in dieser ihrer Bedeutung anerkannt. Unser Grundprinzip, daß die Entwicklung des Einzelnen der Entwicklung der Gesamtheit gleicht, leitet uns auch bei Betrachtung der Mutter- und Koselieder. Die Gebärdensprache ist nicht nur zur Verständigung zwischen Menschen verschiedener Sprachen ein Hilfsmittel, sie ist auf niederen Kulturstufen fast ein ebenso wichtiges Verständigungsmittel, als die Wortsprache. Wundt sagt: „Die Gebärdensprache trägt alle wesentlichen Merkmale einer wirklichen Sprache an sich.“

„So unvollkommen die Gebärdensprache im Vergleich mit der gesprochenen Rede ist, so würde sie doch der Erfindungskraft des reichsten Genies keine Schande machen. Daß wir in der Mitteilung durch Gebärden die Sprache gleichsam in ihren Entstehungsmomenten belauschen können, das verleiht der Gebärdensprache ihr hohes Interesse. Zwar ist die Sprache unablässig bemüht, die Gebärde ganz zu verdrängen. Aber jedes lebhafteste Gefühl genügt, diese in ihr altes Recht einzusetzen.“

So ist die Vermutung gestattet, daß die Gebärden mitgeholfen haben, die Bedeutung der Laute zu heben und zu befestigen.“

„Jene unwiderstehliche Gewalt, mit der besonders bei Kindern und Naturmenschen das äußere Zeichen der Gemütsbewegung sich auf diese selbst überträgt, hat die rein sinnliche Quelle des Mitleids und der Mitsfreude, welche aber für die sittliche Ent-

wicklung wahrscheinlich einen größeren Wert besitzt, als die eindringlichste pädagogische Mahnung.“

„So ist es denn eigentlich die Gebärdensprache, die mit ihrer sinnlichen Lebendigkeit und mit der kaum mißzuverstehenden Deutlichkeit ihrer Zeichen ursprünglich den Verkehr des Kindes mit seiner Umgebung vermittelt, und mit deren Hilfe es sich allmählich die Lautsprache aneignet.“

Und im Zusammenhange mit unserm grundlegenden Prinzip sagt Wundt weiter: „Die Gebärde nimmt in dem Verkehr niederer Rassen eine weit wichtigere Stellung ein, als bei fortgeschritteneren. Die Mitteilung durch Gebärden ist die wahre Universalprache.“

So natürlich es uns erscheint, daß die erste Verständigung mit dem Kinde durch Gebärden sich vollzieht, so wenig wird die Bedeutung der Gebärde, wie bereits angedeutet, in ihrer erziehlichen Einwirkung beachtet. Und dennoch könnte ein Blick auf die Gebärde in ihrer verderblichen, schädlichen Einwirkung zur Erkenntnis ihrer Bedeutung genügen. Wie sehr der Ausdruck des Ärgers, des Zornes, der Mißgunst, des Neides und alle jene das Antlitz des Menschen entstellenden Züge auf das noch ganz und gar bestimmbare Wesen des Kindes wirken, das entzieht sich der Beurteilung. Daß eine düstere, finstere Miene im Antlitz der Mutter, ein geärgertes, zorniges Gesicht dem Kinde gegenüber ebenso zu vermeiden ist, wie Worte, in denen sich Ärger, Zorn, Verbitterung und auch Trauer ausspricht, ist nicht zu bezweifeln. Geben wir dies zu, so müssen wir anerkennen, daß in dem Alter des Kindes, in welchem es diese Sprache besser versteht, als die Wortsprache, das ausdrucksvolle Spiel der Gebärde von wahrhaft erziehlicher Bedeutung ist.

„Die spielende Mutter suche früh den erfassenden Ton-, Wort- und Gesangsausdruck, damit das stumme Leben dem Kinde durch Ton und Wort nahe kommen und ihm sein Spiel, und durch dasselbe seine Umgebung und nicht zuletzt die Natur und das All ein Spiegel seiner selbst und seines Lebens werde.“ (Fröbel.)

Wie nun Ton und Gebärde im Zusammenhang die ersten Lebensäußerungen des Kindes sind, so ist ja auch die Einwirkung von Ton und Gebärde auf die Entwicklung des Kindes von jeher unbewußt geschehen. Unwillkürlich werden die Worte, die wir zu dem Kinde sprechen, zu singenden Tönen.

Schon in den ersten Lebenswochen, bei dem Baden des Kindes, wo wir die Glieder benennen, mildern wir den harten, festen Klang der Sprache zum Gesang. „Rhythmische, taktische Bewegungen und harmonischer Gesang gehören früh und notwendig zur gesunden Erziehung des Menschen.“

Gewiß waren Spielliedchen von jeher Entwicklungsmittel. Das Interesse, das das Kind nach und nach für sie gewinnt, gibt Zeugnis von den ersten Regungen seines erwachenden Seelenlebens, von den ersten Beziehungen zu den vielgestalteten Erscheinungen einer Welt, in die es einzutreten bestimmt ist. In unbewußter, instinktiver Weise nimmt das Kind diese ersten Eindrücke spielend und lachend auf, und wird und soll sie zu allen Zeiten in dieser Weise aufnehmen. Das Instinktive, Unbewußte soll und kann im Kinde nicht aufgehoben werden, aber die Mutter soll und muß zur Erkenntnis von der Bedeutung des instinktiven, unbewußten Seelenlebens gelangen. Nicht wie auf früheren niederen Kulturstufen ist heutzutage, wie bereits angedeutet, der geistige Standpunkt der Mutter dem des Kindes adäquat — nicht in derselben instinktiven, unbewußten Weise wie ihr Kind, spielt jetzt seine Mutter mit ihm und „folgt dem Gange der Natur“. Die Kraft des Instinktes ist im Laufe unserer Kulturentwicklung geschwächt worden, und deshalb überläßt sie das Spielen mit dem Kinde der Amme, der Kinderfrau, der Pflegerin. Aber so wenig es einen ganz vollwertigen Ersatz für die von der Natur gewollte leibliche Nahrung, die Muttermilch, gibt, ebensowenig und noch weniger gibt es einen Ersatz für die geistige Nahrung, die die Mutter in diesen ersten Spielen dem Kinde reichen sollte.

Die Mutter- und Roselieder enthalten nicht nur eine Anleitung für die Gliederübungen des Kindes, namentlich für die Hand- und Fingerspiele, sie geben in einem besonderen Teil pädagogische Lehren von einem psychologischen Fein- und Tiefblick, die jeder Mutter bekannt sein sollten.

Um dieses den Müttern leider fast unbekanntes Buch den Leserinnen näher zu bringen, sei folgende Stelle aus dem Anfang der Mutter- und Roselieder hier angeführt: „In Lebenseinigung, im Lebenszusammenhange und deshalb seinem eigensten Wesen getreu, muß das Kind erkannt, gepflegt und behandelt werden.

Sein Körper verknüpft es mit den Stoffen der Erde, seine Glieder verbinden es mit der sich immer neu aus sich schaffenden Umgebung, wie seine Sinne mit der gesamten einwirkenden Sinnenwelt — sein beginnendes Sich-selbst-fühlen, sein heraufdämmerndes Ahnen, sein erwachender Geist verknüpfen es mit allem, was als Leben erscheint. Diese seinem Wesen gemäß in ursprünglicher und unaufhörlicher Einigung, in Selbständigkeit und Selbsttätigkeit zu erfassen, zu pflegen, zu entwickeln, zu bilden — das ist Aufgabe der Erziehung!“ —

„Wie ein gesunder Baum die Mannigfaltigkeit der Natur-elemente und Erdstoffe in sich aufnimmt, sie seinem Wesen und Gesetze getreu verarbeitet, und in Laub, Blüte und Frucht wieder aus sich heraus gestaltet, so ist in der Seele deines Kindes eine Ausgleichung aller Verschiedenheiten; du siehst: das Leben ist ein einiges in aller Mannigfaltigkeit. In den Äußerungen des Kindes, in der Freude, mit der es das Verschiedenartigste umfaßt, tut sich das Wesen desselben als Geist kund.“

Die Mutter- und Roselieder sind mit Bildern versehen, welche die Vorgänge aus dem Natur- und Menschenleben, die die Spiel- liedchen enthalten, anschaulich darstellen. Es ist also in ihnen eine Vereinigung von Künsten, Mimik (Gebärde), Gesang (Lied), Wort und Bild vorhanden, die in Rücksicht auf eine harmonische Erziehung des ersten Kindesalters bedeutsam ist. Die Besprechung dieser Bilder kann erst vom dritten Lebensjahre an geschehen; dadurch soll eine Verbindung zwischen den Eindrücken und Vorstellungen, die das Kind im Säuglingsalter aufgenommen hat, mit den folgenden Lebensjahren hergestellt werden.

Fröbel spricht bei den verschiedensten Gelegenheiten den Grundsatz aus, daß die Entwicklung des Kindes eine allmählich fortschreitende sein soll, daß man sich davor hüten müsse, frühere Stufen plötzlich abzubrechen und sie durch spätere zu verdrängen. Die Entwicklung müsse ein lückenloses Ganze bilden, in das die früheren Stufen in die neuen aufzunehmen sind. Nur so könne die Lebenseinheit begründet und einer späteren Zerstückelung, Zwiespältigkeit, Zerrissenheit im Leben des Menschen vorgebeugt werden.

Die Einheitlichkeit, „Lebenseinheit“, deren Symbolik wir in den Beschäftigungsmitteln kennen gelernt, tritt in den Mutter-

und Kojeliedern klar und deutlich, wir können jagen, vorbildlich uns entgegen.

„Das Kind ist ein Kind der Natur, ein Kind der Menschheit und ein Kind Gottes!“

In diese dreifachen Beziehungen soll das Kind schon durch die ersten Spiele eingeführt werden.

Die Einführung des Kindes in die Natur geschieht durch Fingerspiele, die dem Pflanzen- und Tierleben entnommen sind. Das Kind gestaltet sich ein Blumenkörbchen, ein Vogelnest; es ahmt die Bewegungen des Fischleins im Bache nach usw. Die Einführung in die Menschenwelt geschieht zunächst durch den Hinweis auf die einzelnen Familienmitglieder „Das ist die Großmama, das ist der Großpapa usw.“

Um ein Beispiel davon zu geben, in welchem Zusammenhange die Spielliedchen für das Kind mit den Betrachtungen stehen, die sich an die Mutter als Erzieherin richten, und die uns auch einen Einblick in die sittlich-religiöse Lebensanschauung Fröbels gewähren, sei folgende Stelle angeführt:

„Familienleben! Wie so hochwichtig bist du! Wie könnte ich die Schilderung deines Wesens und die Forderungen desselben hier in diesem winzigen Raum zusammendrängen? Du bist das Heiligtum der Menschen, du bist das Allerheiligste der Pflege des Göttlichen. Familie! Lasse es uns unumwunden und offen aussprechen, du bist mehr als Schule und Kirche, und darum mehr noch als alles, was das Bedürfnis als Schutz des Rechts und des Eigentums hervorrief. Denn Familie! wo du nicht den Geist der Sinnigkeit und Sittlichkeit, des Beachtens und Nachdenkens in die Schulen bringst, da sind sie, und seien sie noch so gefüllt, leer wie ein unfruchtbares Ei, das wohl äußeren Nahrungsstoff enthält, aus dem sich aber nie von neuem freies Leben entwickelt. Familie! Was sind ohne dich Altar und Kirche, wo du ihnen nicht die Weihe gibst und Seele, Herz, Gemüt und Geist, Gesinnung und Denken, Tun und Leben all der Deinen zum Altar und Tempel des einigen, lebendigen Gottes, zur Durchdringung aller seiner Kundmachung und zur Ausführung ihrer Forderung erhebst? Was sind Schutz- und Trutzanstalten für Wahrheit und Recht? Ihnen trotzt derjenige, dessen Familie ihnen nicht geheiligt war. Darum, Mutter,

lehre an dem kleinsten Fingerspiele dein Kind frühe das Wesen eines Ganzen, vor allem des Familienganzen, ahnen, und ist es möglich, lehre es dasselbe kennen, und du hast ihm dann für sein Leben als ein Ganzes die sicherste Grundlage gegeben."

Die Mutter- und Roselieder Fröbels tragen alle Kennzeichen seines einzigartigen Wesens. Der scharf beobachtende Denker, der oft in mystischen Grübeleien sich verlierende Psychologe, der Mann mit den Instinkten mütterlichen Gefühls, der Greis mit dem Herzen eines Kindes — wie hätte es ihm möglich sein sollen, bei dieser Fülle von einander scheinbar widersprechenden Seiten einer Persönlichkeit immer den adäquaten Ausdruck zu finden! Die dichterische Kraft der Gestaltung reichte nicht immer aus, deshalb klingt manches doktrinär-schematisch, manche Spieliedchen klingen gesucht kindlich, die Bilder entsprechen nicht den Anforderungen unseres heutigen Geschmacks und dennoch sind die Mutter- und Roselieder ein einziges Buch, dem bis jetzt kein zweites in unserer Gesamtliteratur entspricht. „Es sind Anregungen, die ein genialer, durch geistige Arbeit und Erfahrung geweihter, zum Erzieher berufener Geist uns bietet, der seine göttliche Mission mit ganzer Seele erfaßt und ihr treu ist bis zum Tode — keine Entbehrung, keinen Spott der Alltagsmenschen, keinen „Widerstand der stumpfen Welt“ scheuend. Hier ist kein abgeschlossenes System von Erziehungsregeln für die früheste Kindheitspflege, hier ist ein durch die bestimmende Grundidee zusammengehaltenes Ganze, welches den Weg bezeichnet, den die Mutter gehen muß, wenn sie ihre wichtige Aufgabe lösen will.“ (Richard Lange.)

In der Tat, diese Mutter- und Roselieder sind das Denkmal eines Geistes, der den zweiten Genius der Menschheit, das Mutterherz, in Recht und Pflicht eingesetzt. Wohl ist in dichterischer, künstlerischer Verklärung, in religiöser Andacht die Mutter verherrlicht worden; hier aber in diesem Werk soll die Mutter mit Andacht erfüllt werden für die hohe Mission, die ihr geworden.

II. Die Bewegungsspiele.

Vom Kristall bis zu den Sternen und im menschlichen Organismus — also in der ganzen Natur — waltet das Gesetz des Rhythmus. Der Mensch folgt dem Naturgesetze, wenn er sich ihm beugt. Naturvölker, in denen der Instinkt unbehindert herrscht, haben ganz besondere Neigung zur Musik. H. S p e n c e r.

„Schriebe ein Deutscher ein Werk über die Kinderspiele, so würde er sie sehr scharf und mit Recht nur in zwei Klassen teilen: 1. in Spiele auffassender, lernender Kraft, 2. in Spiele der handelnden, gestaltenden Kraft. Die eine Klasse würde die Tätigkeit von außen hinein begreifen — gleich den Sinn-Nerven. Die andere, die von innen hinaus, gleich den Beweg-Nerven.

In die erste Klasse, die er die theoretische nennt, würde er die meisten Spiele bringen, die eigentlich nur eine kindliche Experimental-Physik, Optik, Mechanik sind — in die zweite praktische Abteilung würde der gedachte Verfasser alle Spiele setzen müssen, worin das Kind seines geistigen Überflusses durch dramatisches Phantasieren und seines körperlichen durch Bewegungen sich zu entladen sucht.

Es hat demnach zweierlei Spiele, die mit Spielsachen und die mit Spielmenschen.“

Jean Paul unterscheidet zwei Seiten menschlicher Betätigung, zwei voneinander unterschiedene Arten der Entwicklung des Kindes. Prüfen wir aber den Ausspruch Jean Pauls eingehender, so werden wir finden, daß die Scheidung in „Spiele der empfangenden, auffassenden, lernenden Kraft und in Spiele der handelnden, gestaltenden Kraft“ — Spiele, die die Tätigkeit von außen hinein und solche, die sie von innen hinaus in Bewegung setzen — für unser Verständnis wertvoll, aber im wesentlichen unhaltbar ist.

Das Fröbelische Spiel- und Beschäftigungsganze enthält nicht nur das von Jean Paul vorhergesehene Buch über die Spiele,

es hebt die Scheidung auf, indem es schon bei dem ersten Spielmittel den Ball als den Spielgegenstand bezeichnet, der ebenso wohl die lernende, empfangende, auffassende Kraft des Kindes entwickelt, wie seine handelnde, tätige, die sich durch dramatisches Phantasieren und durch körperliche Bewegungen ihres geistigen Überschusses entladen will. Wie Einatmen und Ausatmen zwei Bewegungen in Einheit sind, so sind das Aufnehmen der Außenwelt in die Innenwelt und das Darstellen des innerlich Aufgenommenen nach außen zwei in Einheit sich vollziehende Bewegungen. Auch die Scheidung zwischen Spielsachen und Spielmenschen ist in dem ersten Kindesalter kaum aufrecht zu erhalten, wo das Kind mit seiner lebendigen Phantasie und in seinem einheitlichen Wesen Totes und Lebendes, Sachen und Menschen kaum unterscheidet.

Und dennoch scheint gerade das Fröbel'sche Spielssystem ein Analogon für die Jean Paul'sche Einteilung und Zweiteilung zu bieten. Unbestreitbar tritt bei den Spielmitteln, wie wir sie als Beschäftigungsmittel kennen gelernt, die auffassende, empfangende, lernende Kraft in den Vordergrund, „die Tätigkeit von außen.“ Diese Tätigkeit vollzieht sich an Sachen, an Spielstoffen; sie geschieht durch Auge und Hand. Gesichtssinn und Tastsinn, die von außen hineingreifen und zum Begreifen führen, sind die von Jean Paul so genannten „Sinn-Nerven“.

Die Mutter- und Kojelieder bilden den naturgemäßen Anfang für die Spiele des Kindes mit Menschen. Das Spiel vollzieht sich zwischen Mutter und Kind. Hier sind die Glieder des Kindes zunächst Spielobjekt. Miene, Gebärde, Ton und Wort sind die Spielmittel. Das Kind ist Spielobjekt und Spielsubjekt. Von dem Spiel des Kindes mit der Mutter gelangt es zum Spiel mit andern Kindern, zunächst mit seinen Geschwistern. Es ist nicht mehr das Einzelwesen, das sich der liebevollen, oft ausschließlichen Beachtung erfreut, hier erhält sein Persönlichkeitsgefühl eine Grenze, durch das ihm entgegentretende Persönlichkeitsgefühl der Geschwister. Das Wort Jean Paul's: „Schulet Kinder durch Kinder“ läßt sich auf die einfachste Weise in dem von der Natur selbst gegebenen Familienkreise erfüllen. In der Familie sollte der Keim der sittlichen Eigenschaften, die unsere „Zivilisierung“ (Kant) begründeten, Gehorsam und Verträglichkeit,

das Unterordnen und Nebenordnen, gepflegt und zur Entfaltung gebracht werden.

Indes nicht immer gibt der Familienkreis die Möglichkeit für die naturgemäße Weise des erziehlichen Einflusses. Oft ist nur ein einziges Kind vorhanden, oft ist der Altersunterschied der Geschwister ein zu großer, um das Nebeneinander in rechter Weise harmonisch zu gestalten.

Aber auch abgesehen davon sollen die Kinder nicht zu lange auf den geschwisterlichen Kreis beschränkt bleiben. Bis zum dritten Lebensjahre hat das Kind die grundlegenden Einwirkungen im Elternhause erfahren, und von da an sollten Eltern ihre Kinder mit fremden Kindern zu gemeinschaftlichem Spiel vereinigen. Der Kindergarten nimmt die Kleinen mit 3 Jahren auf und vereinigt Kinder der verschiedenen Lebenskreise. „Der Eintritt in den Kindergarten ist für die Kleinen der Eintritt in die große Welt“. Hier und namentlich durch die Bewegungsspiele kann sich die Erweiterung des Familiengefühls zum Gemeinschaftsgefühl vollziehen, hier „die Schulung der Kinder durch Kinder“. Was wir heutzutage soziales Empfinden nennen, ein Empfinden, das durch die unvermeidlichen Begleitererscheinungen unserer Kulturentwicklung beinahe unterdrückt zu sein schien, und das wir jetzt durch große Anstrengung wieder zu wecken suchen, dieses soziale Empfinden zeigt uns jedes normale Kind als die ursprüngliche Anlage, als den Keim der gemeinde-, volk-, staatenbildenden Kraft. Diesen Keim zu pflegen, ist Aufgabe der Erziehung, und zwar in der Weise, wie sie der Natur des Kindes entspricht. Ihm selbst unbewußt nimmt es im Spiel mit andern Kindern die Eindrücke in sich auf, die zum Gehorsam, zur Verträglichkeit führen; es lernt das Unterordnen, das Nebenordnen. Unbewußt fühlt es sein eignes Ich im Zusammenhang und doch abhängig von der Leiterin des Spiels und von seinen Spielgenossen. Aber diese Abhängigkeit fühlt es nicht als Druck, den wir im Ernst des Lebens nicht selten peinlich genug empfinden, diese Abhängigkeit ist notwendig zum Gelingen des Spiels, das, wie jedes Gelingen, den Kleinen Befriedigung, Genügen, Vergnügen gewährt. Hier entladet es sich seines geistigen Überschusses an dramatischer Phantasie und seines körperlichen durch Bewegungen. Das Kind ahnt nicht, daß die Tugenden, die den Bestand unserer Kultur

verbürgen, Gehorsam und Verträglichkeit, ihm hier anerzogen werden, es ist froh und heiter und glücklich im spielenden Kreise, als das Glied eines Ganzen.

Schon während seines Aufenthaltes bei Pestalozzi in der Schweiz, wo Fröbel zuerst das Turnen, die gymnastischen Spiele sah, die im Vaterland damals als aufrührerische Gesinnung erzeugend, verboten waren, ging ihm die hohe Bedeutung dieser Spiele auf. Er sagte: „Keineswegs ist es nur die physische, leibliche, körperliche Kraft, welche hier so hohe, stärkende Nahrung erhält — nein, auch die des Geistes, die sittliche Kraft erscheint bei diesen Spielen in einer Erhöhung, Steigerung, Bestimmtheit, Sicherheit, daß, wenn es darauf ankäme abzuwägen, nach welcher Seite hin sich der Ausschlag neige, ob auf die geistige oder leibliche Seite, schwerlich dem Körper das Übergewicht zuzugeschieben sein dürfte.“

Wir haben die Kulturtriebe des Menschen in den Beschäftigungen der Kleinen sich betätigen sehen — bei den Bewegungsspielen zeigt sich das Triebleben des Kindes als Geselligkeitstrieb, als Zivilisationstrieb. Es kommen daher diejenigen erziehlischen Einflüsse in Betracht, die das Leben der Menschen miteinander regeln, es ihnen lieb und wert machen. Eigenartig verfährt der Sprachgeist — ich kann es mir nicht versagen, darauf hinzuweisen —, wenn er, wo es sich um die geselligen Beziehungen der Menschen handelt, den Fuß als Symbol gebraucht. Die Stellung des Menschen, sein Stand wird mit festem Fuß fassen bezeichnet. Wir gehen miteinander um, wir sind fortschreitende Wesen. Wir sprechen von dem Auftreten einer Persönlichkeit, ohne an deren Fuß zu denken, wie bei Handlungen nicht gerade an die mit der Hand ausgeführten Taten. Schiller zeigt die Energie und den Mut Fieskos, indem er ihn sagen läßt: „Die Blinden in Genua kennen meinen Tritt.“ Die Haltung eines Menschen hängt in körperlicher Beziehung vom Feststehen des Fußes ab — der Fall eines Menschen vom Verlieren des Gleichgewichts. Das Volksgefühl sagt von einer Sache, wenn es sie als vollkommen richtig bezeichnen will, sie hat Hand und Fuß.

Was soll diese Auseinandersetzung bedeuten? Hat sie einen pädagogischen Wert? Ich glaube, die Frage bejahen zu können.

Zunächst meine ich, jeder Versuch zu einem Verständnis der täglich von uns unbewußt gebrauchten bildlichen Ausdruckweise zu gelangen, hat einen pädagogischen Wert; für uns aber handelt es sich nicht um eine sprachliche Untersuchung, sondern ganz speziell um die rechte Art der Gewöhnung, der Pflege eines so wichtigen Gliedes, wie es der Fuß ist. Wir haben den Übungen für die Geschicklichkeit der Hand sehr viel Wert beigelegt, die Übung des Fußes, die richtige und schöne Art des Stehens und Gehens ist aber auch Sache der Erziehung.

Es gibt gar verschiedene Arten des Gehens: plumpeß und geziertes, unsicheres, gespreiztes Gehen; wir wissen aber auch, daß in älteren Jahren die Abgewöhnung eines solchen Ganges, selbst bei eigener Anstrengung des Betreffenden, sehr schwierig ist.

„Man muß darauf sehen, daß das Kind schon bei seinem ersten Gehen seine ganze Kraft brauche, daß es fest und geordnet gehe, seinen ganzen Körper und seine Gliedertätigkeit beherrschen lerne.“

Daß die Brust und nicht der Leib vorgestreckt, der Kopf gerade und hoch gehalten werden muß, ist selbstverständlich. Die Respirationsorgane stehen in Verbindung mit der Sprache, und der Kopf, die Stätte und das Gefäß der Gedankenarbeit, trägt das Antlitz des Menschen.

Carus (Symbolik der menschlichen Gestalt) macht darauf aufmerksam, daß diejenigen Tiere, denen ein besonderes Vorwiegen der Respirationsorgane gegeben ist, allemal eine lebendigere und psychisch bedeutendere Natur verraten, als diejenigen, in denen die Ernährungsorgane vorwalten.

Wenn wir hier etwas länger verweilt haben, als vielleicht der Gegenstand zu verlangen scheint, so liegt die Erklärung darin, daß nach unserer Erfahrung die richtige Pflege des Körpers meistens nur äußerlich und höchstens vom hygienischen Standpunkt aus betrachtet wird.

Wir haben in unserer Einleitung darauf hingewiesen, daß die Kulturarbeit des Menschen in Benutzung des Stoffes, in dessen Verfeinerung und Vergeistigung bestehe. Sollte der Körper des Menschen nicht auch ein Stoff sein, würdig der Verfeinerung und Veredlung?

Um zur Verfeinerung und zur Vergeistigung eines Stoffes zu gelangen, müssen wir ihn beherrschen, Herr über ihn werden.

Um zu einer harmonischen Entwicklung des Körpers, zu dem schönen Gleichmaß seiner Bewegungen zu gelangen, müssen wir ihn beherrschen lernen.

Wir müssen von der Bedeutung, die der Haltung des Körpers und seiner Glieder zuzuschreiben ist, nunmehr zu den Sinnen übergehen und uns diesen Vermittlern zwischen Leib und Seele zuwenden.

Wir haben bei den Beschäftigungsmitteln vorzugsweise auf die Übungen des Gesicht= und Tastsinnes hingewiesen, auf Auge und Hand. Die Bewegungsspiele, die die naturgemäße Fortsetzung und Erweiterung der Mutter= und Roselieder sind, nehmen vorzugsweise den Sinn in Anspruch, der mit dem Organ der Sprachwerkzeuge in Verbindung steht — das G e h ö r. Dieser Sinn ist der eigentliche Vermittler zwischen Innen= und Außen= welt, und weil er mit der Sprache im Zusammenhang steht (Taubgeborene sind fast ausnahmslos stumm), von höchster Bedeutung für unser geistig=sittliches Leben. Es ist sehr häufig der Fall gewesen, daß meine Schülerinnen auf die Frage, welchem Sinn für unsere geistig=sittliche Entwicklung der Vorzug einzuräumen sei, dem Auge diesen Vorzug gaben. Erst bei tieferem Eingehen auf das Charakteristische der Eindrücke, die wir den Sinnen verdanken, kamen sie zu dem Verständnis von Aussprüchen, die unseren großen Gewährsmännern, einem Goethe, Lessing, Oken u. a. entnommen sind. „Das Auge mag wohl der klarste Sinn genannt werden, durch den die klarste Überlieferung möglich ist, aber der innere Sinn ist noch klarer und zu ihm gelangt die höchste und schnellste Überlieferung durch das Wort.“ (Goethe.) „Das Auge führt uns in die Welt ein — das Ohr führt die Welt in uns ein.“ (Oken.)

„Müßte, solange ich das leibliche Auge hätte, die Sphäre desselben auch die meines inneren Auges sein, so würde ich, um von dieser Einschränkung frei zu werden, einen großen Wert auf den Verlust des ersteren legen.“ (Lessing.) „Sobald das Ohr sich vervollkommnet hat, wird durch kein anderes Sinnesorgan dem Kinde so viel für seine erste geistige Entwicklung Bedeutungsvolles zugeführt. Das Zurückbleiben Taubgeborener in intellektueller Beziehung gegenüber den Blindgeborenen zeigt die Überlegenheit des-Ohrs über das Auge in dieser Beziehung.“ (Preyer.)

Es ist bemerkenswert, daß die Bewegungen des Fußes und eine taktmäßige Folge von Tönen in enger Verbindung miteinander stehen. (Siehe S. 113.) Musik und Tanz verbindet sich namentlich in den primitiven Zuständen miteinander und behält bis zur Stunde diesen Zusammenhang. Musik (Gesang) und Tanz ist Ausdruck der Lebenslust, der Lebensfreude. Dieses gesteigerte Lebensgefühl äußert sich zunächst in unartikulierten Lauten, in Hüpfen und Springen. Nach und nach wurden diese zu rhythmisch gegliederten Tönen und Bewegungen und beschränkten sich nicht nur auf Äußerungen der Freude, der Heiterkeit, sie wurden zu Lebensäußerungen eines ernsten Lebensinhaltes. — „Wir dürfen,“ sagt Klemm, „den Tanz nicht in der Bedeutungslosigkeit der modernen Salonwelt auffassen. Die Tänze, in Verbindung mit Gesang, sind bei den Völkern auf anfänglichen Kulturstufen Anhaltspunkte für die Sagen, Stütze der Tradition — das, was den vorgeschritteneren die bildende Kunst, Malerei, Plastik, Poesie, Geschichte und alle Arten der Darstellung sind. Auch der religiöse Kultus zog den Tanz in sein Bereich. Auch er soll wie die anderen Künste dazu dienen, von den alltäglichen Sorgen erlöst, sich über das Irdische zu erheben und in höheren Regionen aufzuatmen. Mit dem religiösen Kultus verbunden, finden wir ihn bei den Ägyptern, den Juden (König David tanzt vor der Bundeslade), bei den Griechen, Römern und auch noch im Mittelalter in der katholischen Kirche.“

Die Bedeutung der Gliederübungen mit Gesang, nicht nur als Unterhaltungs-, sondern als Erziehungsmittel, haben wir bei den Mutter- und Koseliedern betont. In den Bewegungsspielen tritt das erziehlische, disziplinierende Element des Rhythmus stärker und deutlicher hervor. Denn hier handelt es sich nicht nur um Entwicklung und Entfaltung der Glieder, hier soll Beherrschung geübt, der Willkür und Ausschreitung begegnet werden. Zur Einheit der Kraftentfaltung soll hier eine Anzahl von Individualitäten erzogen werden. „Es ist des Wohllauts mächtige Gottheit, die zum geselligen Tanz ordnet den tobenden Sprung — die an des Rhythmus goldenem Zügel lenkt die brausende Lust und die verwilderte zähmt — —“ (Schiller.)

Wir sind hier unversehrt von neuem zu dem Anfang unserer Betrachtungen über den erziehlichen Wert der Bewegungsspiele

gelangt. Das Gesamtspiel der Kleinen, in welchem sich der Gesellschaftstrieb, der Zivilisationstrieb des Menschen ausdrückt, ist bedingt vom Maß halten. Jeder Mitspieler gewinnt nicht nur das Gleichmaß für die Bewegung seiner Glieder, er muß den Spielgenossen Raum für Bewegungsfreiheit lassen.

Ist hier nicht ein Bild der Ordnung, der heiligen jenseitsreichen, die dem Einzelnen seine Stellung anweist? Denn nicht eine unterschiedslose Menge gleichgearteter Wesen sind die Kleinen, sondern sehr verschieden in Anlagen, im Wollen und Können. Und gerade im Spiel der Kinder kommt die Verschiedenheit der individuellen Anlagen zum Ausdruck. Hat ja unser vielgegliedertes, reiches Kulturleben diese ursprüngliche Verschiedenheit der Anlagen zur Voraussetzung.

Das Prinzip, das wir als das Grundprinzip der Fröbelschen Erziehungslehre erkannt haben, „die Entwicklung des Einzelnen gleicht der Entwicklung der Gesamtheit“, ist auch noch in anderer Weise in den Bewegungsspielen erkennbar. Wir haben in der Abhandlung „Spiel und Arbeit“ (S. 73) nachzuweisen versucht, wie diese beiden ganz entgegengesetzt scheinenden Tätigkeiten des Menschen einander berühren.

Welcher Art war die Arbeit, welche den Kunsttrieb, das musikalisch dichterische Vermögen hervorgerufen hat? An den Ackerbau knüpfen sich Gesänge und Tänze an. Der Kulturhistoriker Klemm sagt: „Rhythmisch gegliederte Arbeitsbewegungen haben das musikalisch Dichterische hervorgerufen. Viele Tänze der Naturvölker sind nichts als Nachahmungen von Arbeitsvorgängen.“

Karl Bücher in seinem Werke: Arbeit und Rhythmus führt den Ursprung der Poesie und des Gesanges auf die rhythmisch sich vollziehenden Bewegungen des menschlichen Körpers zurück. „Die Lungen- und Herztätigkeit, die Bewegungen der Arme und Beine beim Gehen vollziehen sich rhythmisch, und im Gebrauche der Glieder übertrug sich naturgemäß dieser Rhythmus auf die Arbeit. Jede Arbeitsbewegung setzt sich mindestens aus zwei Elementen zusammen: Hebung und Senkung, Streckung und Einziehung; sie erscheint dadurch gegliedert.“

Das Ausholen und Einschlagen der Sense beim Grassmähen

erzeugt verschieden starke und verschieden lange Geräusche. Ähnlich beim Hin- und Herwerfen des Weberschiffchens, wo die verschiedene Kraft der rechten und linken Hand verschiedene Töne hervorbringt, denen in regelmäßigerem Wechsel das Treten der Schäfte sich beimischt. Wir müssen annehmen, daß der Rhythmus der Arbeit bei den Naturvölkern verbreiteter ist, als bei den Kulturvölkern.“

Mit diesem Hinweis und auf diese kleine Zahl von Beispielen müssen wir uns beschränken. Für unsern Zweck genügt es zu erfahren, daß ein so zuverlässiger Forscher, ein so bedeutender Gelehrter wie Karl Bücher in folgenden Worten das Fröbelsche Grundprinzip bewahrheitet: „So hat das Zurückgehen auf die unterste unserer Beobachtung noch zugängliche Stufe sozialen Daseins dasselbe gelehrt, wie das Hinabsteigen in die Kinderwelt: die unzertrennliche Verbindung des Gesanges mit dem Bewegungsrhythmus des menschlichen Körpers.“

Zum allergrößten Teile sind die Bewegungsspiele Nachahmungen von Arbeitsvorgängen, von Beschäftigungen, den Gebieten des Natur- und Handwerkerlebens entnommen, „Wollt ihr wissen, wie der Bauer usw.“, „Peter, gehe auf die Wiese, mähe schnell das Gras, das süße“ usw. Eine große Zahl von Spielen regen die Phantasie der Kleinen ganz außerordentlich an durch Nachahmungen aus dem Gebiete des Tierlebens, namentlich der fliegenden Tiere, der Vögel, Tauben usw. Aber auch die Schwimmbewegungen der Fische stellen sie gern dar. An diese reihen sich Arbeitsvorgänge der Handwerker, die Müller-, Bäcker-, Tischler-, Zimmermannslieder, die Beschäftigungen im Haushalt, das Kochen, Backen, Waschen usw.

Ich verweise hier auf die Lehrbücher, die eine große Zahl, oft eine nur zu große Zahl von Bewegungsspielen enthalten. Ohne weitere kulturgeschichtliche Beweisführung kann aber jeder Unbefangene an der Freudigkeit der Kinder bei den gemeinschaftlichen Spielen, die allerdings der Leitung bedürfen, sehen, daß hier einem natürlichen Bedürfnis des Kindes Genüge geschieht. Die Arbeitsvorgänge, die Beschäftigungen, die es nachahmt, geben seinem Spiel einen Inhalt, einen ernsten Hintergrund.

Wir haben vielfach betont, daß der Trieb etwas zu tun, zu

vollbringen, sehr mächtig im Kinde ist, wenn er sich auch zunächst in unbewußter Weise äußert.

Es gibt Gegner der Bewegungsspiele, die in der Leitung derselben eine Bergewaltigung der kindlichen Phantasie erblicken, die sich ohne Beeinflussung von außen selbstschöpferisch entwickeln soll. Allerdings, die selbstschöpferische Phantasie des Kindes knüpft an Vorgänge aus seiner Umgebung an. Welche Vorstellungen aber gewinnt es heutzutage bei unsern komplizierten Kulturverhältnissen?

Unsere hochentwickelte Kultur, namentlich in den Großstädten, hat den Nachteil, daß die Kinder stetig Vorgänge sehen, die von ihrem Seelenzustande so weit abliegen, daß sie ihre Aufmerksamkeit nicht fesseln, oder auch sie in unrichtiger Weise beeinflussen.

Es ist eine der unleugbaren Schattenseiten unserer Kultur, daß nicht alle Kinder auf dem Lande aufwachsen können, daß ihre Lebensweise ihnen weder körperlich noch seelisch die ihrem Wesen naturgemäße Nahrung bietet. Weder der geschlossene Wohnraum, noch der in steifer Kleidung auf einige Stunden ermöglichte Spaziergang, ebensowenig die Beschäftigung des Vaters in Bureau, Kontor und Fabrik, oder die Tätigkeit der nur mit der Leitung des Hauswesens beschäftigten Mutter (die wirklichen Arbeiten werden von dem Dienstmädchen geleistet) entsprechen der Stufe der Entwicklung, auf der sich die Kinder befinden. Wir können beobachten, daß sie sich aus den schönsten, elegantesten Wohnräumen der Eltern gern entfernen und die Küche aufsuchen, weil die dort vorgenommenen Beschäftigungen der Stufe der Entwicklung, auf der sie sich befinden, besser entsprechen.

Wir können die Bewegungsspiele in jedem Sinne als ein ganz bedeutendes pädagogisches Hilfsmittel betrachten; sie bringen in den Vorstellungskreis der Kinder diejenigen Bilder, die ihren Verstand entwickeln, ihre Phantasie bereichern, die sie imstande sind ganz in sich aufzunehmen, sich zu assimilieren. Wie der Körper nur durch eine ihm entsprechende Kost an Kraft gewinnt, wie er die ihm nicht gemäße Nahrung unverdaut ausscheidet, oder, wenn er das nicht vermag, erkrankt, so gewinnt auch der Geist Stärkung und Kraft nur durch Aufnahme von Stoffen, die er verarbeiten kann.

Und so ist es nicht ein Verfrühen, nicht eine Frühreise, was durch die Fröbelsche Methode bewirkt wird, es ist im Gegenteil ein Vermeiden der Frühreise, namentlich bei Kindern aus den höheren Ständen. In diesen Ständen erhält der Vorstellungskreis des Kindes eine geistige Nahrung, die es nicht zu assimilieren vermag, es gewöhnt sich, die Vorgänge rein äußerlich, rein mechanisch aufzunehmen. Ob die Gewöhnung an eine äußerliche, mechanische Aufnahme der Vorstellungen, namentlich der Worte auf die spätere Lebenszeit von Einfluß ist? Es bewiese einen ursprünglichen Mangel der geistigen Veranlagung des Menschen, wenn wir die Tatsache, daß wir selbst in den höher gebildeten Kreisen so häufig einem rein mechanischen Denken, einer äußerlichen Aneignung des Wissenswürdigen begegnen, nicht als Folge der Einwirkungen zu betrachten hätten, denen die Kinder in der Familie, leider auch oft in der Schule ausgesetzt sind.

Aus den rhythmischen Bewegungen der menschlichen Glieder, die sich vorwiegend an die Arbeitsleistungen anschlossen, ist Tanz, Musik und Poesie — ist diejenige Kulturmacht hervorgegangen, die unter der Gesamtbezeichnung Kunst verstanden wird.

Wir haben unserer Aufgabe getreu zu zeigen versucht, wie sehr das Kind unter dem Einflusse der erziehlich bildenden Elemente künstlerischer Betätigung steht und stehen soll, damit sich seine Kraft naturgemäß entwickle.

Wir kommen nun zu der Betrachtung des Rhythmus in Rücksicht auf den Begriff der Zahl und des von ihr bedingten Zeitmaßes. Der Begriff der Zahl und des Zeitmaßes ist auf den nämlichen Ursprung zurückzuführen, wie der der Kunst: auf die rhythmisch gegliederten Bewegungen bei den Arbeitsleistungen.

Keine Vorstellung ist so sehr mit dem Begriffe der Bewegung verknüpft wie die Vorstellung der Zeit. In der denkbar einfachsten Form hat Aristoteles die Zeit als Bewegungszahl in bezug auf „das Frühere und Spätere“ bezeichnet. In gleich einfacher Form nennt Kant das „Nacheinander“ die Vorstellung der Zeit, das „Nebeneinander“ die Vorstellung des Raumes. In den Beschäftigungsmitteln haben wir ein reiches, wertvolles Material, um die Zahl als etwas Gesetzmäßiges, die Dinge im Raum Ordnenendes in den Vorstellungskreis des Kindes zu bringen.

Es nimmt hier die Zahl als etwas Gegebenes, von außen Kommen- des wahr. Bei den Bewegungsspielen tritt die Zahl als Zeitmesser in den unmittelbaren Zusammenhang mit der Person des Kindes und wird zum innerlichen, wenn auch un- bewußten Erleben.

Die chaotisch ununterschiedenen Momente der kind- lichen Vorstellungen in bezug auf das Früher und Später werden durch die Zahl gelichtet, geordnet. Das Kind empfindet die Zahl als das Gesetzmäßige in der Bewegung innerhalb der Zeit.

Wiederum ist das Gehör derjenige Sinn, der die Vermittlung zwischen Innen- und Außenwelt übernimmt.

Die Zahl, der Zeitmesser wird in unseren Bewegungsspielen vom Kinde innerlich aufgenommen und schafft die Möglichkeit, den abstrakten Begriff, Zahl und Zeit nicht nur äußerlich, mechanisch, sondern innerlich aufzunehmen. Das Kind erlebt das, was es später begreifen soll. So verstehen wir es, daß es Fröbel nicht genügte, von des Kindes Spiel zu sagen, es sei die Dar- stellung seines Innern, er nannte es die Darlebung seines Innern.

Die Bewegungsspiele bilden den Ausgangs- und Mittelpunkt des Fröbelschen Spiel- und Beschäftigungsganzen. Ihr Anfang ist in den Mutter- und Roseliedern zu finden; sie bilden den Mittelpunkt in der Kindergartenpraxis.

Das Fröbelsche System bildet ein lückenloses Ganze. In jedem zuerst Gegebenen muß das Folgende enthalten sein, so daß der Schluß auf den Anfang zurückweist.

kehren wir zum Anfang zurück, zum ersten Spielmittel, zur runden Form des Balles, der Kugel. Das Nebeneinander im Raum, das Nacheinander in der Zeit, ist es nicht sinn- fällig in jenen Sphären vorhanden, die wir in ewiger Bewegung am Firmamente kreisen sehen und deren Rhythmus der alte Mathematiker Pythagoras innerlich vernahm? Und die Dichter verstanden den Mathematiker, auch sie vernahmen den Rhythmus, „das Gesetz der Zeiten und der Monde heiligen Gang, welche still gemessen schreiten im melodischen Gesang.“ (Schiller.) „Die Sonne tönt nach alter Weise in Brudersphären Wettgesang.“ (Goethe.) „Auch nicht der kleinste Kreis, den du da siehst, der nicht im Schwunge wie ein Engel singt.“ (Shakespeare.)

Nur auserwählten Geistern ist es möglich das Gesetzmäßige, die Harmonie, den Einklang in dem Kosmos zu vernehmen; sie sind mit feineren Sinnen ausgestattet und sind berufen das, was ihnen die Natur verkündigt, den Menschen mitzuteilen. Sie sind die Erzieher und Bildner, die Kulturbringer der Menschheit. Die Einheitlichkeit des Seins, die Harmonie, die Lebens-einigung, die als ein zu verwirklichendes Ideal den Religionsstiftern, den Dichtern und Denkern vorschwebte, war auch das Ideal Friedrich Fröbels.

Für das Lebensalter, in dem die Einheit des menschlichen Daseins sich noch ungebrochen zeigt „das Kind in seiner ungebrochenen Kraft ist uns das Ideal, dem wir nachzustreben haben“, hat er die Lehre gebracht, wie diese Einheit im Kinde zu erhalten sei. Er sagt: „Höher noch als die Bildung des musikalischen Gehörs ist die innere Tonbildung, wo des Menschen inneres Ohr harmonischen Einklang vernimmt. Wie so wichtig ist es daher, frühe im Menschen die Keime zu entwickeln. O! hielten wir das für unsere Lieblinge fest, wenn es auch für uns zu spät ist.“

Wir nannten die Bewegungsspiele Ausgang und Mittelpunkt des Fröbelschen Erziehungssystems: sie bilden, wie ich bemerkte, den Schluß des Spiel- und Beschäftigungs-Ganzen. In ihnen sehen wir das Bild für die Zivilisierung des Menschen. — Nur im Gemeinschaftsleben ist die dritte von Kant angegebene Stufe, die der Moralisierung, Humanisierung zu erreichen. Daß der Mensch sich an den Menschen reiht, hat Sitten und Sittlichkeit geschaffen. Tugend, Sittlichkeit, Ethik sind nur in dem Gemeinschaftsleben möglich.

Wir sind zum Anfang unserer einleitenden Betrachtungen über Kultur und Erziehung zurückgekehrt. „Die Entwicklung des einzelnen Menschen gleicht der Entwicklung der Gesamtheit“, ja diese Entwicklung war nur möglich durch die Gesamtheit. Und wie wir heute des Begriffes „Staat“ nicht entraten können und in ihm die bis jetzt höchste Stufe der Darstellung eines gesellschaftlichen Verbandes sehen, so war das lebendige Bewußtsein einer Genossenschaft anzugehören, „das Stammesinteresse das einzige, das als geistiger Gehalt selbst der rohesten Wilden- anerkannt werden muß“. (Niemeyer.)

Auch hier gibt das große Erziehungsbuch, die Bibel, ein anschauliches Bild.

Die zehn Gebote, die Grundlage unserer sittlichen Lebensordnung, wenden sich an eine Gesamtheit, an ein Volk — sie fordern Gehör und Gehorsam für das göttliche Gebot. Hören und Gehorsam sind die eigentlichen Grundsteine zum Aufbau unseres Menschentums. Sie sind die Wurzeln, aus denen der Baum unseres Kulturlebens seine Kraft gesogen hat. In jedem normalen Kinde sehen wir den Werdegang, den die Natur mit dem Menschen gegangen. Sie gab ihm die Anlagen zum Hören und Gehorchen, zum Sprechen und Denken — die sittlichen und die intellektuellen Kräfte. Diese Kräfte nach den Bedingungen des jeweiligen Lebensalters und nach der gewonnenen Erkenntnis dieser Bedingungen zur Entwicklung zu bringen, ist die Mission, die ein Zeitalter dem andern übergibt.

Sprachliche Bildung.

Die Sprache ist das Abbild der gesamten
Innen- und Außenwelt des Menschen.
(Pestalozzi.)

Sprachliche Bildung.

„Der Mensch ist ein singendes Geschöpf,
Töne zu Gedanken verbindend.“

(W. v. Humboldt.)

Wenn ich erst jetzt bei dem letzten Abschnitt unserer Betrachtungen von den sprachlichen Bildungsmitteln rede, so bin ich mir wohl bewußt, daß die Sprache nicht das letzte Glied in der Kette des Spiel- und Beschäftigungsganzen ist — daß vielmehr in ihr alle einzelnen Teile bedingt sind und sich in ihr zusammenfassen.

Wie der bis jetzt erreichte Kulturstandpunkt nur durch die Sprache möglich geworden, so sind Erziehung, Erziehungsmittel undenkbar ohne Sprache.

Es ist nicht meine Aufgabe, die Entstehung der Sprache und ihre Bedeutung für unsere Gesamtkultur wissenschaftlich zu behandeln — es muß auch hier genügen, auf den Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Gesamtheit und des Einzelnen hinzuweisen. „Der Mensch ist ein singendes Geschöpf“: in den Mutter- und Roseliedern, in den Bewegungsspielen verbinden sich die Töne mit den Worten im Gesang.

Wundt meint, daß in der Sprachentwicklung des Kindes in gewissem Sinne noch dieselben Triebe walten, aus denen alle Sprachentwicklung hervorgegangen. Schwieriger mag es sein, den Ausgangspunkt für die Anfänge des Denkens des Menschen zu finden, wenn uns auch die Beobachtung des Kindes manchen Anhaltspunkt bietet. Wohl können wir an der Aufmerksamkeit, mit der ein Kind unsern Worten folgt, noch ehe es zu sprechen vermag, Anfänge seines Denkens vermuten. Zeigt sich in seinem Antlitz, in seinen Augen der Zustand einer spähenden Aufmerksamkeit, so steht es bereits auf der untersten Sprosse der Leiter, welche zur Menschheit hinaufführt. Dieses Denken unterscheidet sich indessen noch nicht von dem Denken, das wir den Tieren zuge-

stehen müssen; ohne diese Art des Denkens wäre jedes Dressieren der Tiere, der Hunde, Pferde, Papageien usw. unmöglich. Ja, wir müssen den Tieren sogar ein Denken zugestehen, das sich als Beobachtungsgabe in einem Spürsinn zeigt, der bei Kindern nicht in so hohem Grade vorhanden ist.

Dennoch können wir bei der Entwicklung des Denkens, des Intellekts in bedeutsamer Weise bei dem einzelnen Kinde dieselben Triebe oder Gesetze erkennen, die unserer Gesamtentwicklung zugrunde liegen.

Die erwachende Intelligenz zeigt sich wohl am deutlichsten in dem objektiven Interesse, das der Mensch an Sachen, an Wesen, später an Ideen, bekundet. Zunächst bemächtigt er sich der Dinge, die er braucht wie alle Naturwesen; er hat nur ein subjektives Interesse an ihnen, sobald er sie aber kennen lernen will, sobald er fragt: Was sind sie? Wozu sind sie da? hat das Interesse des Sinnenmenschen sich in das Interesse des denkenden Menschen, des geistigen Menschen gewandelt. Wir können diese Fragen des Menschen sein Erwachen aus einem unbewußten, schlafähnlichen Zustande, die Erweckung zu einem Seelenleben nennen. „Ein fragendes Wesen heißt ein bejeeltes Wesen sein.“ Nannte man doch die Hellenen ein Volk von fragenden Männern. „Fragen heißt wach sein.“

Wenden wir uns jetzt dem Kinde zu. In den Fragen des Kindes erkennen wir seinen Trieb sich in der Welt der Erscheinungen zurecht zu finden, die Stadien, welche der jugendliche Menscheng Geist bei seinem Zusammenstoß mit einer ihn verwirrenden Welt zurücklegen muß. Die Frage ist das Resultat der intellektuellen Begierde des Kindes, sein Verlangen nach geistiger Nahrung. Hier tritt Denken und Sprechen gemeinsam auf. Hier verbinden sich die Töne zu Worten und Gedanken. „Der Mensch spricht, weil er denkt.“ (J. Grimm.) Wir wissen, daß dieses Erwachen des kindlichen Geistes in einer Fülle von Fragen sich äußert, die nicht leicht zu befriedigen sind. Diese Fragen werden oft zu Plagen, namentlich weil sie sich auf die aller- verschiedensten Dinge beziehen. Sully in seiner Psychologie des Kindes macht darauf aufmerksam, daß den Fragen des Kindes über das „Woher und Wozu und Wohin“?, über gewöhnliche und ungewöhnliche Naturerscheinungen, über Gott und Unsterb-

lichkeit derselbe faustische Drang des menschlichen Geistes zugrunde liegt, der zu erfahren strebt, was die Welt im Innersten zusammenhält. „Das Kind ist in demselben Sinne Metaphysiker wie die frühesten Denker Metaphysiker waren.“

Wie soll diesem Triebe, den wir auch den Wissenstrieb des Kindes nennen können, Genüge geschehen? Er äußert sich oft so stark, daß es kein Wunder ist, wenn man mit dem Worte: „Schweig!“ namentlich einer Anzahl von Kindern gegenüber, sich Ruhe zu verschaffen sucht. Aber damit ist es nicht getan. Wir können nicht berechnen wieviel wertvolle geistige Tätigkeit durch das Verbieten, das Zurückdrängen dieses Wissenstriebes bei dem Kinde vernichtet wird. Fröbel, der den Tätigkeitstrieb des Kindes nicht nur, wie oft fälschlicherweise angenommen wird, auf die Tätigkeit des Kindes mit der Hand beschränkt, sagt: „Weiset euer Kind nicht unfreundlich zurück, stoßet es nicht von euch, seid nicht ungeduldig bei seinen Fragen und immer wiederkehrenden Fragen. Mit jedem hart abweisenden, zurückstoßenden Worte vernichtet ihr eine Knospe, einen Trieb an seinem Lebensbaume. Frage auf Frage drängen sich aus der nach Erkenntnis drängenden Seele des Kindes hervor. Wie? Warum? Wodurch? Wann? Weshalb? und jede nur einigermaßen genügende Antwort eröffnet dem Kinde eine neue Welt.“

Gewiß! Der geistige Hunger des Kindes verlangt seine Befriedigung wie der leibliche Hunger und macht sich lange vorher fühlbar, ehe die Schule in systematischer Weise ihn zu befriedigen strebt. Auch ist hier leider der Fragende nicht Kind, sondern Lehrer.

Es wird von pädagogischer Seite verlangt, daß man im vorschulpflichtigen Alter nur gelegentlich die Fragen des Kindes beantworte und keine eigentliche systematische Besprechung vornehme, wie es im Kindergarten bei den Beschäftigungen und den anschaulichen Plaudereien geschieht. So sehr wünschenswert es aber auch wäre, daß jedes Kind im Hause von den Eltern das Wissenswürdige in freier, ungezwungener Weise, nicht in schulmäßiger Form erführe, so wenig ist es selbst der besten Mutter, dem einsichtigsten Vater möglich, Zeit und Kräfte so zu konzentrieren, um in jedem Augenblicke über beide im Interesse des fragenden Kindes verfügen zu können.

Aber auch abgesehen davon, wird es für die geistige Entwicklung des Kindes von Vorteil sein, wenn man seine Fragetätigkeit einigermaßen in geordnete Bahnen lenkt, ehe die Schule diese Aufgabe übernimmt. Wie man in früheren Zeiten jeder Unruhe des Kindes durch Darreichen von Nahrung, durch „Stillen“, zu begegnen suchte, jetzt aber eine gewisse Zeiteinteilung bei Verabreichen der Nahrung als notwendig erachtet, so muß auch der geistige Hunger des Kindes in einer nicht pedantischen, aber auch nicht Regel und Ordnung entbehrenden Weise befriedigt werden. Vergesse man nicht das Durcheinander der Fragen, die Schnelligkeit, mit der das Kind von einer Frage zur andern überspringt — beachte man aber auch, daß es Kinder gibt, die erst durch Fragen zu geistiger Tätigkeit angeregt werden. Mir will es scheinen, als wäre der Vorgang, den ich bei vielen Müttern mit ihren noch nicht sprechenden, sondern lallenden Kindern wahrgenommen, ein Beispiel für rechte Art und Weise der Plaudereien, um ein geordnetes Denken vorzubereiten.

Man kann es den ersten Anschauungsunterricht nennen, wenn die Mutter mit dem Kinde vor den Spiegel tritt und ihm die einzelnen Teile seines Gesichtes zeigt und benennt, sein Näschen, seine Augen, seinen Mund usw. Die Mutter springt nicht von der Nase zu den Beinen, zu den Händen und Fingern, sie verfährt schon hier, wenn auch unbewußt, nach einer gewissen Reihenfolge.

So können wir auch hier das Prinzip, das uns bisher geleitet hat, bestätigt finden. Wir haben in der Fragetätigkeit des Kindes einen wichtigen, vielleicht den wichtigsten Faktor unserer Kultur zu erkennen. Nicht um eine sklavische Nachahmung dieses Entwicklungsganges, sondern um eine bessere Erkenntnis desselben handelt es sich bei der Erziehung des Kindes.

„Ein jedes Kind erlebt die Schöpfungsgeschichte, wie sie in den Büchern Moses erzählt wird. Zuerst ist ihm die Welt in Nebel gehüllt, aus dem das Chaos der Gestaltungen allmählich hervortritt, bis Licht und Klarheit alles abgrenzt. Erst später kommt das Wort hinzu und benennt alles, was da lebt.“ (Fröbel.) „Das vorzüglichste Mittel, Verwirrung, Lücken, Oberflächlichkeit in der menschlichen Bildung zu verhüten, beruht in der Sorgfalt, die Anfangseindrücke der wesentlichsten Gegenstände unserer Erkenntnisse dem Kinde bei ihrer ersten Anschauung so bestimmt,

so richtig und so umfassend vor die Sinne zu bringen, als es immer möglich. Schon bei der Wiege des unmündigen Kindes muß uns die Erfahrung leiten, die die Jahrtausende über das Wesen unserer Entwicklung als Gesetze festgestellt haben.“ (Pestalozzi.)

Das Erzählen von Geschichten.

Wir haben in der Fragetätigkeit des Kindes den Beginn seines Denkens zu erkennen gesucht. Ohne eine strenge Scheidung oder Gliederung der Geistesvermögen anzunehmen, da alle geistigen Kräfte ein einheitliches Ganze bilden, dürfen wir doch sagen, daß bei den Fragen und Antworten des Kindes, gleichviel ob sie von ihm oder uns ausgehen, sein Verstand vorzugsweise in Anspruch genommen wird. Die aus der Fragetätigkeit sich ergebenden Plaudereien oder Besprechungen beziehen sich meist auf Sachen, Dinge, Gegenstände, die das Kind sehen, fassen, greifen kann; durch die Sprache lernt es sie erfassen, begreifen. Die Sprache führt uns aber zu Dingen, Wesen, Vorgängen, die wir nicht gegenwärtig vor uns sehen, von denen wir hören. Dadurch erweitert sich der Kreis der Vorstellungen, es erweitert sich der Begriff der Zeit, indem wir die Vorstellung eines Gewesenen, Geschehenen, eine Vorstellung der Vergangenheit gewinnen.

Ist die Zeiteinteilung, die sich auf die Gegenwart bezieht, und den Umfang von Tagesstunden in sich schließt, nur möglich gewesen, weil in unserm Innern das Gefühl für ein Zeitmaß vorhanden ist, so entspricht die Zeiteinteilung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zweifellos gleichfalls dem innersten Wesen des Menschen. Das Nacheinander des Geschehens, „die Bewegungszahl von früher und später“ nur in Rücksicht auf den eigenen Lebenstag als Zeit zu empfinden, genügt einem entwickelten Bewußtsein des Menschen nicht. Vielleicht können wir annehmen, daß schon innerhalb des Familienkreises der Vollbegriff der Zeit empfunden wurde. Ist nicht des Daseins unendliche Kette, die Geschlechter an Geschlechter reiht, in Großeltern, Eltern und Kindern ein anschauliches Bild für Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft?

Welchen Zeitraum ist aber der kindliche Geist imstande als Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu umspannen? Nach unserer Erfahrung ist es schwierig, dem Kinde eine sichere Vorstellung von gestern, heute und morgen beizubringen. Und wenn wir dazu gelangt sind, so ist es eben nur der Verstand, den wir in Anspruch genommen haben.

Das Kind aber will mit allen Sinnen, mit seinem ganzen Wesen die Einwirkungen aufnehmen; seine Phantasie, sein Gemüt muß beteiligt sein, um für Begriffe vorbereitet zu werden.

Der Begriff der Zeit wird im Rhythmus als „Zahl“ hörbar von dem Kinde vernommen, es erhält dadurch die Ahnung eines Zeitmaßes innerhalb der Gegenwart. Bei dem Anhören einer Geschichte erweitert sich der Vorstellungskreis, und eine Ahnung von etwas Gewesenem, Vergangenen, auch von etwas Zukünftigem erfüllt sein Gemüt.

Wer Kinder beobachtet oder seine eigene Kindheit nicht vergessen hat, der weiß wie stark das Verlangen der Kinder ist, Geschichten zu hören. Trotz der großen Beweglichkeit der Kleinen, trotz des Hanges der kleinen Wildlinge, herumzuspringen, sitzen sie mäuschenstill beim Anhören einer Geschichte. Der Trieb des Menschen, sein eigenes Dasein durch Kenntnis anderer Persönlichkeiten und deren Schicksale — die Gegenwart durch Hineinziehen des Vergangenen zu erweitern, der geschichtliche Sinn des Menschen zeigt sich hier im Keime bei dem Kinde.

In anderer Weise sehen wir hier, wie Denken und Sprechen aus einer Wurzel keimt: ohne Sprache keine Geschichte, ohne Sprache kein Zusammenhang zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft: ohne Sprache keine fortschreitende Entwicklung. „Die Tiere haben keine Geschichte, keine Entwicklung, weil sie keine Sprache haben.“ (J. Grimm.)

Wie wir uns darauf beschränken müssen, den Begriff der Zeit in heute, gestern und morgen den Kindern beizubringen, so werden wir den geschichtlichen Sinn zunächst nur in kleinstem Umfange befriedigen, aber wir wenden uns dabei an die Gesamtkräfte der kindlichen, der menschlichen Seele. Hier wird auch das sympathische Interesse in anderer und noch tieferer Weise angeregt, als bei den Bewegungsspielen. Ja, der Eindruck, den diese Geschichten auf das kindliche Gemüt hervorbringen, ist so

stark, daß sie im späteren Leben weniger vergessen werden, als viele Personen der Umgebung. Geht es uns Erwachsenen doch nicht anders! Wir haben ein intimeres Interesse an den dichterischen Gestalten und deren Schicksalen, als an vielen Personen, mit denen wir verkehren; wir können manche Epoche geschichtlicher Vergangenheit wie eine selbsterlebte betrachten, ja sogar ein lebhafteres Interesse für sie haben, als für die politische Geschichte der Gegenwart.

Die Einwirkung dieses Bildungsmittels ist eine viel bedeutendere als die der Beschäftigungsmittel, weil es sich hier nicht um Sachen und Formen, sondern um Menschen und menschliche Schicksale handelt.

Das gute Erzählen, wie es in früheren Zeiten von Mutter und Großmutter in einer fast ebenso unbewußten und naiven Weise geschehen ist, wie die Erzählungen von dem Kinde aufgenommen wurden, ist vorüber, der Vorstellungskreis des weiblichen Geschlechts, namentlich in den höheren Ständen, ist ein anderer geworden. Es hat sich ein Abstand gebildet zwischen kindlichem und mütterlichem Denken, glücklicherweise noch nicht zwischen mütterlichem und kindlichem Empfinden. Das natürliche Gefühl, das Mutter und Kind verbindet, ist dasselbe geblieben. Es ist ein Weg vorhanden, den unleugbaren Mangel zu beseitigen: die weibliche Jugend muß in Kontakt mit der Kinderwelt gebracht werden, sie muß aber auch die Resultate kennen lernen, die Psychologen und Pädagogen durch Beobachtung der Kindesnatur gewonnen haben. Alle die Erzählungen der Tante Therese, Gertrud, Anna, Martha usw., die mitunter auch brauchbare Geschichten enthalten, bieten hierfür keinen Ersatz.

Ich verweise wiederum auf die Mutter- und Roselieder, in denen auch für das erzählende Plaudern Anregungen vorhanden sind, die von der Mutter zu eigenen Erfindungen benutzt werden können.

„Erzählen,“ sagt Tröbel, „ist ein stärkendes Geistesbad, eine Übungsschule des Geistes und der Kräfte“, und weiter sagt er: „Ein guter Erzähler ist ein köstliches Geschenk, hoch und achtend grüße ich ihn, und dankend reiche ich ihm die Hand — doch er

hat einen schöneren Gruß als den meinigen. Seht, welch freudige Gesichter, glänzende Augen und fröhlicher Jubel ihn bewillkommenet, welch ein Kreis froher Kinder sich um ihn scharf.“

Die Fabel.

Die ursprüngliche Einheit zwischen dem Natur- und Menschenleben zeigt sich deutlich in dem Verhältnis, in welchem die Menschen im Naturzustande und auch noch auf den primitiven Stufen der Kultur zu den Tieren standen.

„Wie ein Kind, die Klust des Abstandes wenig fühlend, Tiere beinahe wie seinesgleichen ansieht, so fühlten die Menschen in den Anfängen geistiger Entwicklung nur die Gleichheit, die Ähnlichkeit, das Gemeinsame, das sie mit allen Naturwesen, namentlich mit den Tieren verband. In jenen Zeiten atmete alles noch ein frischeres, sinnliches Naturgefühl. Jäger und Hirten sahen sich zu einem vertrauten Umgange mit den Tieren bewogen, und tägliches Zusammensein übte sie im Erlauschen und Beobachten aller ihrer Eigenschaften.“ (J. Grimm.)

Wir können annehmen, daß der Nutzen, den die Tiere den Menschen brachten, eine Art von Zuneigung, von Dankbarkeit erzeugte, wie andererseits die an gewaltiger Kraft dem Menschen überlegenen Raubtiere ihn mit Schrecken und Furcht, aber auch mit Bewunderung und Staunen erfüllten, das mit dem Gefühl, ein übermächtiges in ihnen zu erblicken, nahe verwandt ist. Das Geheimnisvolle des Tierlebens hat wohl auch in den Zeiten, wo des Menschen eigenes geheimnisvolles Dasein ihm noch nicht zum Bewußtsein gekommen war, einen großen Reiz auf sein Gemüt ausgeübt. So sehen wir, daß sich in dem religiösen Glauben und im Aberglauben selbst hochkultivierter Völker die Beziehungen zwischen Tier- und Menschenleben erhalten haben. „Ohne Tiere können gewisse Opfer nicht vollbracht, gewisse Weissagungen nicht gepflogen werden. Vogelflug und Anhang der Tiere sind bald heilbringende, bald schreckende Zeichen.“ (J. Grimm.)

Die Anbetung der Tiere, wie wir sie selbst bei den kultivierten Ägyptern und Indern finden, sind unserem religiösen Bewußtsein

fremder, als der Aberglaube der Römer, wie ihn Shakespeare im „Julius Cäsar“ schildert. Doch ist der Zusammenhang zwischen beiden Stufen, zwischen Glauben und Aberglauben leicht erkennbar und bestätigt die in meiner Einleitung ausgesprochene Meinung, daß die meisten Vorstellungen der Menschen auf früheren Kulturstufen von den später entwickelten nicht ganz aufgegeben, sondern in anderen Formen festgehalten werden.

Ein deutliches Beispiel hierfür erblicken wir in der ägyptischen Gottheit, der Isis mit dem Kuhkopf. Dem Schönheits Sinn der Griechen widerstrebte es, das menschliche Antlitz, das ihnen ein göttliches war, durch einen Tierkopf zu ersetzen, trotzdem die charakteristische Eigenschaft hierdurch stärker zum Ausdruck gebracht war. Aber sie verzichteten nicht auf das Symbol, sie gaben der Ceres die Kuh und das Schwein als Attribut, wie ja bekanntlich jeder Gottheit ein Tier als Ausdruck einer sie besonders auszeichnenden Eigenschaft zuerteilt wurde. Verschmäht es doch die Bibel nicht, von Gott zu sagen: „Er trägt sein Volk auf Adlersflügeln“, und im Gegensatz zu diesem Symbol des Fluges in eine Höhe, die dem menschlichen Auge unerreichbar ist, haben wir das Kriechen der Schlangen am Erdboden als Sinnbild der Hinterlist, der Verführung, die bereits in das Leben der ersten Menschen eingreift. In den christlichen Religionsvorstellungen ist die Taube das Symbol des heiligen Geistes; die Evangelisten erhalten als Symbole ihrer Individualität ein Tier, in dem sich ihre Besonderheit als Einzelkraft in potenziertester Weise heraushebt: der Löwe, der Adler, der Ochse.

Eine starke Nachwirkung dieser Tiersymbolik hat sich bis auf den heutigen Tag erhalten; in den Wappen unserer Fürsten und Adligen finden wir das Symbol der Größe und Macht, der Gewalt, in Tiergestalt; fast immer sind es Raubtiere.

In einem gewissen Gegensatz zu diesen dem Gebiete der Phantasie angehörenden Vorstellungen, erblicken wir das Tier im Lehrgedicht, in der Fabel. Wir verweisen sie in das Gebiet der didaktischen Poesie, die den reflektierenden Verstand vorzugsweise in Anspruch nimmt. Bei näherer Betrachtung ist hier jedoch kein Gegensatz vorhanden, vielmehr scheint das Lehrgedicht, die Fabel, ganz konsequent aus der mythologisch sinnbildlichen Auffassung hervorgegangen zu sein.

Denn was auf der Stufe eines erhöhten Phantasielebens zum Symbol, zum Gleichnis sich gestaltet, das wird für die Stufe des reflektierenden Bewußtseins zur Gleichnisrede, zur Lehre. Die ungebrochene Kraft einer von Natur aus vorhandenen Eigenschaft im Guten wie im Bösen macht sich in der Tierymbolik derartig geltend, daß sie wie zum Gleichnis, so zur Gleichnisrede, zur Lehre sich eignet.

Dieser meines Wissens bisher nicht beobachtete Zusammenhang zwischen den mythologischen Vorstellungen und den Fabeln als Lehrgedicht rechtfertigt sie meines Erachtens als solche.

So betrachtet, haben auch die Lessingschen Fabeln, die allerdings vorzugsweise den Verstand in Anspruch nehmen, ihre Berechtigung; sie sind ein guter Erzählstoff für die erwachsene Jugend, gleichviel, ob wir sie zu der epischen oder didaktischen Poesie rechnen, sie wirken durch die feine und humorvolle Satire, mit der die Fehler und Schwächen der Menschen durch Eigenschaften der Tiere gezeichnet werden, so erfrischend, daß die Lehre ohne jeden trockenen Beigeschmack, „wie der Saft aus der Traube“ quillt.

Was aber lernen wir aus dieser Auseinandersetzung für unsere erziehliche Aufgabe?

Das gewonnene Resultat kann zunächst nur ein negatives sein. Für die Kleinen können wir weder die phantastisch abergläubischen Vorstellungen in Erzählungen umsetzen, noch die auf späteren Entwicklungsstufen entstandenen Lehrgedichte. Sollen wir deshalb den Kleinen gar keine Fabeln erzählen? Rousseau hat ja bekanntlich auf die schlechten Lehren hingewiesen, auf die falsche Moral, die manche Fabeln enthalten. Er hat namentlich in der Fabel „Die Grille und die Ameise“ ein so anschauliches Beispiel für diese verkehrte Moral gefunden, daß es uns noch immer als Wegweiser dienen kann: Gewiß, die kluge Antwort der Ameise, die Abfertigung, die sie der hungernden, faulen Grille, die einen ganzen Sommer lang sang, mit den Worten: „Tanze nun“, gibt, soll dazu geeignet sein, Vorsorglichkeit, Fleiß, Sparsamkeit als „Lehre“ den Kindern beizubringen. Aber sind diese Tugenden im Alter, für das diese Fabel bestimmt ist, überhaupt durch Lehren beizubringen? Sind sie nicht einzig und

allein durch vorbildliches Beispiel der Erwachsenen zu begründen? Die Kinder achten auch gar nicht auf diese weisen Lehren, sie teilen die Schadenfreude der klugen Ameise, und das sympathische Interesse für die arme, hungernde Grille tritt ganz zurück. Können wir Erwachsene uns doch kaum des Lachreizes erwehren, den ein kluges, wenn auch liebloses Wort hervorruft.

Dieses Beispiel, das durch viele Fabeln vermehrt werden könnte, zeigt nur, daß wir in der Auswahl derselben vorsichtig sein müssen. Aber damit ist nicht ausgesprochen, daß die Fabel auf einen moralischen Hintergrund ganz verzichten müßte. Zwar Jakob Grimm sagt in seiner Abhandlung über die Tierfabel, daß diese mehr Laster als Tugenden der Tiere schildere und daß List, Schlaueit, Wut, Zorn, Schadenfreude die Motive bilden, und daß sie auch aus diesem Grunde als Lehrgedichte ungeeignet wären. Indes sind doch die Treue des Hundes, die Sanftmut der Taube, der Fleiß der Biene, die elterliche Sorgfalt der Vögel, auch die Großmut des Löwen, wertvolle Symbole für sittlich-gemütliche Eigenschaften des Menschen.

Es kann sich meiner Meinung nach nur darum handeln, Fabeln zu erzählen, die in einer dem kindlichen Wesen angemessenen Form das Interesse der Kleinen erregen, trotzdem sie eine gute Lehre enthalten. Diese dem kindlichen Wesen angemessene Form ist keine andere, als die für jede poetische Erzählung gültige. Wie wir Erwachsenen von einem poetischen Werke uns abgestoßen fühlen, wenn die Tendenz in auffälliger Weise hervortritt („Man merkt die Absicht und man wird verstimmt“), so muß die jeder echten Poesie innewohnende Lehre aus ihr selbst ohne jede besondere Betonung sich ergeben. Fröbel sagt: „Es bedarf nicht der Hinzufügung einer Nutzenanwendung, noch der Heraushebung einer Moral, das erzählte Leben, rein an sich, in welcher Gestalt es sei, ja, erscheine es selbst nur als wirkende Kraft, hat in seinen Ursachen, in seinen Wirkungen und Folgen tiefern Eindruck gemacht, als keine durch Worte hinzugefügte Nutzenanwendung und hervorgehobene Moral machen werden und können.“

Wir sind zu dem Anfang unserer Abhandlung zurückgekehrt und zugleich zu unserem leitenden Grundgedanken: den Kleinen

ist die Fabel in der Weise zu erzählen, wie sie aus den natürlichen Verhältnissen zwischen Menschen und Tieren auf den primitiven Stufen des Kulturlebens sich ergeben hat. Das Kind scheidet sein Dasein, sein Wesen noch nicht von dem Dasein der Naturwesen, namentlich der Tiere, es sieht sie wie seinegleichen an; ganz so sollen wir bei der poetischen Erzählung, der Fabel für das Kind verfahren.

„Die Fabel muß die Tiere darstellen, als wären sie mit Verstand begabt und in alle Gewohnheiten und Zustände unseres Lebens eingeweiht, so daß ihre Aufführung gar nichts Befremdliches hat. Dann aber müssen auch die Eigenheiten der besonderen tierischen Natur ins Spiel gebracht werden.“ (Grimm.) So werden die Tiere, die den Inhalt der Fabeln für die Kleinen bilden sollen, am besten die ihnen aus dem täglichen Leben vertrauten sein: der Hund in seiner Gelehrigkeit und Treue, der Hahn in seiner Wachsamkeit, besonders aber die Vögel, die Sperlinge, die Lerchen, die Schwalben usw. Wir besitzen eine große Anzahl von Fabeln, größtenteils in poetischer Form, die in nicht aufdringlicher Weise eine Lehre enthalten und dem Kinde erzählt werden können. — Ja, kaum könnten wir die Fabeln als Erzählstoff entbehren. Was Grimm von der Poesie sagt, „sie sei nicht zufrieden gewesen, Schicksale und Handlungen der Menschen zu umfassen, sie hätte auch das verborgene Leben der Tiere unter ihre Gesetze und Einflüsse gebracht“, hat einen tief psychologischen Grund. Das Leben des Menschen auf primitiver Kulturstufe, sein eigenes, sowie das seiner Gattung, ist ihm viel fremder, als das der ihn umgebenden Naturwesen — so griff er zunächst nach dem Stoff, der sich seinem Verständnisse darbot, um die poetische, die der Natur nachschaffende Kraft zu üben. Ganz so verhält es sich mit dem Leben der Kinder; es bietet ihnen noch kein genügendes Interesse für Erzählungen. Gebe man ihrer Phantasie einen Stoff, an dem sie ihre nachschaffende Kraft üben können, und der sie in Zusammenhang bringt mit denjenigen Geschöpfen, die in der Stufenleiter der Lebewesen den Menschen doch am nächsten stehen.

Das Märchen.

„Welcher Unsterblichen soll der höchste Preis sein? Mit niemand streit' ich, aber ich geb' ihn der ewig beweglichen, immer neuen, seltsamen Tochter Jovis', seinem Schoßkinde, der Phantasie!“

(Goethe.)

Das Märchen als Erzählstoff ist in Rücksicht auf seinen erziehlichen Wert gar oft einer prüfenden Kritik von Pädagogen und Laien unterzogen worden. Das Resultat war je nach der allgemein herrschenden pädagogischen Richtung oder nach der Be-
anlagung der Einzelnen verschieden. Wer von einem rationalisti-
schen Standpunkte aus das Märchen betrachtet, der wird diesem Kinde der Phantasie keine Berechtigung, wenigstens keinen er-
ziehlichen Wert zugestehen.

Aber das Märchen hielt den widerstrebenden Meinungen gegenüber stand, und verwehrte man ihm den Eingang in die Kinderstube der oberen Zehntausend, die von des Gedankens Blässe beeinflusst waren, so blieb es doch heimisch in den Kreisen, die seitab von Pädagogik und Philosophie statt „der Schwiegermutter Weisheit“ den Mutterwitz walten ließen. Es ist bekannt, daß die Gebrüder Grimm von den Frauen aus dem Volke bei Samm-
lung ihrer Märchen sich unterstützen ließen.

~~Trotzdem~~ das Prinzip der einseitigen Verstandesentwicklung von der Schule längst überwunden worden ist, hört man auch jetzt manche besorgte Mütter fragen, ob sie den Kindern Märchen erzählen solle. Es ist namentlich das Unwahre der Personen und Vorgänge, das ängstliche Gemüter beunruhigt.

Demgegenüber möchte ich statt des Wortes unwahr das Wort unwirlich setzen. Das Märchen ist allerdings gleichgültig gegen die Gesetze der Wirklichkeit, aber nur in etwas erhöhterem Grade als jede andere Dichtung. Aber so wenig diese der Wirklichkeit entsprechen mag, so ist doch Wahrheit in ihr enthalten. Goethe in seiner Biographie „Dichtung und Wahrheit“ belehrt uns schon durch die Wahl des Titels darüber, daß er nicht Wirklichkeit, sondern Wahrheit als Ergänzung der Dichtung betrachtet; er nennt Wahrheit, was er erlebt hat oder glaubt erlebt zu haben. Das innerlich Erlebte ist ein wahres Er-
lebnis, auch wenn es niemals greifbare Wirklichkeit gewinnt.

Die Sehnsucht des Menschen, über das Wirkliche hinausgehoben zu werden, ist um so größer, je geringer seine Einsicht von der Bedeutung der Wirklichkeit ist. Ja, diese Sehnsucht erweckt das Streben nach dem Erkennen der Wirklichkeit. Phantasie und Gefühl sind vorbereitende Kräfte für die Erkenntnis der Wirklichkeit: der Physik als Wissenschaft ist die Metaphysik, der Astronomie die Astrologie vorausgegangen, wie die Religion der Theologie. — So können wir auch hier an der Hand des leitenden Prinzips feststellen, daß das Märchen ein guter Erzählstoff für die Kinder ist: es ist Ausdruck der poetischen Schaffenskraft im Kindesalter der Völker, und so entspricht es dem Phantasieleben des kindlichen Wesens.

Wenn der Unterricht in der Heimatskunde das Kind vertraut macht mit seiner nächsten Umgebung, so führt das Märchen es weit hinaus über die Grenzen seines Heimortes, weit hinaus über Raum und Zeit. Das „Es war einmal“ des Märchens ohne jede Orts- und Zeitbestimmung hebt die Gebundenheit von Zeit und Ort auf. Das Nächste und das Fernste ist dem Kinde gleich vertraut.

Und wie das Märchen nicht an Zeit und Ort gebunden ist, so gehören seine Geschöpfe keinem bestimmten Volke, keiner bestimmten Nationalität, keiner bestimmten Religion an. „Das Kind ist zunächst ein Kind der Menschheit.“

Obgleich wir so gern von deutschen Märchen sprechen und auch eine Anzahl derselben echt deutschen Ursprungs sind, so gibt es doch einen internationalen Grundstock von Märchenstoffen. Ich will nur an das Märchen Aschenbrödel erinnern, das häufig als Symbol echt deutscher, mädchenhafter Bescheidenheit hingestellt wird, und dem wir bereits im alten Ägypten begegnen.

Wir haben es als Bedingung eines guten Spielmittels hingestellt, daß es das Interesse von Erwachsenen und Kindern erwecken müsse. Das Märchen entspricht dieser Bedingung nicht nur in dem Sinne, daß es seinen Zauber auch für den Erwachsenen behält, sondern auch dadurch, daß es ein wertvolles Material für wissenschaftliche Betrachtung bietet.

Dieser Zusammenhang zwischen den Spielen des phantasierenden kindlichen Volksgeistes und den Arbeiten wissenschaftlicher Forscher ist so recht anschaulich durch die Gebrüder Grimm

ins Leben getreten, denen das in schrankenloser Willkür geschaffene lustige Nichts ein Etwas geworden ist. Sie haben den Kindern viele beinahe verloren gegangene Märchen gerettet und dabei wertvollen Stoff für vergleichende Sprachwissenschaft gefunden. Ich muß mich darauf beschränken, bei diesem Spielmittel für die Kinder auf ein Wissensgebiet für die Erwachsenen hingewiesen zu haben. Unbestreitbar ist in dem tausendjährigen Gange, den das Märchen durch den Mund der Völker in fortgehendem Wandlungsprozeß erfahren, eine Anregung für die vergleichende Völkerpsychologie vorhanden, die ja auch vielfache Beziehung zur Psychologie des Kindes bietet.

Doch kehren wir jetzt zu dem Märchen für die Kinder zurück.

Ich habe im Eingange das Bedenken gegen die Unwahrheit des Märchens als unberechtigt nachzuweisen gesucht. Nicht ganz mit Unrecht wird gegen das Märchen ein anderes Bedenken erhoben, daß es nämlich die Phantasie der Kleinen zu sehr in Anspruch nehme und sie in den Zustand nervöser Aufregung versetze. Nun ist es nicht in Abrede zu stellen, daß einzelnen sehr erregten Kindern, namentlich solchen mit Anlagen zu erhöhter Reizbarkeit der Nerven, nur mit Vorsicht und Auswahl Märchen erzählt werden sollten. Solche Ausnahmen können aber die Regel nicht umstoßen. Des Kindes Phantasie fordert die ihr entsprechende Nahrung; wird sie ihr versagt, so verliert sie sich in vagen Vorstellungen ins Leere. Was wir bei Erwachsenen Hirngespinnste nennen, das ist in kleinen Anfängen schon bei dem Kinde vorhanden. Wundt sagt: „Der passiven Phantasietätigkeit des Kindes muß die aktive des Erwachsenen zu Hilfe kommen, sonst verirrt sie sich ins Grenzenlose.“

Wie ein gutes Dichtwerk, wozu ich auch einen guten Roman zähle, wohl geeignet ist, die irrlichterierende Phantasie der Jugend zu zügeln, sie in geordnete Bahnen zu leiten, so ist das Märchen für des Kindes Phantasie viel eher ein Schutz als eine Schädigung. So sehr ich aber auch den Wert der Märchen als Erzählstoff für die Kinder schätze, so wenig teile ich die Meinung derjenigen Pädagogen und Philologen, die diesen Stoff den Kindern ohne jede Änderung übermitteln wollen. Noch weniger möchte ich ohne Auswahl und ohne Berücksichtigung der Individualitäten der Kinder ihnen Märchen erzählen. Das Märchen vom Machan-

delbaum mit seinen grauenhaften Vorgängen, um nur ein Beispiel zu geben, eignet sich nicht dazu den Kindern erzählt zu werden.

In bezug auf Änderungen der Märchen würde ich vorschlagen, daß in dem allerliebsten Märchen „Hänsel und Gretel“ das grausame Fortschicken der Kinder von seiten der Eltern durch den Hinweis auf eine Großmutter, die jenseits des Waldes wohne, gemildert würde. Ebenso dürften die Eltern den Kindern den Weg zur Rückkehr in ihr Heim nicht unmöglich machen wollen. Sinegen muß die Hexe und der Backofen und all das wunderliche Nebenwerk bleiben. Die Berechtigung Änderungen an dem Märchen vorzunehmen, ist in ihrem geschichtlichen Gange durch die Länder und Völker begründet. Trotz ihres internationalen Grundstockes erhielten sie ein etwas verändertes Gepräge bei den verschiedenen Völkern. So muß auch der gewonnene Kulturzustand insoweit berücksichtigt werden, als er den eigentlichen Charakter des Märchens nicht verwischt.

Ganz entschieden aber ist die Märchenstiefmutter zu beseitigen; sie mag durch eine böse Fee ersetzt werden. Gerade solche in das Familienleben tief einschneidende Vorgänge müssen berücksichtigt werden um den Kindern keine falschen Vorstellungen zu schaffen, die das Verhältnis zu einer etwaigen Stiefmutter schädlich beeinflussen könnten.

Die aus einer Zeit der Roheit stammende Bezeichnung Stiefmutter als Schreckbild hängt mit der Auffassung zusammen, die die Frau nur als Geschlechtswesen betrachtete, die keines anderen Gefühles fähig wäre, als des kreatürlichen für ihre eigenen Kinder. Wir sind zu der Einsicht gelangt, in dem Naturgefühl des Menschen den Wegweiser für seine geistigen, seine kulturellen Aufgaben zu erblicken. Das mütterliche Gefühl wird von den Frauen der Gegenwart als die größte Macht in Rücksicht auf ihre sozialen Pflichten erkannt. Die Mütterlichkeit bezieht sich auf die gesamte Kindheit und erweitert sich zur liebevollen Pflichterfüllung für die Volksfamilie. Mag diese Abschweifung auf ein Gebiet erlaubt sein, das in innigstem Zusammenhange mit der Fröbelschen Erziehungslehre steht. Bringt doch diese Lehre den Frauen ihre mütterlich-erziehliche Aufgabe zu klarem Bewußtsein.

Eine große Bewunderung flößte mir folgende Mitteilung einer

Mutter ein, deren Kinder sich noch in zartem Alter befanden. „Ich war,“ erzählte sie mir, „schwerkrank, und die Furcht vor dem Tode erfaßte mich. Da fiel mir plötzlich ein, daß meine Kinder wohl eine zweite Mutter bekommen könnten, und daß ihnen durch die Märchenstiefmutter das Verhältnis zu einer wirklichen sehr erschwert werden könnte. Da rief ich meine Kinder an mein Bett und sagte ihnen, daß alles, was sie an dem Märchen von der Stiefmutter gehört haben, nicht wahr sei, und daß eine zweite Mutter gerade so gut wäre, wie die erste.“

Das Märchen bleibt trotz dieser betonten Mängel nicht nur der reizvollste, sondern auch ein sittlich bildender Erzählstoff, „ein echtes Königskind“ unter den Geschichten. Sittlich und gemütlich bildend ist das Märchen dadurch, daß es sich der Verstoßenen, der Bedrängten, der Verlassenen annimmt, daß es rührende Bilder von unerschütterlicher Treue für übernommene Pflichten enthält. Das Bild treuer Schwesterliebe in den sieben Raben, die fast ritterliche Art von Hänsel gegen Gretel, das Wohlwollen der Zwerge für Schneewittchen, das sind einige Beispiele für den tief-sittlichen Gehalt vieler Märchen. Das Märchen hat, wie jede echte Poesie, einen bildenden Einfluß und hat ihn um so eher, je weniger man ihm eine moralische Tendenz anmerkt. Mag es noch erwähnt werden, daß das Märchen keinen Unterschied kennt zwischen arm und reich, zwischen den verschiedenen Ständen: König und Bauersmann, Schuster und Schneider sind ihm gleichwertige, interessante Personen.

Fragen wir uns jetzt: wie und wo sollen Märchen erzählt werden? Das Märchen gehört noch ganz und gar in die Kinder- und Familienstube, noch ganz zu dem Teile der Erziehung, der es mit dem Kinde und nicht mit dem Schüler zu tun hat. Nicht etwa, als ob die Schule völlig auf diesen Lehr- und Erzählstoff verzichten sollte, sondern in dem Sinne, daß der Schule und selbst dem Kindergarten der geringere Teil zufällt.

Der vom Tageslicht beschienene helle Raum des Schulzimmers, die zahlreiche Kinderschar, in der so leicht ein Störenfried die Aufmerksamkeit aller von dem Gegenstande ablenkt, das alles und vieles andere läßt keine echte Märchenstimmung aufkommen; die kindliche Phantasie wird von der Umgebung ernüchtert.

Lessing in seiner Dramaturgie tadelt Voltaire, daß er den

Geist der Semiramis am hellen Tage in der Ratsversammlung erscheinen läßt, er weist auf Shakespeare hin, der „die Naturgeschichte der Geister“ und, setzen wir hinzu, auch unsere menschliche Natur besser gekannt hat. In der Tat, bei der Erscheinung von Hamlets Geist um Mitternacht auf dem Kirchhofe erfaßt uns ein Schauer, ein Schauer, dem wir uns gern hingeben, weil er im Zusammenhange mit den unlösbaren Rätseln unseres eigenen Daseins steht, mit den Geheimnissen, deren bitter-süße Dual wir doch nicht entbehren möchten. Dieser Seelenzustand ist im Keime auch im Kinde vorhanden, es liebt das Schauerliche, das Gruseln.

So wird die beste Art Märchen zu erzählen, die alte, jetzt fast nur durch die Tradition bekannte sein: die Dämmerstunde ist die beste Zeit, die Familien- oder Kinderstube der beste Ort, und die Großmutter oder die Mutter die beste Erzählerin. Muß auch jetzt auf das Herdfeuer verzichtet werden, so kann doch immerhin ein trauliches Plätzchen in der Kinder- oder Wohnstube sich finden, wo die Kinder der Erzählerin lauschen.

Je seltener heutzutage die Märchen in der alten, trauten Weise zu den Kindern sprechen, um so mehr sind sie in die Kreise der Erwachsenen eingedrungen. Sie werden dramatisiert, komponiert und mit einem großen Aufwand von Dekorationen auf die Bühne gebracht. Daß sie auch in dieser Gestalt das Entzücken der Kleinen erregen, ist kein Beweis für die Berechtigung derartiger Aufführungen. Die kostspielige Puppe als Balldame erregt auch das Vergnügen der Kleinen und hat doch keinen guten erziehlichen Einfluß, während die einfache, schlichte Puppe dem Kinde Freude bereitet, ohne es an Prunk und Tand zu gewöhnen und die Eitelkeit zu wecken und zu nähren.

Ohne kunstfeindlich oder pedantisch zu sein, wird man zugeben müssen, daß die Schlichtheit des Märchens durch diese pomphaste Inszenierung verloren geht, daß die Phantasie und das Gemüt der Kinder durch das Übermaß der äußeren Mittel an Innerlichkeit verliert, daß die schöpferische Kraft, die bei der einfachen Erzählung die Gestalten selbst schafft und innerlich schaut, verarmt und erlahmt.

In sehr beachtenswerter Weise erzählt Georg Ebers in der Geschichte seines Lebens, wie seine Mutter den Märchen die Gestalt

von Dramen gegeben: die handelnden Personen waren Mutter und Kind, der Ort das Lager der Mutter, die Zeit des Morgens, wo er jubelnd von seinem Bette auf das ihre sprang.

Die Wiedererweckung eines naiven Verkehrs zwischen Mutter und Kind wird um so mehr gelingen, je mehr die Frauen sich der Bedeutung u n b e w u ß t aufgenommenener Eindrücke b e w u ß t werden.

Dem Kinde, dem die Mutter alles ist, weil es alles von ihr empfängt, scheint es, als entströmten auch diese Gebilde der Phantasie der unererschöpflichen Quelle mütterlicher Liebe und so bleiben sie ihm lebendige Zeugen und wahrhafte Gestalten aus der goldigen, seligen Kinderzeit, Zeugen jener Liebe und Treue, die nimmer veraltet und nimmer vergeht.

Biblische Geschichten.

„Es zieht ein tiefes, dunkles Ahnen von der Einheit und Zusammengehörigkeit aller Dinge und Erscheinungen durch die Seele des Kindes und ein Sehnen erfüllt es, alles in Einheit und Übereinstimmung zu bringen. Nicht die Kraft, vermöge welcher der Mensch die Dinge und Erscheinungen voneinander trennt, sondern die Ahnung und Erkenntnis des Zusammenhanges alles Geschaffenen, die Kraft, die Mannigfaltigkeit zu einer Einheit zusammen zu fassen, hat die Menschheit zur Erkenntnis des einigen Gottesgeistes gebracht.“

Fröbel.

„Das Lebendigwerden aller guten und vollkommenen Gaben in uns nennen wir Religion. In diesem Sinne ist alle Erziehung, Erziehung zur Religion. Aller Unterricht soll Religionsunterricht sein. Nicht als Glaubensbekenntnis, als Dogma darf Religion aufgefaßt werden, sondern als Entfaltung der höchsten, geistigen Kräfte.“

Scharrelmann.

Wir sind zu derjenigen Kulturmacht gelangt, die ich in meiner Einleitung als die grundlegende für die geistig-sittliche, für die künstlerisch-schöpferische Entwicklung des Menschen bezeichnet habe (siehe S. 40). Wie die Bebauung der Erde, die Agrikultur, die Grundlage zum Aufbau unserer Kultur geworden, so ist die Religion diejenige Kulturmacht, die den Aufbau des inneren geistigen Wesens, die E r b a u u n g des Menschen begründet hat.

Wie jeder Ursprung aber geheimnisvoll ist, so ist es auch der Ursprung der Religion — ja, vielleicht ist er geheimnis-

voller als der Ursprung der Sprache, des Denkens. Liegen doch die keimkräftigsten Ideen tief verborgen, um so tiefer, je mächtiger sie sich entwickeln.

Tief verborgen ist auch der Keim religiösen Empfindens in des Menschen, in des Kindes Seele, aber doch demjenigen erkennbar, der des Kindes Wesen und seine Entwicklung mit voller Hingabe zu beobachten vermag. Wir können aus der großen Empfänglichkeit, die die Kinder religiösen Eindrücken entgegenbringen, auf einen triebkräftigen Keim schließen, wenn er sich auch zunächst nur in Ahnungen, in Empfindungen unbewußter Art äußert. „Es sind der Kindheit unbedingt jene Typen des menschlichen Daseins eingeboren, die sich in der Menschheit verwirklicht haben, d. h. die Typen, welche als Familie, Staat, Religion die menschliche Gesellschaft zu dem gemacht haben, was sie ist, und ohne welche sie nicht möglich gewesen wäre.“ (B. von Mahrenholz-Bülow.)

So ist auch hier, wo es einer bedeutamen, wurzelechten Entwicklung eines vorhandenen Keimes bedarf, unser leitendes Prinzip der Wegweiser für unsere Aufgabe. Schon in den Mutter- und Roseliedern (siehe S. 109) will Fröbel in dem Motto, das er an die Mutter richtet, die religiösen Triebe des Kindes beachtet wissen. Noch ehe das Kind den Namen Gottes aussprechen, noch ehe es das Wort „Gott“ verstehen kann, soll das Händefalten, der andächtig in die Höhe gerichtete Blick der Mutter beim Beten des Kindes Ahnung auf etwas Hohes, Ehrfurchtgebietendes lenken. Fröbel tadelt die Eltern, die auf den Religionsunterricht warten und nicht wissen wollen, daß der Unterricht nur dann fruchtbar ist, wenn er an das in der Familie begründete religiöse Empfinden anknüpfen und darauf weiterbauen kann.

In ganz richtiger Erwägung dessen, daß die Kinder durch Bilder, durch anschauliche Beispiele für Lehren und abstrakte Begriffe vorbereitet werden müssen, wird der Religionsunterricht in der Schule durch die Biblische Geschichte vorbereitet.

Es kann die Frage entstehen, ob ein Erzählstoff, den die Schule aufgenommen hat, bei der Erziehung der vorschulpflichtigen Kindheit, bei der Familienerziehung überhaupt zu berücksichtigen sei. Ich darf hier wiederum auf unser Grundprinzip verweisen

um die Frage zu bejahen. Die biblischen Geschichten sollen den Nährboden für religiöses Fühlen und Denken geben und die Seele des Kindes so in Anspruch nehmen, daß sie unwillkürlich von ihr festgehalten werden. Jeder Zwang, jede Absicht des Belehrenwollens würde den Einfluß, den sie haben sollen, zunächst beeinträchtigen. Dann aber findet die Schule den Boden schon vorbereitet und kann die biblischen Erzählungen als Lehr- und Lernstoff behandeln.

„Die biblische Geschichte ist getragen von der Anschauung, daß die Geschehnisse eines Volkes Maßregeln Gottes zu seiner Leitung und Vervollkommnung sind, und ihre Bedeutung für sittlich-religiöse Bildung liegt darin, daß sie die Stätte gibt, den Glauben an die göttliche Leitung des Menschengeschlechts überhaupt zu pflanzen.“ (Loke.)

Es ist bemerkenswert, daß die Geschichte des Volkes Israel mit „Familiengeschichte“ beginnt, wie ja auch die Familie sein Staats- und Volksleben überdauert hat. Es wird wohl kaum eine bessere Vorbereitung für die Aufnahme des Gottesgedankens geben, als wenn dem Kinde in Gott das gesteigerte und verklärte Bild des Vaters entgegentritt. So bemächtigen sich in ganz ungezwungener Weise die Gefühle der Ehrfurcht, der Liebe und Dankbarkeit des kindlichen Gemütes. Die Liebe zu Gott muß in dem Kinde in derselben Weise keimen, wie die Liebe zu den Eltern, wenn sie triebkräftig sich entwickeln soll. So wenig wir den Zeitpunkt zu bestimmen vermögen, wann wir angefangen haben unsere Eltern zu lieben, so wenig dürften wir den Zeitpunkt bestimmen können, wann der Gottesgedanke, die Liebe zu Gott in uns entstanden ist. Alles, was wurzelecht sich erweisen soll, fällt in die Zeit des Unbewußtseins. Wir erkennen erst uns selbst, wenn wir die bedeutsamste Zeit unserer Entwicklung durchgemacht haben. Die Religion ist älter als Tempel, Kirchen und Schulen, und so müssen die religiösen Ahnungen des Kindes sich in Empfindungen umsetzen, ehe Kirche und Schule ihre, für alle Kinder gleichmäßig in bestimmte Formeln und Formen gefaßte Arbeit beginnen.

Wenn die Kinder durch die täglichen Gebete, durch die Weihe der Sonn- und Feiertage mit dem Namen Gottes vertraut geworden sind, wenn ihr Interesse für die Aufnahme von Ge-

schneidenden erwacht ist, dann erzähle man ihnen die biblischen Geschichten, in denen Menschenschicksale und Charaktere sich innerhalb des Rahmens der Familie bewegen, innerhalb eines Kreises, in den die Kinder hineingeboren sind. Wir haben darauf aufmerksam gemacht, daß der Begriff der Vorsehung, der Begriff eines Leiters und Lenkers der menschlichen Schicksale in sehr anschaulicher Weise in den biblischen Geschichten vorhanden ist. Dieser, dem entwickelten Verstande so schwer zu fassende und doch so tröstliche Gedanke wird auf diese Weise dem kindlichen Gemüte vertraut — erblickt es doch in seinen Eltern, in Vater und Mutter, die Leiter und Lenker seines Lebensschiffes, seine Vorsehung! Und welches bessere Mittel böte sich uns wohl dar, Gott als Vater, als liebenden, sorgenden Vater dem Kinde nahe zu bringen, als wenn es in Gott den Vater seines Vaters ehrfürchtet und liebt. Unwillkürlich ahnt das Kind den Zusammenhang, der die älteste, uns heilige Urkunde des Menschengeschlechts mit der Gegenwart verbindet. Nur in ihren Wirkungen erkennbar ist die Kraft solcher Tradition, die von der frühen Kindheit harmlos aufgenommen und von Geschlecht zu Geschlecht festgehalten wird.

Mit der Einsicht und dem Tiefblick des Forschers hat Lessing die Macht der Religion über die Gemüter nicht in der absoluten Wahrheit einer einzelnen Religion gefunden, sondern in dem Einflusse, den die Tradition jeder Religion auf die Gemüter ihrer Befenner ausübt.

„Gründen sie sich nicht alle auf Geschichte,
Geschrieben oder überliefert?
Und Geschichte muß doch wohl allein
Auf Treu und Glauben angenommen werden?!
Nun, wessen Treu und Glauben zieht man denn
Am wenigsten in Zweifel? Doch der Seinen?
Doch deren Blut wir sind? Doch deren, die
Von Kindheit an uns Proben ihrer Liebe
Gegeben? Die uns nie getäuscht, als wo
Getäuscht zu werden uns heilsamer war?
Wie kann ich meinen Vätern weniger
Als du den deinen glauben?“

Lessing zeigt in diesen Worten so viel pädagogische Weisheit, so viel psychologische Erkenntnis und so viel wahre Religiosität, daß Pädagogen und Theologen sie zur Richtschnur für den Religionsunterricht nehmen könnten. Vor allem aber sollten Eltern, denen es Ernst damit ist, in ihren Kindern die religiösen Anlagen zu entwickeln, sie nicht verkümmern zu lassen, dieser Worte Lessings eingedenk sein.

Die Begründung des Gottesbewußtseins durch „Geschichten“ verhindert eine zu frühe Begründung durch Dogmatik und damit eine zu frühe Betonung dessen, was das Unterscheidende einer Religion von der anderen ist.

Die altbiblischen Geschichten zumal bilden die Grundlage für die Religionen, die für unsere Kulturwelt in Betracht kommen, und sind schon aus diesem Grunde geeignet, das natürliche religiöse Gefühl der Kinder zu entwickeln und zu schützen. „Stört das Kindlein nicht in seinem Traume, sich mit allem eins zu fühlen in dem Weltraume.“

Fröbel will, worauf ich wiederholt hingewiesen habe, daß religiöse Eindrücke sehr früh von dem Kinde aufgenommen werden sollen; aber ganz entschieden wendet er sich gegen einen Religionsunterricht, der zu früh den dogmatischen Teil, den Teil der Religion betont, der das Unterscheidende hervorhebt. Das allen Menschen Gemeinsame soll zunächst gepflegt werden. Frau von Mahrenholz-Bülow, die beste Interpretin Fröbels, sagt: „Wenn Kinderlippen die Empfindungen des Kinderherzens aussprechen könnten, dann würden sie gar oft bei dem Religionsunterrichte flehen: ‚D, laßt mich scheinen, bis ich werde, zieht mir das weiße Kleid nicht aus.‘“

Es ist mir wohl bewußt, daß jetzt eine Bewegung auch von theologischer Seite vorhanden ist, die sich stark gegen die altbiblischen Geschichten wendet. Es scheint mir darin derselbe rationalistische Zug zu liegen, der sich seinerzeit gegen die Märchen als Erzählstoff geltend machte und den wir auch nicht ganz unberücksichtigt lassen können.

Nicht jede biblische Geschichte ist dem kindlichen Alter gemäß und auch die biblische Sprache trotz ihrer unübertroffenen einfachen Schlichtheit ist nicht immer festzuhalten. Die Auswahl muß, wie ich es bei den Märchen betont habe, verständigen

Eltern anheimgegeben werden, ebenso ist die moralische Anwendung möglichst zu vermeiden. Wenn, wie ich es selbst gehört habe, Kinder gefragt werden, ob Abraham recht getan habe, daß er den Ruf, den Gott an ihn ergehen ließ, sein Vaterhaus zu verlassen und in ein anderes Land zu ziehen, seinen Eltern verschwiegen habe, und der Lehrer daran die Bemerkung knüpft, daß man Gott mehr als den Eltern gehorchen müsse, dann allerdings ist es wohl besser, die Geschichte nicht zu erzählen und nicht vorzeitig einen Konflikt in die kindlichen Gemüter zu bringen. Für das Kind soll Gott nur der Vater seines Vaters sein, ein ungeteiltes Gefühl der Liebe und Verehrung für beide es erfüllen.

Indes müssen wir auch hier festhalten, daß der Mißbrauch einer Sache den Gebrauch nicht aufheben soll. Es ist kein Grund vorhanden, diese wertvollen Erzählstoffe beiseite zu schieben, oder sie gar als schädlich zu bezeichnen. Es wäre ein großer, ein unersehlicher Verlust, wenn diese lebensvolle Quelle unserer eigenen Entwicklung aufhören sollte befruchtend auf die junge Generation zu wirken, wenn die Verbindung zwischen Orient und Okzident gelöst würde. Der geistvolle Forscher und Philosoph Loze sagt in seinem Mikrokosmos: „In den patriarchalischen Zuständen — wie sie die Schriften des Alten Testaments schildern — liegt ein Inbegriff schöner Gewohnheiten des Daseins vor, welcher durch die idealisierende Kraft der Zeitferne und poetischen Darstellung verklärt, der zurückschauenden Sehnsucht wohl als ein Vorbild des Lebens erscheinen kann.“

Fügen wir noch hinzu, was ein so feiner Kenner des Orients, wie Herder, von der Zeit der Patriarchen sagt: „Da wurden die Grundsteine gelegt, die auf andere Weise nicht gelegt werden konnten. Jahrhunderte haben darüber gebaut, Stürme von Weltaltern haben sie — wie den Fuß der Pyramiden — mit Sandwüsten überschwemmt, aber zu erschüttern nicht vermocht.“

In neuerer Zeit hat ein hervorragender pädagogischer Schriftsteller die Forderung aufgestellt, daß die biblischen Geschichten erst im vierten Schuljahre erzählt werden sollen: die vaterländische Geschichte sollte vorangehen. Ob aber in den Anfängen geschichtlichen Lebens der modernen Völker Geschichten vorhanden sind, die dem kindlichen Interesse so entgegenkommen wie die biblischen

Geschichten, möchte ich doch bezweifeln. Die einzige Geschichte von Joseph mit seinen Brüdern, sein Wiedersehen mit ihnen und seinem Lieblingsbruder Benjamin, sowie mit dem alten Vater in Ägypten, gibt ein so wunderbares Bild des Familienlebens, berührt die Kinderherzen in so allseitiger Weise, daß wir wohl ihresgleichen vergebens in einer anderen Geschichte suchen würden. Die Erzählung von der Errettung Moses mit all den Nebenumständen wirkt wie ein Märchen auf die Phantasie des Kindes, enthält aber durch den Hinweis auf ein bestimmtes Land und auf die göttliche Fügung, die den Befreier seines Volkes dem Untergange entzog, einen religiös-geschichtlichen Hintergrund. In einfacher, schlichter Weise kann auch der Auszug der Kinder Israel aus Ägypten, ihre Rettung von den sie verfolgenden Feinden, die plötzlich eintretende Trockenheit des Meeres, erzählt werden.

Hier aber enden in der Hauptsache die Geschichten für das Kindesalter etwa bis zum achten Lebensjahre. Weder die Offenbarung am Sinai, noch die Verkündung des Gesetzes in den zehn Bundesworten, und am wenigsten diese selbst, eignen sich für Kinder. Auch hier ist das bereits zitierte Wort Goethes zu beachten: „D, laßt mich scheinen, bis ich werde, zieht mir das weiße Kleid nicht aus.“ Diese Gesetze sind nicht Kindern, sondern einem Volke gegeben worden. Es gibt nichts psychologisch Verfehlteres, als mit Kindern vom Lügen, Stehlen und gar vom Ehebrechen zu sprechen.

Wenn ich bei der Darlegung des erziehlichen Wertes der altbiblischen Geschichten mich auf diese beschränkt habe, so geschah es nicht, weil ich den Wert der neutestamentlichen Geschichten unterschätze, sondern weil sie weniger dem Familienleben entnommenen Erzählstoff bieten. Gleichnisse und Gleichnisreden, deren Schwerpunkt in ihrem ethischen Inhalt, in einer Lehre vorhanden, müssen dem reiferen Schulalter der Kinder vorbehalten bleiben. Mag auch hier der Weg, den die religiöse Erziehung der Gesamtheit gegangen, bei der Erziehung des Einzelnen maßgebend sein. Nicht Gesetz und Lehre gingen den Ereignissen, den Tatsachen voran, das Leben der Familie, des Volkes war der Boden, dem Gesetz und Lehre entsproßte. Welch große Wirkung aber ein mit dem Familienleben zusammenhängendes Ereignis auf das kindliche Gemüt auszuüben

vermag, zeigt die Geschichte von der Geburt Christi, zeigt das Weihnachtsfest, das als religiöses Fest in der Familie gefeiert wird. Hier wird der Ausspruch Fröbels aus seinen Mutter- und Roseliedern zum Wahrspruch: „Familie, du bist das Allerheiligste, was sind ohne dich Kirche und Altar, so du ihnen nicht die Weihe gibst?“

Daß die biblischen Geschichten nicht ganz mit dem Wortlaut der Schrift zu erzählen sind, habe ich bereits betont, dennoch sollte die schlichte, einfache Weise derselben Vorbild für den Erzähler sein. Die so vielfach erscheinenden Bearbeitungen sind häufig Umarbeitungen in das Märchenhafte. Dadurch wird der religiöse Eindruck ganz aufgehoben, der Phantasie aber weniger Nahrung geboten, als durch die eigentlichen Märchen. Viele von diesen Umarbeitungen bewegen sich in so ausführlicher Breite, daß die lebensvollen Gestalten zu abgeblaßten Schemen sich verflüchtigen und keinen tieferen Eindruck zurücklassen.

Es ist nicht meine Aufgabe, das ganze große Gebiet der religiösen Erziehung zu behandeln. Meiner Ansicht nach ist das Recht der Eltern hier ein absolutes, denn nichts wirkt verderblicher und vernichtender auf das religiöse Empfinden der Kinder, als wenn sich ihnen ein Zwiespalt zwischen Schule und Haus, zwischen Lehrer und Eltern zeigt. Hier öffnet sich ein Abgrund, der nicht durch Heilslehren und Heilmittel überbrückt werden kann. Die Gesundheit der Seele, ihre Einheit den Kindern zu erhalten, ist unsere Aufgabe. Verhütung der Krankheit erspart „das Heilen“ in körperlicher, wie in geistiger Beziehung.

Die Grenzen, die ich mir gesteckt habe, zwingen mich zum Abschluß. Das Wort des Altmeisters Goethe habe ich bestätigt gefunden: „Eine rechte Arbeit wird nie fertig, man muß sie nur fertig erklären.“

Wir kommen zum Schluß auf den Anfang zurück: Die Fröbelsche Pädagogik beginnt mit „der Menschen-erziehung“. In der Kindergartenpraxis hat er die Verwirklichung der gewonnenen pädagogischen Einsicht für das erste Kindesalter angestrebt und der Name „Kindergarten“ führte uns bereits in den Mittelpunkt seiner Lebensanschauung.

Das Kind ist ein Kind der Natur, ein Kind der Menschheit und ein Kind Gottes.

Und im Zusammenhange damit war mir die Definition Kants von den Stadien menschlicher Entwicklung ein Wegweiser, auf den ich beim Abschlusse meiner Arbeit noch einmal den Blick lenke: Kultivierung, Zivilisierung, Moralisierung (Humanisierung). (Siehe S. 28.)

Die ersten beiden Stadien sind von den Völkern des europäischen Kulturkreises zum großen Teil zurückgelegt, das dritte Stadium, das die kultivierten, zivilisierten Völker zur Höhe „edler Menschlichkeit“ führen soll, das Ziel, das den Propheten, den Dichtern und Denkern zu schauen vergönnt gewesen — ob wir es jemals erreichen? Danach zu streben sei unsere Aufgabe und unser Glück.

Ich hege die Hoffnung, daß der enge Kreis, in dem ich mich bewegte, doch Ausblicke gestattet in die wesentlichsten Gebiete unseres Kulturlebens. Eine unabsehbare, dem rastlos forschenden Geiste des Menschen wohl niemals sich ganz erschließende Unendlichkeit von Entwicklungsstufen liegt hinter uns, aber eine Unendlichkeit von Entwicklungsstufen liegt auch vor uns.

Als Vorbild für ein künftiges Geschlecht, nicht als ein Abbild des vergangenen, soll das Kind erzogen werden. Des Erziehers weitschauender Blick muß die Schatten erkennen, die das Licht der gegenwärtigen Kultur begleiten, und zu ihrer Beseitigung das Geschlecht der Zukunft vorbereiten.

Unleugbar sind wir jetzt in eine neue Entwicklungsphase eingetreten: in das Jahrhundert des Kindes und der Frau. Unauflöslich gehören beide zusammen. „Der kleine Kinderarm soll der Hebearm für eine bessere Zukunft werden“ (Jean Paul). Das aber kann er nur, wenn die Frau nicht Abbild der Vergangenheit bleibt, sondern Vorbild für ein zukünftiges Geschlecht zu werden strebt.

Diese Entwicklungsstufe herbeizuführen, war das Ideal, das Friedrich Fröbel vorschwebte — zu seiner Verwirklichung beizutragen, meine Lebensarbeit.

Schlußwort.

In meinem Vorwort habe ich die Gründe dargelegt, die mich zur Herausgabe dieser Schrift veranlaßt haben. In freier Umschreibung hätte ich sie nach dem Vorbilde Schleiermachers den Gebildeten unter den Verächtern der Fröbelschen Erziehungslehre widmen können.

Den Mitarbeitern am Fröbelschen Erziehungswerke drängt es mich zu betonen, daß mein Buch kein Schul- oder Lehrbuch für die Methode und Praxis des Kindergartens ist — ja, daß ich vielfach von dem Gange abgewichen bin, den die Lehrbücher festhalten, oft auch von dem, von Fröbel selbst skizzenhaft gehaltenen Lehrgange.

Bei Darlegung des erziehlichen Wertes des Spiel- und Beschäftigungsganges habe ich mich auf diejenigen Spielmittel beschränkt, bei denen sich der Zusammenhang zwischen diesen und den Kulturbeschäftigungen deutlich zeigt. So sind die Sand- und Fadenspiele, das Kettenaufziehen, das Verschnüren und Verschränken weder in den Text noch in die Zeichnungen aufgenommen worden, ohne daß ich sie deshalb als gute Spielmittel negieren möchte.

Um Wiederholungen zu vermeiden, die bei den Lehrbüchern und bei dem Unterricht unvermeidlich sind, war ich bemüht, ein Charakteristisches bei jedem Spielmittel hervorzuheben. Die Besprechung des Farbensinnes knüpft an die Legetäfelchen an, obgleich schon der Ball Gelegenheit dazu bietet. Ich möchte auch aufmerksam machen, daß die in den Lehrbüchern festgehaltene Bezeichnung „Lebensformen“ für Nutz- und Sachformen mir widerstrebte. Lebensformen sind nur die der Natur nachgebildeten Formen, Pflanzen, Tiere usw., niemals kann ein Tisch oder ein Stuhl eine Lebensform sein.

Der Wert eines Buches besteht vornehmlich in den Anregungen, die es für weitere Arbeiten bietet. In diesem Sinne möchte ich auch meine Schrift betrachtet wissen: als eine der Kärnerarbeiten für den Aufbau des Fröbelschen Erziehungswerkes.