

Hoffmann, Erika

Ein unveröffentlichter Fröbel-Brief über die Bildung der Kinder

Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 2, S. 175-192



Quellenangabe/ Reference:

Hoffmann, Erika: Ein unveröffentlichter Fröbel-Brief über die Bildung der Kinder - In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 2, S. 175-192 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141986 - DOI: 10.25656/01:14198

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141986>

<https://doi.org/10.25656/01:14198>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 28 – Heft 2 – April 1982

I. Thema: Entwicklung des Kindes und Familienerziehung

- ERIKA HOFFMANN Ein unveröffentlichter Fröbel-Brief über die Bildung der Kinder 175
- HEINZ RUDOLPH SCHAFFER Sozialisation und Lernen in den ersten Lebensjahren 193
- YVONNE SCHÜTZE Von der Mutter-Kind-Dyade zum familialen System. Neue Beiträge aus Psychologie, Humanethologie und Psychoanalyse zur Erforschung der frühkindlichen Sozialisation 203
- KURT KREPPNER/SIBYLLE PAULSN/YVONNE SCHÜTZE Kindliche Entwicklung und Familienstruktur. Zur Erforschung der frühkindlichen Sozialisation in der Familie 221
- JOACHIM ROSENOW/GISELA BRANDT/CLAUDIA V. GROTE Erziehung zur Selbständigkeit in Arbeiter- und Angestellten-Familien. Bedingungen und Probleme der Selbständigkeitsentwicklung des Kindes im Zusammenhang sozialgruppenspezifischer Deutungen der Gleichheitsnorm 245
- GÜNTHER BITTNER Der Wille des Kindes 261
- MANFRED AUWÄRTER/EDIT KIRSCH Zur Entwicklung interaktiver Fähigkeiten. Begegnungskonstitution und Verhaltenssynchronie in der frühen Kindheit 273
- MAX MILLER Argumentationen als moralische Lernprozesse 299

II. Diskussion

- JÜRGEN ZIMMER Kindgemäßheit und Vorschulerziehung. Fünf Anmerkungen zu Günther Bittners Wahrnehmung des Situationsansatzes und der Reform vorschulischer Erziehung 315

GÜNTHER BITTNER *Verfremdete Situationen – verfremdete Kinder. Eine Antwort an Jürgen Zimmer* 319

HEIN RETTER *Spiel und Sportspiel – realistisch betrachtet. Eine Auseinandersetzung mit dem Buch von Hermann Röhrs* 321

III. Besprechungen

GESINE HEFFT *Louise J. Kaplan: Die zweite Geburt* 329

FRIEDRICH SCHWEITZER *Robert L. Selman: The Growth of Interpersonal Understanding* 333

DIETHELM JUNGKUNZ *Inge Weber: Sinn und Bedeutung kindlicher Handlungen* 335

Pädagogische Neuerscheinungen 339

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Prof. Dr. Dietrich Benner, Goethestr. 17, 4401 Altenberge;
Prof. Dr. Herwig Blankertz, Potstiege 48, 4400 Münster.

Zusammenstellung des Thementeils in diesem Heft: Dr. Reinhard Fatke, Brahmsweg 19,
7400 Tübingen 1; Dr. Yvonne Schütze, MPI für Bildungsforschung, Lentzeallee 94,
1000 Berlin 33.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an Dr. Reinhard Fatke, Brahmsweg 19, 7400 Tübingen 1, senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

ISSN 0044-3247

Zu den Beiträgen in diesem Heft

ERIKA HOFFMAN: Ein unveröffentlichter Fröbel-Brief über die Bildung der Kinder

Der hier erstmals veröffentlichte Brief Friedrich Fröbels an Cantor Carl vom Juli 1839 ist ein ungewöhnliches Dokument und läßt erkennen, welchen Zusammenhängen die um diese Zeit beginnende Konzentration Fröbels auf das Problem der frühkindlichen Erziehung und Bildung entspringt. Die Frage nach besonderen Bildungsmitteln für das Kleinkind ist noch nicht beherrschend, obwohl die Produktion und Einführung solcher Mittel Fröbels ganze Kraft schon mehrere Jahre (seit 1836) in Anspruch genommen hatte. Seine Ideen der frühkindlichen Bildung in Familie und Kindergärten stehen 1839 ganz im Rahmen einer allgemeinen Bildungslehre. Im Begriff der „elementaren“ Bildung verklammert Fröbel die Bemühungen des Kindergartens mit einer bruchlos sich anschließenden Weiterführung des bildenden Erziehens in der Schule. – In ihrer Einführung erläutert Erika Hoffmann die zeit- und werkgeschichtlichen Bezüge, in denen dieser Fröbel-Brief steht, und gibt vielfältige Hinweise zum inhaltlichen Verständnis.

HEINZ RUDOLPH SCHAFFER: Sozialisation und Lernen in den ersten Lebensjahren

In der Erforschung von Sozialisationsprozessen in der frühen Kindheit beginnt sich eine neue Orientierung durchzusetzen, die das Hauptaugenmerk nicht mehr einseitig auf die von den Erwachsenen ausgehenden Einflüsse auf die Persönlichkeitsbildung des Kindes legt, sondern auf die Wechselseitigkeit der Beziehungen zwischen dem Kind und seinen Eltern, wobei der eigenen Aktivität des Kindes in der Gestaltung dieser Beziehungen besondere Bedeutung zukommt. Der Autor dieses Aufsatzes, der mit vielen eigenen Forschungen zu dieser neuen Sichtweise entscheidend beigetragen hat, faßt hier seine empirischen Untersuchungen und theoretischen Arbeiten zusammen, und zwar unter dem besonderen Aspekt des Zusammenhangs von frühen Sozialisationsprozessen in der Familie und späteren Lernprozessen in der Schule. Er rekapituliert zunächst ältere und neuere Sozialisationskonzepte und veranschaulicht dann die dyadischen Prozesse zwischen Mutter und Kind anhand von Forschungsergebnissen über Vorgänge des Saugens, des vokalen Austausches und der gemeinsamen visuellen Orientierung auf Gegenstände der Umwelt. Dabei wird insbesondere deutlich, wie diese Interaktionen vom Kind initiiert und von der Mutter in eine dyadische Erfahrung verwandelt werden. Der Autor analysiert sodann die grundlegenden Voraussetzungen, die auf seiten der Mutter gegeben sein müssen, damit sie diese Rolle ausfüllen kann. Abschließend wird die Kontinuität von familialer Sozialisation und schulischem Lernen, ebenfalls auf der Grundlage zahlreicher Forschungsergebnisse, diskutiert.

YVONNE SCHÜTZE: Von der Mutter-Kind-Dyade zum familialen System. Neue Beiträge aus Psychologie, Humanethologie und Psychoanalyse zur Erforschung der frühkindlichen Sozialisation

Dieser Beitrag, der – ähnlich wie der vorangehende von Schaffer – einen konzeptuellen Rahmen für das Thema dieses Heftes darstellt, will nicht einen allgemeinen Überblick

über den gesamten Stand der gegenwärtigen Erforschung frühkindlicher Sozialisationsprozesse geben, sondern anhand dreier unterschiedlicher theoretischer Ansätze (Psychologie, Humanethologie und Psychoanalyse) eine neue Orientierung in der Sozialisationsforschung erläutern: Die Erforschung der Mutter-Kind-Dyade steht nicht mehr dominant im Zentrum des Interesses; vielmehr wird auch anderen Bezugspersonen des Kindes, wie dem Vater, den Geschwistern, aber auch Nachbarn und Freunden, neuerdings eine wesentliche Bedeutung für den Sozialisationsprozeß zuerkannt. Zielsetzung dieser Forschung ist die Rekonstruktion der sozialen Lebenswelt des Kindes. In Verbindung mit diesem Ansatz geht man nicht mehr davon aus, daß das Kind ein gleichsam passiver Rezipient von Umwelteinflüssen ist, sondern daß von Anfang an das Kind bereits über ein Eigenpotential verfügt, Interaktionen aktiv mitzugestalten. Als beispielhaft für diese Neuorientierung werden einige Untersuchungen zur Vater-Kind-Beziehung, zur Geschwister-Beziehung und zum interaktiven Potential des Säuglings diskutiert.

KURT KREPPNER/SIBYLLE PAULSEN/YVONNE SCHÜTZE: *Kindliche Entwicklung und Familienstruktur. Zur Erforschung der frühkindlichen Sozialisation in der Familie*

Anhand von drei Beispielen wird in diesem Beitrag ein Versuch zur Erforschung von Sozialisationsprozessen in der Familie vorgestellt. Frühkindliche Sozialisation wird dabei als ein wechselseitiger Prozeß aufgefaßt, bei dem die Entwicklung des Kindes in den ersten Lebensjahren und die familiäre Struktur ineinandergreifen. In einem über zwei Jahre dauernden Projekt wurden 16 Familien, die ihr zweites Kind bekamen, in ihrer alltäglichen Interaktion beobachtet. In einer ersten Analyse können für diesen Zeitraum drei Phasen unterschieden werden, in denen die Familie auf die Entwicklungsschübe des heranwachsenden zweiten Kindes eingeht und in denen sich strukturelle Veränderungen der familialen Interaktion zeigen. Den Schwerpunkt des Beitrags bilden Detailanalysen innerfamiliärer Interaktion anhand einer spezifisch ausgewählten Problemsituation. Nach Ankunft des zweiten Kindes stellt sich in allen Familien gleichermaßen die sozialisatorische „Aufgabe“, das ältere Geschwister mit dem jüngeren bekanntzumachen, um so den Prozeß der Integration des zweiten Kindes in die Familie einzuleiten. In drei verschiedenen Familien wurden in vergleichbaren Situationen aus dem Strom des Alltagsgeschehens kleine Szenen herausgenommen, interpretiert und bezüglich ihrer strukturellen Eigenheiten miteinander verglichen. Durch ein derartiges Vorgehen wird es möglich, die Wechselwirkung von Entwicklung und Kontext, wie sie theoretisch im dialektischen Modell der Entwicklung zu Beginn des Beitrags konzipiert wird, unter natürlichen Bedingungen näher zu untersuchen.

JOACHIM ROSENOW/GISELA BRANDT/CLAUDIA V. GROTE: *Erziehung zur Selbständigkeit in Arbeiter- und Angestellten-Familien. Bedingungen und Probleme der Selbständigkeitsentwicklung des Kindes im Zusammenhang sozialgruppenspezifischer Deutungen der Gleichheitsnorm*

Die Verfasser berichten über Ergebnisse einer Untersuchung, in der sie qualitative Interviews mit Eltern von Kindern im Alter bis zu drei Jahren durchgeführt und ausgewertet haben. Das Ziel der Untersuchung war die Rekonstruktion der allgemeinen Deutungsstrukturen in Arbeiter- und Angestellten-Familien und die Erforschung ihres Einflusses auf die Erziehung und die Selbständigkeitsentwicklung der Kinder. Es zeigt

sich, daß beide Sozialgruppen ihre Familienbeziehungen nach der Gleichheitsnorm gestalten, dabei aber unterschiedliche Ausdeutungen dieser Norm vornehmen. Es wird aufgewiesen, daß damit sozialgruppenspezifische Möglichkeiten und Hindernisse für die Selbständigkeitsentwicklung der Kinder verbunden sind. Abschließend werden die Befunde in einem sozialisationstheoretischen Rahmen diskutiert.

GÜNTHER BITTNER: *Der Wille des Kindes*

Im Rahmen eines Konzepts des „Selbstwerdens“ untersucht der Verfasser eine in der psychologischen und pädagogischen Diskussion weithin abhanden gekommene Kategorie: den Willen des Kindes. Zunächst wird die begrenzte Ergiebigkeit der Selbstkonzept-Perspektiven herausgearbeitet, wie sie in neueren Projekten der Kinder- und Jugendforschung zu finden sind. Sodann entwickelt der Verfasser, in einer Auseinandersetzung mit einer „Psychologie des bürgerlichen Individuums“, wie er das „Selbst“ als eine psychologische Umschrift für das Subjekt begreift, das etwas weiß, will, tut, fühlt, glaubt, hofft usw. Danach erörtert er die Gründe, weshalb die Willenskategorie in der modernen Psychologie, insbesondere der Kinderpsychologie, verlorengegangen und zum Teil durch andere, meist weniger ergiebige Kategorien ersetzt worden ist. Schließlich weist er die Konsequenzen auf, die eine Wiederentdeckung des kindlichen Willens für die Theorie und Praxis der Erziehung haben könnte.

MANFRED AUWÄRTER/EDIT KIRSCH: *Zur Entwicklung interaktiver Fähigkeiten. Begegnungskonstitution und Verhaltensynchronie in der frühen Kindheit*

Über die Entwicklung der Fähigkeit, an sozialer Interaktion teilzunehmen, liegen aus verschiedenen Forschungsrichtungen viele vereinzelt und teilweise widersprüchliche Erkenntnisse vor. Dieser Beitrag versucht, einige für die frühen Entwicklungsphasen zentrale Ergebnisse in ihrem Zusammenhang darzustellen und die Kontinuität der Entwicklung von der vorsprachlichen Mutter-Kind-Interaktion über die Kontakte des Kleinkindes mit Gleichaltrigen bis zur Gruppeninteraktion von Vorschulkindern nachzuzeichnen. Die Verfasser gehen dabei von der sozialen Begegnung oder Episode als einer „natürlichen“ Analyseeinheit aus und fragen nach dem Beitrag einzelner Handlungen und Äußerungen zur Lösung allgemeiner Funktionsprobleme, die sich in jeder Interaktionssituation stellen. Die Analyse der Form, in der die Teilnehmer die Begegnung herstellen und ihre Beiträge synchronisieren, verdeutlicht das Ausmaß, in dem selbst die frühesten Interaktionsstrukturen auf kooperative Anstrengungen und konstruktive Leistungen aller Beteiligten zurückzuführen sind. Die primäre Kooperation des Säuglings mit seiner Mutter und die Reziprozitäts-Erwartungen des Kleinkindes zeigen ebensosehr wie die komplementären Formate, in denen das Vorschulkind seine Handlungen und Gesprächsbeiträge entwirft, daß interaktive Fähigkeiten von intersubjektiver Natur sind und ihr Erwerb angemessenerweise nur in der Teilhabe des Kindes an Interaktionsstrukturen untersucht werden kann.

MAX MILLER: *Argumentationen als soziale Lernprozesse*

In diesem Beitrag wird die These vertreten, daß Argumentationen eine Dimension sozialer Erfahrung konstituieren, die moralische Lernprozesse des Individuums auslösen

und ihnen eine bestimmte Richtung geben kann. Diese These wird mit einer empirischen Fallstudie veranschaulicht, und zwar mit der qualitativen Analyse von Filmausschnitten über eine spontane Auseinandersetzung zwischen fünf Jungen im Alter von 8 bis 11 Jahren. Die Analysen zeigen, daß Kinder dieser Alters- und Entwicklungsstufe durch die Form ihrer moralischen Argumentation tendenziell in ganz bestimmte „Selbstwidersprüche“ gedrängt werden, die sich nur durch eine spezifische Fortentwicklung der Logik ihrer Argumentation auflösen und vermeiden lassen.

Kongresse

Vom 30. August bis 3. September 1982 findet an der Universität Fribourg, Schweiz, ein *Internationales Symposion zur sozial-moralischen Erziehung* statt. Nähere Auskünfte und Anmeldung beim Kongreß-Sekretariat, B. Zimmermann, Universität Fribourg, 22 Place du Collège, CH-1700 Fribourg (Schweiz).

Vom 29. September bis 2. Oktober 1982 finden an der Universität Hannover die *Hochschultage Berufliche Bildung '82* unter dem Leitthema „Arbeit und Beruf“ statt. Nähere Auskünfte und Anmeldung bei der Geschäftsstelle Hochschultage „Berufliche Bildung '82“, Universität Hannover, Seminar für Berufspädagogik, Wunstorfer Straße 14, 3000 Hannover.

Vorschau

Heft 3 wird dem Thema „Lehr-Lern-Forschung“ gewidmet sein und u. a. folgende Beiträge enthalten:

PETER M. ROEDER: Einleitung zum Themenschwerpunkt „Lehr-Lern-Forschung“

URSULA VIET et al.: Veränderungen des kognitiven Entwicklungsstandes von Schülern der Orientierungsstufe im Mathematikunterricht

LUDWIG KÖTTER et al.: Zum Lehren und Lernen geometrischer Begriffe: Deskription und Optimierung

GUNTHER EIGLER et al.: Mehrdimensionale Zielerreichung in Lehr-Lern-Prozessen

HERMANN RÜPPELL et al.: Die Lehre komplexen Denkverhaltens

Außerdem:

JÜRGEN OELKERS: Die analytische Erziehungsphilosophie: eine Erfolgsgeschichte

Contents and Abstracts

Issue Topic: Child Development and Education

ERIKA HOFFMANN: *An Unpublished Fröbel Letter on the Education of the Child* . . . 175

This letter of Friedrich Fröbel's to Cantor Carl from July 1839 is here published for the first time. It is an unusual document elucidating the thematic context within which Fröbel at that time was increasingly concentrating his theoretical and practical endeavors upon the issue of early childhood education and instruction. Although since 1836 Fröbel was occupied with designing, producing and disseminating special education devices for the young child, his "play gifts", this topic is not predominant in this letter. Rather, his ideas of early childhood education in the family and in the nursery school and kindergarten are entirely embedded into a general theory of education. His concept of "elementary" education encompasses the activities of the nursery school/kindergarten and the school's educational endeavors. – The introductory remarks by Erika Hoffmann comment upon the biographical, historical and political context of this letter and they give numerous hints for a thorough understanding of the manifold aspects of its contents.

HEINZ RUDOLPH SCHAFFER: *Socialization and Learning in the Early Years* . . . 193

In research on early childhood socialization a new orientation has emerged which no longer solely stresses the influences of adults on the formation of the child's personality but focusses on the dyadic relationship between the infant and his/her mother. In this view, the child's active and constructive role in the shaping of this reciprocal relationship becomes apparent. The author of this article, who through numerous research studies of his own has eminently contributed to this new orientation, here summarizes his empirical findings and theoretical insights in terms of the specific question of continuity between early socialization processes in the family and later learning processes in school. First, he reviews old and new socialization concepts and illustrates the dyadic processes between mother and infant in drawing upon research findings on sucking, vocal interchange, and visual co-orientation. The author shows how these interactions are initiated by the infant but converted by the mother into a dyadic experience. Then, the basic conditions for the occurrence and development of this type of mother-infant interaction are determined. Finally, the close relationship between structure and content of socialization processes in the early years on one hand and teaching/learning processes in school on the other is elaborated.

YVONNE SCHÜTZE: *From Studying the Mother-Child Dyad to Analyzing the Family System: Recent Contributions from Psychology, Human Ethology, and Psychoanalysis to Research in Early Childhood Education* 203

This article deals with three different theoretical approaches to the study of socialization processes in early childhood: psychology, human ethology, and psychoanalysis. Two main

tendencies are delineated: (1) Research on mother-child dyads has been supplemented by studies taking into account the other members of the family, such as father and siblings. These studies aim at reconstructing the child's social world. (2) The notion of the child as a passive recipient of social stimulation has been replaced by the conception of the infant as an active and competent agent of the interaction processes. As examples for these new orientations some studies on father-child and sibling relationships as well as on the infant's inborn capacity for social interaction are discussed.

KURT KREPPNER/SIBYLLE PAULSEN/YVONNE SCHÜTZE: *Child Development and Family Structure: Studying Early Childhood Socialization within the Family* 221

In this article three examples of family-interaction sequences are presented in order to illustrate a hermeneutic approach to the study of socialization processes. Early childhood socialization is conceived of as a reciprocal process linking structural components of family interaction to the course of development in the early years of childhood. 16 families having their second child born at the beginning of the study were observed (videotaped) each month in their homes during a two-year period. A preliminary analysis of observational data shows that the two-year period can be partitioned into three phases coinciding with remarkable changes of overall interaction patterns by which families seem to react to the main developmental steps of the child. Here, an in-depth analysis of intra-familial interaction sequences is presented showing three different families in a comparable problem situation: After the birth of the second child every family has to resolve the "socialization task" of introducing the second child to the first one in order to initiate the integration process of the second child into the family. Methodologically, such an approach may lead to a better understanding of structural components of the "proximal ecology" in which development takes place as a dialectical process.

JOACHIM ROSENOW/GISELA BRANDT/CLAUDIA V. GROTE: *Education for Autonomy in Families of Blue- and White-Collar Workers* 245

The authors report upon results of an investigation in which they carried out and evaluated qualitative interviews with parents of children up to three years of age. The aim of the research was the reconstruction of general interpretational structures in families of blue- and white-collar workers and the influence of these interpretations on their children's education and development for autonomy. The results suggest that both social groups organize their family relationships according to the equality norm, but that the groups differ in their interpretation of this norm. It is shown that these differing interpretations go along with social-group-specific opportunities and impediments in the autonomy development of the children. Finally, the findings are discussed within the framework of general socialization theory.

GÜNTHER BITTNER: *The Child's Will* 261

Within a theoretical framework which focusses on the formation of the self the author deals with a very specific category which has been widely abandoned in modern psychology: the child's will. First, he criticizes the narrowness of self concepts usually employed in research on children and adolescents. Then, discussing a Marxist view of the psychology of the

individual, he elaborates on his own concept of “self”. He also examines the reasons why in modern psychology the concept of “will” got lost respectively was replaced by other, mostly less fruitful concepts. Finally, he points out the consequences which the rediscovery of the child’s will would have for the theory and practice of education.

MANFRED AUWÄRTER/EDIT KIRSCH: *On the Development of Interactive Abilities: Structuring Encounters and Achieving Behavioral Synchrony in Early Childhood* . . . 273

A wide range of isolated and in part contradictory research results have been presented from various perspectives concerning the development of the ability to participate in social interaction. This article attempts to integrate some results relevant for the developmental stages in early childhood and to delineate the continuity of development from preverbal interaction between mother and infant to peer contact among toddlers and the interaction in groups of preschool children. Starting from social episodes or encounters as a “natural” unit of analysis, the authors’ intention is to elucidate in what way single utterances and actions conduce to the solution of functional problems inherent in every interactional situation. Analysis of different forms of structuring encounters and of achieving interpersonal synchrony highlights the extent to which even the earliest interactional structures result from cooperative efforts and constructive achievements of all participants. The primary cooperation of infants with their mothers, toddlers’ expectation of reciprocity in interaction and the complementarity of action and utterance formats used by preschool children all point to the intersubjective character of interactive abilities and to the necessity of studying their development through analysis of the children’s actual participation in interaction.

MAX MILLER: *Argumentations as Social Learning Processes* 299

In this contribution the author attempts to substantiate the thesis that argumentations may constitute a dimension of social experience which releases and directs processes of moral development. An empirical case study, i.e. qualitative analyses of video data about a spontaneous conflict between five boys (8–11 years of age), is used to demonstrate that children of this developmental age show a tendency to be entangled into certain “self-contradictions” by the very form of their moral argumentation. From this it is inferred that only a further development of the form or logic of moral argumentation will help these children to avoid this developmentally specific type of potential self-contradictions.

JÜRGEN ZIMMER: *Preschool Education and Child Orientation: Remarks to G. Bittner’s Article in this Journal 1981, No. 6* 315

GÜNTHER BITTNER: *A Reply to J. Zimmer* 319

HEIN RETTER: *Play and Sports – a “Realistic” View: A Critical Discussion of a Book by H. Röhrs* 321

Book Reviews 329

New Books 339

Ein unveröffentlichter Fröbel-Brief über die Bildung der Kinder

Der hier erstmals veröffentlichte Brief FRIEDRICH FRÖBELS an Cantor CARL in Veitsdorf bei Hildburghausen vom 21. Juli 1839 ist als Abschrift unbekannter Hand im Familienarchiv (Keilhauer Nachlaß) erhalten – ohne Unterschrift, aber nicht zweifelhaft in der Zuordnung. Solche Abschriften finden sich häufig im FRÖBEL-Nachlaß, oft mehrmals hergestellt, wenn sachlich wichtige Probleme abgehandelt worden waren. Hier haben wir ein frühes Dokument für FRÖBELS Vorstellungen vom Verhältnis der Kleinkindpädagogik zum Schulwesen. Die uns bekannten Veröffentlichungen aus dieser Zeit (Aufsätze und Broschüren über die Spielgaben seit 1838) zeigen die Bemühung, die Eigenart der frühesten Bildungsarbeit ins Wort zu fassen, das vornehmlich an die Eltern gerichtet wird und den pädagogischen Auftrag der Familie betont – ohne sich gegen die Arbeit der Schule abzusetzen. Die Gründung der eigenen Schule in Keilhau (1816 – „Allgemeine deutsche Erziehungsanstalt“) war Kritik an Schule und Universität gewesen, dem Publikum bekannt gemacht durch die Lehrprogramme und die Berichte der wachsenden Erziehungsgemeinde; nach 20 Jahren Ausbau der *Keilhauer Methode* glaubte FRÖBEL zu erkennen, daß seine Reformen tiefer ansetzen müßten, schon in der Familie.

Deshalb hatte er sich nach 1836 vornehmlich an die Erzieher der ersten Lebensjahre gewandt, um ihnen ihre Aufgabe zu zeigen: die Kinder für die fortschreitende Arbeit der Schule (natürlich einer solchen wie in Keilhau!) vorzubereiten, und zwar durch Pflege des „schaffenden Tätigkeitstriebes“ – mit eigener Methode und neuen Mitteln: mit *Spiel* als der bildenden Begegnung zwischen Reifen und Reifenden und mit sinnvoll geordnetem *Spielzeug*, das Erziehern und Kindern gemeinsam die Gottes Herrschaft bezeugenden Weltgesetze symbolisieren könne.

Die im Juni 1839 in Bad Blankenburg eröffnete „Anstalt zur Pflege des Beschäftigungstriebes für Kindheit und Jugend“ war eine Experimentierwerkstätte, das Feld für FRÖBELS eigene Erfahrungen und Beobachtungen bei den ersten Versuchen der Konkretisierung seiner Ideen, zugleich eine „öffentlich“ gemachte Stätte der Anschauung für Eltern und Erzieher, Lehrstätte des spielenden Umgangs für Mütter und Kindermädchen mit den Säuglingen auf dem Arm – und auch Übungsstätte für die ersten „Bildlinge“, der für diesen neuen Zweig der Keilhauer Menschenerziehung erzogenen Erzieher. In einem Aufsatz im „Allgemeinen Anzeiger der Deutschen“ (4. April 1839: „Die Bildung der Kinder vor dem schulfähigen Alter und die Ausführung einer Bildungsanstalt zu Erziehern und Pflegern in dem angegebenen Alter, besonders die Bildung zu Lehrern an Kleinkinderschulen betreffend“) hatte FRÖBEL Kandidaten des Lehr- und Predigtamtes angesprochen – ganz nebenbei bemerkt, man könnte „später vielleicht auch Jungfrauen“ diesem neuen Berufs zuführen – und argumentiert: Eine vorangehende Ausbildung zu Erziehern für Kinder im Vorschulalter werde Lehrern und Predigern eine gute Vorbereitung für den gewählten Lebensberuf sein. Es tritt offen zutage, daß FRÖBEL zu der Zeit in erster Linie daran dachte, die schon bestehenden Kleinkinderschulen und Bewahranstalten pädagogisch zu

versorgen; er wollte ihre vorwiegend caritative Motivierung ergänzen durch seine Zielsetzung *aller Bildung und Erziehung*: Emporbildung der Menschheit in all ihren Gliedern, mit geeignetem Bildungsmaterial und ausgebildeten Erziehern. Und seine eigenständige Bildungsweise in vorschulischem Bereich war ihm im Sommer 1839 noch *eine Art Unterricht*.

Aber schon im 19. und 20. Heft seiner seit 31. Dezember 1837 herausgegebenen Wochenschrift „Ein Sonntagsblatt für Gleichgesinnte“, unter dem Datum 5. und 13. Mai 1838, hatte FRÖBEL in einem Aufsatz („Die Fortentwicklung des Kindes und das sich entfaltende Spiel mit dem Balle“; nur einsehbar in W. LANGE: Friedrich Fröbels gesammelte pädagogische Schriften. Bd. III, S. 110ff.) bedauert, daß die Kenntnis seiner erzieherischen Spielweise über die Kleinkinderschulen sich zu langsam ausbreiten würde; damit diese Spiele möglichst bald Gemeingut aller deutschen Kinderstuben würden, schlage er vor, Familienvereinsanstalten zu gründen als Träger von Spielkreisen für Kinder bürgerlich wohlhabender Familien. Dieser Appell hatte damals gar keinen Erfolg, so wie sich auch die Kleinkinderschulen und Bewahranstalten seinen Ideen nicht öffneten. Aber in Dresden bestanden seit Februar und März 1839 Spielkreise unter Leitung von FRÖBELS Schüler ADOLPH FRANKENBERG; im Keilhauer Nachlaß werden Entwürfe FRÖBELS zur Organisation solcher Anstalten für interessierte Elternkreise in Dresden und Leipzig aufbewahrt.

In diese Situation – noch vor der Gründung des Frauenvereins „Allgemeiner deutscher Kindergarten“ am 28. Juni 1840 in Bad Blankenburg – gehört der Brief an Cantor CARL, den wir hier vorlegen. Die verwandtschaftlich klingende Anrede geht zurück auf den nicht verwirklichten Plan, die Familien FRÖBEL und CARL zu vereinigen durch die Heirat eines Sohnes von Cantor CARL und ELISE FRÖBEL, der jüngsten Tochter von FRÖBELS älterem Bruder in Keilhau; ein Unfalltod (1829) des jungen WILHELM CARL hatte den Plan durchkreuzt. Aus dem Schluß des Briefes wird ersichtlich, daß FRÖBEL auf Fragen antwortete, die Cantor CARL ihm als Vorsitzender einer Lehrerkonferenz gestellt hatte. Bisher hatte sich kein Anlaß ergeben, mit der Schule alten Stils in eine Auseinandersetzung einzutreten und die als eigenständig empfundene und ausgeübte *Bildung vor der Schule* alternativ zu definieren. Ganz positiv hatte FRÖBEL aus dem Reichtum der entdeckten Bildungsmöglichkeiten in den ersten Lebensjahren neue Wege aufgewiesen und bekannte Erscheinungen neu gedeutet. Die freundschaftlichen Fragen des Veters CARL müssen eine Herausforderung gewesen sein, und FRÖBEL nahm sie an und leistete den gewissenhaften Aufweis, wie seine Reformen sich einfügen ließen in den Aufbau eines allgemeinen Bildungswesens, keinen Umsturz verursachend, sondern Ergänzung und tiefere Begründung anbietend, notwendige Folgerungen eines richtigen Denkansatzes. Er brachte seine Überlegungen sehr nüchtern und logisch in fest umrissenen Begriffen vor, von seinem üblichen Stil dieser Zeit abweichend. Er stellte sich ganz in den Rahmen einer didaktischen Diskussion und beantwortete nur die gestellten Fragen. Obwohl er jede Andeutung seiner Auffassung von der Aufgabe der Schule vermied, wird unverkennbar deutlich, von welchen Voraussetzungen aus er über Bildung nachdenkt. Bildung war für FRÖBEL „allgemein“ in dem Sinne, daß sie jedem Kinde zukäme, allein weil es Mensch sei, d. h. Glied der Menschheit. In der individuell begrenzten Entwicklungsmöglichkeit jedes einzelnen, die in jedem Fall ausgeschöpft werden sollte, sei der Fortschritt der Menschheit angelegt. Auch die Einflüsse der Umwelt seien in die Verantwortung des Erziehenden

gestellt, auch das scheinbar Zufällige sei relevant. Die Bezeichnung *Spiel* = zufälliger *Unterricht* ist eine sehr merkwürdige Formulierung und kommt sonst bei FRÖBEL nicht vor, weder in Abhandlungen noch in Briefen. Man könnte vermuten, FRÖBEL habe sie eigens erfunden für diesen Dialog mit Lehrern, der sich zu jener Zeit nicht weiter entwickelte.

Ende 1841 und 1844 fand FRÖBEL klare Unterscheidungsmarkierungen der Begriffe „Spiel“ und „Unterricht“ (FRIEDRICH FRÖBEL an Gräfin THERESE BRUNSZVIK. Berlin 1844. Hrsg. v. ERIKA HOFFMANN. 1974, S. 91 ff.; FRIEDRICH FRÖBEL: *Anleitung zum Gebrauch der ausgeführten dritten Gabe* ... Blankenburg 1844. Bearbeitet von HELMUT HEILAND: FRIEDRICH FRÖBEL: *Ausgewählte Schriften*. Bd. III. Düsseldorf 1974, S. 108 ff.). Diese Stellen dokumentieren, daß „Unterricht“ nicht mehr die umfassende Kategorie der Bildungsformen war, unter der „Spiel“ eingeordnet werden mußte, sondern daß FRÖBEL das *Spiel* gleichwertig neben *Unterricht* setzte, zunächst als das Bildungsmittel für die Zeit „vor dem schulfähigen Alter.“

Mit der Lehrerschaft kam FRÖBEL erst nach 1846 in fruchtbaren Kontakt, und zwar diesmal über das Spiel. Er gewann die Lehrer zu Mitarbeitern an den großen Spielfesten, einem neuen Versuch, seine Ideen dem Publikum nahezubringen. In Quetz bei Magdeburg war das erste dieser Feste abgelaufen; 1848 im Frühjahr sollte ein monatelang vorbereitetes in Ernstthal (Meiningen) abgehalten werden; es konnte nicht zustande kommen, weil wegen der politischen Unruhen ein allgemeines Versammlungsverbot hatte erlassen werden müssen. Stattdessen rief FRÖBEL im August 1848 seine neuen Freunde in Rudolstadt zusammen und erkämpfte sich gegen vielfache kritische Einwände ein Gutachten der deutschen Lehrer bei der Nationalversammlung in Frankfurt, das die Einfügung des Kindergartens neben den verwandten Formen der Kleinkinderschule von FLIEDNER und von FÖLSING in das Schulwesen empfahl. Das verhinderte Fest aber wurde am 4. August 1850 auf dem Altenstein bei Meinungen unter dem Protektorat des Herzogpaares nachgeholt; und daß die Deutsche Lehrerversammlung in Gotha (Juni 1852) FRÖBEL am letzten Tage ihres Treffens einlud zu einer Diskussion über den Wert der Kindergärten, war die letzte Ehrung, die FRÖBEL zuteil wurde.

In der Textgestalt folgt der hier abgedruckte Brief der im Keilhauer Nachlaß befindlichen Abschrift unbekannter Hand. Als Lesehilfen sind lediglich die Zeichensetzung und die Orthographie behutsam dem modernen Gebrauch angeglichen worden, wobei aber Schreibeigentümlichkeiten beibehalten werden. Bei den – wenigen – grammatischen und stilistischen Eingriffen ist die Originalform in Fußnoten festgehalten.

FRIEDRICH FRÖBEL an Cantor CARL in Veitsdorf bei Hildburghausen

Blankenburg bei Rudolstadt am 21. 1839

Hochgeehrter Herr Vetter!

Ihren lieben Brief vom 11. d. M. erhalte ich heute am 21., also erst nach 10 Tagen. Ihr Vertrauen tut in demselben einige Fragen an mich, welche Sie längstens binnen 14 Tagen beantwortet wünschen, dies wäre bis zum 25. d. M., also schon in 4 Tagen; wie dies möglich sein wird, weiß ich nun zwar nicht – wenigstens kann bis dahin die Antwort schwerlich in Ihrer Hand sein; dennoch will ich, was mir möglich ist, tun, um Ihre Erwartung zu erfüllen,

obgleich ich glaube, daß auch ohne meine Zuschrift die Beantwortung der beiden Fragen Sie bei dem Schatze Ihrer Erfahrung nicht in die geringste Verlegenheit setzen werde, Sie vielmehr solche schon klar in sich tragen, daß jedoch, da Sie wissen, wie ich über Erziehung und Unterricht hie und da eigene, auch wohl eigentümliche Überzeugungen hege und pflege, Sie nun durch diese die Ergebnisse Ihrer eigenen Erfahrungen und Ansichten bestätigt sehen wollen, woran ich auch, wenn wir uns über den Ausgangspunkt verständigen, nicht im mindesten Zweifel habe. Doch dem sei, wie ihm wolle, hier kürzlich Ihnen das, was mir bei Lesung Ihres freundschaftlichen Briefes und der darin vorgelegten Fragen als Beantwortung entgegentrat, zu Ihrer weiteren gefälligen Prüfung.

Ich beginne mit der Beachtung der zweiten Frage, von welcher ich glaube, daß sie aus in ihr selbst liegenden Gründen vor die erste zu stellen gewesen wäre. Also:

„2. Wann ist der Unterricht wissenschaftlich, wann ist er elementarisch?“

Allein auch diese zweite Frage hätte gewiß wieder umgekehrt gestellt werden müssen, nämlich so:

„Wann (sollte wohl heißen: *wenn*, d. h. unter welchen Sachbedingungen oder vielmehr in welcher Form) ist der Unterricht elementarisch und wann ist er wissenschaftlich?“ (Wann bezieht sich nämlich auf die Zeit, und darüber läßt sich eigentlich nichts Bestimmtes, Ausschließendes aussprechen oder vielmehr feststellen.)

Allein Sie sehen sogleich, wertester Herr Vetter, die Beantwortung der Frage: wann ist der Unterricht elementarisch und wann ist er wissenschaftlich – setzt vorher die Erörterung zweier anderer voraus, nämlich der:

- a) Was ist eigentlich *Elementarunterricht*, und was sagt der Ausdruck elementar oder elementarisch?
- b) Was ist wissenschaftlicher Unterricht, und was sagt der Ausdruck wissenschaftlich?

Ehe wir aber diese Fragen beantworten können, muß vorher eine andere erörtert werden, die, ob sie gleich unnötig erscheinen könnte, doch für uns hier wesentlich ist, nämlich die:

Was ist denn Unterricht und was gehört zum Unterrichten, oder was sind die wesentlichen Forderungen und Bedingungen des Unterrichtes?

Unterrichten heißt wohl¹, der Entwicklung, Ausbildung des Menschen, des Kindes gleich von ihrem ersten Beginne, von ihrem ersten Anfange, also von unten an die entsprechende, angemessene *Richtung* geben; und so hängt Unterrichten, wie leicht entgegentritt, mit Unterbauen zusammen; zu einem Unterbau gehört aber ein Dreifaches:

- 1) das Zuunterbauende
- 2) dasjenige, womit oder wodurch unterbaut werden soll
- 3) jemand, welcher unterbaut.

Ebenso gehört also zum Unterricht ein Dreifaches:

- 1) ein Gegenstand, welcher unterrichtet werden soll, der Zuunterrichtende (der Schüler)
- 2) ein Gegenstand, welcher oder in welchem unterrichtet werden soll (der Unterrichtsgegenstand)
- 3) jemand, welcher unterrichtet (der Lehrer).

¹ Vgl. die definitorische Umschreibung des Begriffs „Unterrichten“ in der *Menschenziehung* (FRIEDRICH FRÖBEL: Ausgewählte Schriften. Düsseldorf 1951. Bd. II, S. 76ff.).

Zwar nur beiläufig, aber doch um Mißverständnisse zu vermeiden, sei es erwähnt, daß nicht nur zwei dieser Bedingungen und Forderungen in *eine* zusammenfallen können, z. B. der Unterrichtende und der Zuunterrichtende (wenn jemand sich selbst belehrt) oder der Zuunterrichtende und der Gegenstand des Unterrichtes (wenn jemand *über sich selbst* belehrt wird) usw., sondern sogar drei, z. B. wenn *ich mich über mich selbst* belehre oder unterrichte. Dieses zwei= oder dreifache Zusammenfallen in Eines hebt aber das wirkliche und auch in sich geschiedene Dasein aller drei nicht auf.

Hieraus geht also klar und mit Notwendigkeit hervor, daß das Elementare oder Elementarische dreifacher Art ist, d. h. daß der Unterricht in drei Beziehungen, nämlich in Beziehung auf den Unterrichtsgegenstand, in Beziehung auf den Schüler und in Beziehung auf den Lehrer oder die Art seines Vortrages elementar oder elementarisch nicht nur sein kann, sondern sein muß.

Es kann der Unterricht elementar sein in Beziehung auf den Zuunterrichtenden, auf den Schüler, d. h. der Unterricht muß der noch unentwickelten Bildungsstufe, überhaupt der Bildungsfähigkeit, der Bildungsanlage des Schülers angemessen sein.

Dann kann der Unterricht elementar sein in Beziehung auf den Gegenstand, *in welchem* (worin oder auch wodurch) unterrichtet werden soll, d. h. der Unterrichtsgegenstand muß so gewählt werden, daß derselbe nicht nur die Elemente für die folgenden Unterrichtsgegenstände und die Bedingungen des Fortganges des Unterrichtes in sich schließt, sondern daß sie mit Notwendigkeit aus ihm hervorgehen, aus ihm folgen.

Endlich kann der Unterricht in Beziehung auf den *Unterrichtenden*, den *Lehrenden* elementar sein, indem nämlich der Lehrer *sich selbst* das aufzurichtende Unterrichtsganze dadurch unterbaut, daß er sich die Einführung neuer oder die weitere Ausführung bekannter Unterrichtsgegenstände vorbereitet.

Dieses dreifache Elementare kann nun aber auch, wie schon vorhin in einer andern Beziehung hervorgehoben wurde, entweder alles oder auch nur zu zwei wieder in eines zusammenfallen. Wann und so oft dies aber auch geschehen mag, so ist es doch keinesweges der Fall und noch weniger die Forderung, daß es immer geschehen müßte.

Ferner kann der Unterricht elementar sein in Beziehung auf ein Einzelnes, z. B. Zahl, Zeichen, in Beziehung auf das Allgemeine oder das Ganze (z. B. des Unterrichtes) oder in Beziehung auf das Einige, die *Einheit*, z. B. die letzte Beziehung des Unterrichtes. Da aber ein vollkommener, ausgebildeter Elementarunterricht stets die Einigung dieser drei fordert, so wird diese Scheidung hier nur für die vollkommene Übersicht des Ganzen und wegen der klaren Einsicht in das Ganze hervorgehoben, für die Ausführung bleibt aber dieses Dreifache ein Ungeteiltes.

Da nun das Wort und der Ausdruck elementar oder elementarisch in Rücksicht auf den Unterricht in dreifacher Beziehung gebraucht werden kann, so fragt es sich, auf welche von diesen drei Fällen soll das Wort, der Ausdruck *elementar* ausschließend angewendet werden? – Für uns hier soll darüber kein Zweifel sein, wir halten das Wort nur in Beziehung auf den *Gegenstand* fest; (in Beziehung auf den Schüler heißt der Unterricht am bezeichnendsten *entwickelnd* und in Beziehung auf den Lehrer am angemessensten *vorbereitend*).

Nun erst können wir uns klar die Frage beantworten: Was ist elementar oder elementarisch?

Elementar oder elementarisch ist nach der Grundbedeutung in der Ursprache dasjenige, was sich einmal auf die ersten äußerlichen wahrnehmbaren Anfänge, auf das *erste* sinnlich Wahrnehmbare, also auf den *Grundstoff*, die erste sinnliche *Grundlage* eines Gegenstandes, dann aber auch auf einen *Gegenstand* selbst bezieht, insofern man ihn als ein in sich selbst ruhendes ungeteiltes Ganzes und so wieder gleichsam als *Grundstoff*, als Grundlage eines zu entwickelnden oder entwickelten Ganzen, eines mannigfaltigeren betrachtet. Darum nenne ich den Elementarunterricht (in unserer alles Leben in sich tragenden und aus sich kundtuenden Sprache) den begründenden Unterricht.

Was ist denn hiernach nun für den Unterricht das Elementare, allem Unterrichte gleichsam Zugrundeliegende, ihn Begründende?

Nach dem Vorhergehenden ist es also:

- A) zuerst der *Gegenstand* und zwar
- a) jeder Gegenstand als Ganzes in sich als notwendige Grundlage weiterer Entwicklungen,
 - b) in seinem Verhältnis
 - 1 zum Raum
 - 2 zur Zeit
 - 3 zum Wechsel, zum Gebrauche – dann
- B) das allen Gegenständen *Gemeinsame*, Eigene – dies ist:
- a) der Inhalt, die Maße, das Stoffige jedes Gegenstandes
 - b) die Wirksamkeit, die Kraftäußerung des Gegenstandes (z. B. in der Erscheinung der Schwere, des Zusammenhaltes, des Lichtes und der Wärme)
 - c) die Ausdehnung, der Umfang, die Größe
 - d) die Form
 - e) die Menge, Vielheit, Zahl
 - f) die Farbe
 - g) der Ton
 - α) der reine Ton (Gesangton)
 - β) der gehemmte, gebrochene, gegliederte Ton (bei den Menschen die Sprache)
 - h) die Bewegung, der Lebensausdruck in der Bewegung, die Gebärde
- C) das Verhältnis des Gegenstandes zu einem höheren Ganzen, Einigen und hier wieder in Beziehung
- a) auf die *Entwicklung des Mannigfaltigen aus sich*, z. B. der Baum, Anschauung und Beachtung der Entwicklung des Baumes, jedes Gewächses
 - b) auf die *Einigung* des Mannigfaltigen zu einem Ganzen, *in* ein Ganzes, z. B. beim Baum auch Blühen, Beachtung der Entstehung eines Baumes und jedes Zusammengeordnetseins, wie in einer höheren Beachtung des Blühens, des Fruchtens in der Blüte
 - c) auf das *Auffassen* des *Einigen* in allem Mannigfaltigen (Anschauen, Auffassungen, Achtung der Einheit in jedem Einzelnen, Achtung und Anschauung des Ganzen in jedem Teile) z. B. in jedem einzelnen Teile des Baumes, der Pflanze, das Wesen des ganzen Gewächses zu sehen, wie solches im Samen, im Kerne ruht; z. B. am

Apfelbäume sagt gleichsam jeder Apfel oder er trägt vielmehr den Charakter, das Wesen *Apfel* an sich: Apfelknospe, Apfelkeim, Apfelblatt, Apfelblüte etc. – und so bei anderen Ganzen, d. h. jeder einzelne Teil tut das Wesen des Ganzen kund.

Aller Unterricht hat aber immer für den Menschen, das Kind, den Schüler als erkennendes und schaffendes Wesen sogleich wieder eine doppelte Richtung, *einmal* nach der Seite des *Erkennens*, Aufnehmens, dann nach der Seite des *Darstellens* und Schaffens, Bildens; und so hat auch der begründende Unterricht und jeder Gegenstand desselben diese doppelte Richtung oder Beziehung, welche zwar häufig zusammenfällt, aber ganz geschieden in Bildung des Formensinnes und im Zeichnen, im Entwickeln des Farbensinnes und im Malen und im Gesange besonders erscheint.

Hiernach würde nun zu dem begründenden Unterricht notwendig gehören und denselben ausmachen:

- 1 Das Auffassen des Gegenstandes an und für sich
- 2 Auffassung des Gegenstandes in Beziehung auf sein Verhältnis im *Raume* oder Wahrnehmung und *Auffassung des allgemeinen Raumes*, seiner einfachen Gliederung und seiner Verhältnisse
- 3 Auffassung des Gegenstandes in Beziehung auf die *Zeit*, sein Verhältnis zur Zeit oder Wahrnehmung und *Auffassung der allgemeinen Zeit*, ihrer einfachen Gliederung und ihrer Verhältnisse
- 4 Auffassung des Gegenstandes in Beziehung auf sein *Begegnis* oder Wahrnehmung und Auffassung der allgemeinen Begegnisse und ihrer Erscheinungen
- 5 Wahrnehmung des Stoffes oder der Materie des Gegenstandes
- 6 Wahrnehmung der Wirksamkeit und Kraftäußerung des Gegenstandes (Schwere, Zusammenhalt, Wärme)
- 7 Auffassung der Ausdehnung (der *Größe*), der Gestalt (*Form*), der Menge (*Zahl*)
- 8 Auffassung von *Licht* und *Farbe*
- 9 Wahrnehmung und Auffassen des *Tones* und des Tönens überhaupt und Darstellung durch den Ton: *Gesang*
- 10 Darstellung des Gegenstandes durch den gebrochenen Ton (*Sprache*)
- 11 Gegenstandsdarstellung durch *Gestalt, Form, Zeichnen*
- 12 Gegenstandsdarstellung durch *Farbe, Malen*
- 13 Gegenstandsdarstellung durch Bewegung, Gebärde
- 14 Auffassung des Wechselverhältnisses innerhalb eines mehrfachen oder gegliederten Ganzen zwischen Einzelem und Einheit, Teil und Ganzem, Glied und Ganzem:
 - a) Einigung des Einzelnen, Mannigfaltigen, z. B. zu einem Ganzen
 - b) Auffinden des Mannigfaltigen in einem Ganzen, Einigen
 - c) *Auffinden der Einheit* in der Mannigfaltigkeit und in dem Einzelnen oder Auffassung des Wesens eines Gegenstandes in Beziehung auf die Einheit an sich, das Allwesen – Gott.

Der begründete Unterricht hat also im Auge: den *Gegenstand – Raum – Zeit – Begegnis – Stoff – Kraft – Größe – Form – Zahl – Farbe – Ton* (im allgemeinen) – *Gesang* (im besonderen) – *Sprache – Zeichnen – Malen – Darstellung des Körperausdruckes – Zucht – Ordnung – Anstand, Sitte – Sinnigkeit, Frömmigkeit, gotteigenes Leben.*

Nach der vorigen Darstellung ist:

- Nr. 1 die Grundlage (das Element) alles dessen, wo es sich um Gegenstandskenntnisse an und für sich handelt, z. B. *Naturgeschichte, Erdkunde, Technologie*
- Nr. 2 die Grundlage (das Element) für *Topographie*
- Nr. 3 die Grundlage (das Element) für das *Chronologische* und Nr. 2 und 3 gemeinsam das *Synchronistische* (Gleichzeitige und Zeitfolgende), was sich so früh in den Kindern ausspricht, z. B. das sechswöchige² Kind weiß schon, wenn die Mutter den Mantel ergreift, wird es aufgenommen und zur Tür hinausgetragen, darum verlangt es im Mantel gleich nach der Tür.
- Nr. 4 die Grundlage (das Element) der *Geschichte*
- Nr. 5 die Grundlage (das Element) des *Chemischen*, was sich eben so früh im Aufnehmen der Nahrung bei dem Kinde äußert
- Nr. 6 die Grundlage (das Element) alles *Dynamischen* und *Physikalischen* in engerer Bedeutung
- Nr. 7 die Grundlage (das Element) der Kunde des Räumlichen (des Mathematischen)
- Nr. 8
- u. 12 die Grundlage (das Element) der *Farbenkunde* und *Malerei*
- Nr. 9 die Grundlage (das Element) des *Gesanges* und der *Musik*
- Nr. 10 die Grundlage (das Element) der eigentlichen *Sprache*
- Nr. 11 die Grundlage (das Element) des *Zeichnens*
- Nr. 13 die Grundlage (das Element) des *Mimischen* für das praktische, gewöhnliche, gemeine Leben (das nicht minder wichtig ist als für das höhere; z. B. flutsche die Zähne nicht, verziehe das Gesicht nicht, sieh nicht so finster aus)
- Nr. 14 a) das politische oder *Rechtselement*
 b) das moralische oder *sittliche Element*
 c) das religiöse Element, die Grundlage des *gotteinigen Lebens*.

Die Unterordnung ist schwierig, weil in der Erscheinung so vieles gleichzeitig und miteinander verknüpft ist.

Sie ersehen hieraus, verehrtester Herr Vetter, daß weit mehr und, wenn sie wollen, nach einer anderen Seite hin wieder weniger zum Elementar= oder begründenden Unterrichte gehört, als man gewöhnlich dazu rechnet. Mit unabwendbarer Notwendigkeit sehen Sie mehrere Gegenstände als begründend oder als elementarisch auftreten, von welchen in unsern Elementarunterrichtsbüchern kaum zufällig sie einschließend, viel weniger sie mit Bestimmtheit als elementarisch, als begründend hervorhebend die Rede ist. Darum fehlen aber auch in unserm sogenannten Elementarunterrichte zwei ganz wesentliche Seiten, einmal die Seite des Praktischen, die Seite der leichten Anwendbarkeit und Einführung ins Leben, dann die Einführung in das Wesen der Dinge wie in das Wesen des Lebens überhaupt; zum ersten aber führt das Können – d. h. [das] aus dem Behandeln hervorgehende Kennen – des Gegenstandes³, seines Stoffes und seiner darin bedingten Eigenschaften; zum zweiten aber führt bei dem Gegenstande das Beachten des Grundes seiner Tätigkeit, seiner Kraft, deren Äußerungen, führt das Beachten des Gegenstandes als Glied eines großen Ganzlebens, seines Wesens als solches und so des Wesens an sich.

2 Ms.: sechswöchentliche

3 Ms.: zum ersten aber führt das aus dem Können, d. h. aus dem Behandeln hervorgehende Kennen des Gegenstandes ...

Aus dem Vorhergehenden wird Ihnen nun leicht entgentreten, daß Stoff, Kraft, Farbe etc. ebenso gut Gegenstände des begründenden Unterrichts sind als Größe, Form, Zahl. Dagegen gehört weder eigentlicher naturhistorischer noch erdkundlicher, noch Geschichtsunterricht zum begründenden oder elementaren, welche alle dem Gegenstandsunterricht und, wie wir es nennen, der Außenweltsbetrachtung anheimfallen.

Um Mißverständnis zu vermeiden, will ich, jedoch nur beiläufig, sagen, daß, wenn die oben aufgezählten Beziehungen des Unterrichtes *Gegenstände derselben* genannt werden, dadurch aber keineswegs gesagt ist, daß die einzeln voneinander geschieden, als 14 verschiedene Gegenstände getrennt nebeneinander behandelt und betrachtet werden dürfen, sondern es ist dadurch nur gesagt, daß, wo sie hervortreten, sie besonders zu beachten, zur Anschauung und Auffassung, zur Erkenntnis zu erheben sind, worüber weiter unten.

Die Frage: Wenn (in welcher Form und unter welchen Bedingungen) ist der Unterricht elementarisch (begründend)? – dünkt mich also, wenn ich die Frage selbst recht verstehe, der Sache nach leicht so beantwortet:

Der Unterricht ist begründend (elementarisch), wenn er sich auf die notwendigen und ersten *äußerlich* sich kundtuenden Eigenschaften der Dinge (also als wirklich erschienen und erscheinend) bezieht, besonders insofern dadurch das innere Wesen der Dinge anschau= und auffaßbar, erkennbar ist; begründend ist also der Unterricht, welcher sich zwar zunächst auf Äußeres und Einzelnes bezieht, aber zugleich auch als Schlüssel zum Innern, zur Einheit und zum Wesen, zu dessen Erkenntnis und Darlegung dient.

Diese Antwort würde jedoch wieder weiter zu der Frage führen: Wie muß dann der begründende (Elementar=) Unterricht beschaffen sein? – Doch diese Frage ist nicht von Ihnen aufgestellt worden, läßt sich aber auch, wenn sie aufgestellt würde, durch das bis jetzt Dargelegte lösen und beantworten.

Nun zur Beantwortung der zweiten Frage!

Was ist *wissenschaftlicher* Unterricht, oder was sagt der Ausdruck *wissenschaftlich*?

Wissen hängt ohne Zweifel mit Wesen innig zusammen, heißt und bezeichnet das Innere eines Dinges (insofern es geistig als gegenständlich angeschaut werden kann) erkennend; also setzt Wissen notwendig die Erkennbarkeit des Wesens voraus.

Wissen bezieht sich also wie auf das Innere so auf die Einheit des Wesens, darum immer auf ein Unsichtbares. Denn so bald das Innere ein Sichtbares wird, ist es nicht mehr ein Inneres, sondern ein Äußeres geworden.

Wissen, als sich auf das Innere und Inneres beziehend, setzt also notwendig das Keimen eines Äußeren voraus, denn Inneres und Äußeres bedingt sich wechselseitig, und ohne das eine kann eigentlich von dem andern gar nicht die Rede sein.

Wissen (als sich auf das Innere und Inneres beziehend) setzt also notwendig zuerst das Keimen eines Äußeren voraus.

Weiter setzt Wissen, als sich auf Einheit beziehend, die Kraft voraus, die Mannigfaltigkeit einen, das Eine des Mannigfaltigen erkennen zu können und drittens im Äußeren und durch Äußeres und Sichtbares das Innere und Unsichtbare erkennen zu können.

Hiernach dünkt mich die zweite Frage, insofern ich solche ebenfalls richtig erfasse: Wenn (d. i. unter welchen Bedingungen und bei welcher Beschaffenheit) ist der Unterricht wissenschaftlich? – leicht beantwortet.

Er ist wissenschaftlich, sobald er sich auf Auffassung, Erforschung, Anschauung und Darlegung der Einheit, des Innern, des Unsichtbaren der Dinge oder eines Dinges bezieht; z. B. wie mache ich die Mitte eines Kreises, einer Kugel erkennbar – oder wie entwickelt sich aus einem Punkte (einer Mitte) ein Kreis, eine Kugel? – Um aber die Frage: wann ist der Unterricht elementarisch und wann ist er wissenschaftlich? – vollendet klar zu beantworten, muß man zuvor wohl fragen: gibt es noch andere Unterrichtsstufen oder Weisen als die elementarische und die wissenschaftliche? – und ich glaube, „Ja“ sagen zu müssen, und zweifle nicht, daß mir der erfahrene und denkende Lehrer und Erzieher beistimmen wird, und daß so auch Sie, wertester Herr Vetter, zuletzt darin meiner Überzeugung werden.

Ist es nicht ein Unterricht, wenn die Kinder sagen und singen:
„Ringel, Ringelreihe, es sind der Kinder dreie,
steigen auf den Hollerbusch, rufen alle husch, husch, husch!“?

Mich dünkt: ja!

Was lernen sie aber dadurch!

- 1 Die Auffassung eines Kreises (Ringel)
- 2 einer Kreislinie (Ringelreihe)
- 3 Auffassung des Kindes in der Mehrheit (*Kinder*)
- 4 Das Zahlwort (*drei*) begründet oder fordert also Zählen und so die Kenntnis der Zahl oder des Zählkönnens bis drei
- 5 Das bestimmte Auffassen der Kinder als Daseiende: es *sind*
- 6 allgemeine gegenständliche (objektive) Auffassung ihrer selbst als Kinder: *es sind* (nicht *sie sind*, nicht *wir sind*, nicht *unser sind* ihrer drei)
- 7 Anschauung einer Tätigkeit: *steigen* und zwar
- 8 einer Tätigkeit zu einem Gegenstande: *Hollerbusch* – weiter
- 9 nach dem oberen Teile derselben: *auf*
- 10 Wahrnehmung ihrer selbst in einer bestimmten *hörbaren* Äußerung und Tätigkeit: *rufen* = sie rufen, wie vorher Anschauung einer *sichtbaren*: *steigen* = sie steigen
- 11 diese Wahrnehmungen gelten von *allen*, keinen ausgenommen (allgemeine Zahl) und so also auch Wiederholung und darum Einprägung des Gleichartigen: *alle*
- 12 endlich rechtes Zurückkehren zum ganz persönlichen Sichwahrnehmen im Gefühle und durch die Empfindung, ausgedrückt in dem Empfindungsworte: *husche! husche! husch!*

Wir sogenannten Verständigen und Klugen wundern uns wohl, wie so ein einfaches und überdies in seiner Forderung höchst selten ausführbares Liedchen die Kinder so lange von den Urgroßeltern herab durch drei, vier Geschlechter hindurch bis zum Urenkel und weiter ergötzen könne. Warum wohl? – Weil es dem Kinde, wenn auch in seinem ganz dunkeln Gefühle, den Weg bezeichnet, wie es durch bestimmte und klare geeinte Auffassung des Äußern, Daseienden, des Gegebenen (Ringel, Ringelreihe) endlich zum lebhaften (angenehmen oder unangenehmen) Gefühle seiner selbst und so zum Fühlen, zum Wahrnehmen, zum Denken seines Selbstes, seines Innersten, seines Wesens kommt.

In dieser tiefen Lebensbeziehung scheint mir der ewig jugendliche Reiz dieses und jedes derartigen Liedchens und Kinderspieles für das Kind zu liegen.

Doch zurück zu unserer Frage und deren Beantwortung: – Gibt es denn nun nicht noch mehr und gleich wesentliche Arten des Unterrichtes für das Kind als die beiden in der Frage genannten, den begründenden (elementaren) und den wissenschaftlichen Unterricht, und wie können und müssen wir in dieser Beziehung nun diesen so eben vorgeführten Unterricht nennen? Denn Unterricht und viel Unterricht, das sehen wir, lag in diesem Spiele der Kinder. Sie werden ihn vielleicht den Spielunterricht, vielleicht den *zufälligen*, vielleicht auch den *ersten* Unterricht nennen; alles ist gleichbezeichnend. Der erstgenannte bezeichnet vom Kinde aus: einen Unterricht durch und aus freier, aus Selbsttätigkeit – der zweite ein Unterricht, der gut zu allem ist, der sich gleichmäßig zu allem neigt, zu allem fällt – die dritte Benennung sagt, daß die Unterrichtsart die *notwendig* erste ist.

Ich habe gegen jede dieser drei Bezeichnungen nichts, die eine geht vom *Kinde*, von seiner Tätigkeit, seinem Tätigkeitstrieb, seinem eigentlichen Leben und die andern von der *Umgebung* aus, die dritte bezieht sich auf die *Sache* selbst.

Wir haben also hier schon 3 Unterrichtsbereiche:

- 1 den Spiel=, den zufälligen oder den ersten Unterricht,
- 2 den begründenden oder elementaren Unterricht,
- 3 den wissenschaftlichen Unterricht.

Haben wir nun aber die Arten sowohl des Unterrichtes als die Weisen derselben erschöpft? – oder ist es auch ein Unterricht und doch zu keinem der vorigen gehörig, wenn der Vater zum Sohne, die Mutter zur Tochter, die Eltern zum Kinde sagen:

„Komm, hilf mir Holz sägen!“

„Nimm den Rechen und wende das Heu!“

„Geh hin, hole uns zwei Dreierbrote, da hast Du 6 sgr oder einen Sechser!“

„Komm, wir wollen jene fruchtbeladenen Baumäste stützen!“

„Stecke das Rad mit der Nabe an die Achse und stecke den [Pflock?]⁴ davor!“

Gehört dieser Unterricht zu einem der drei genannten? – Gewiß nicht! Nun, was für ein Unterricht ist es denn? – Ein Unterricht der durch die *Sache* (d. h. durch eine besondere Sache) *selbst, sogleich* – zwar nur *für* eine bestimmte, besondere, einzelne Sache, für einen *bestimmten* Zweck – belehrt; allein aus welchem auch allgemeine Belehrung hervorgeht, z. B. jedes Rad und ähnliches dreht sich um seine Achse, jeder drehenden Bewegung liegt eine gewisse Ursache zum Grunde etc.

Wie können wir nun diesen Unterricht nennen? – Wohl den Sachunterricht, den Tatunterricht, man sagt mit einem Fremdworte: den *praktischen* Unterricht.

Sie sehen, bei allem diesen ist der Unterricht noch nicht nach bestimmten einzelnen Gegenständen geschieden, sondern hat noch immer das Ganze im Auge.

4 Nicht sicher zu lesende Stelle.

So hätten wir nun schon 4 bestimmte Unterrichtsarten und Weisen:

1. den Spiel= oder Zufallsunterricht
2. den Erfahrungs=, Sach= oder praktischen Unterricht
3. den begründenden oder elementaren Unterricht
4. den wissenschaftlichen Unterricht.

Sind wir nun aber damit zu Ende? – Ich glaube: nein!

Ich will kurz sein: Wir hören jetzt so häufig in einem Schlage: „Wie Geist und Gemüt, so Wissenschaft und Kunst“.

Also gibt es demgemäß wohl auch eben einen Kunstunterricht wie einen wissenschaftlichen, wie einen begründenden (elementaren) und wie einen Erfahrungs= (praktischen) Unterricht.

Kunst kommt aber doch wohl von Können, nicht aber alles Können ist Kunst; sondern Kunst bezeichnet ein Können geeint mit Kennen, mit Kennen der inneren Beziehungen, des inneren Wesens, der inneren Forderungen und Bedingungen dessen, was ich kann, was gekonnt wird. Dem Können als Kunst liegt also eine Einheit zum Grunde wie dem Wissen, allein keineswegs eine (bloß) gedachte, sondern eine überwiegend empfundene Einheit. Kunst ist also ein Können, geleitet von der empfundenen inneren Einheit des Gegenstandes.

So haben wir nun 5 ganz verschiedene Unterrichtsweisen erhalten:

1. den Spiel= und zufälligen Unterricht
2. den Erfahrungs=, den Sach= oder Tat=, den Schaffe= Unterricht
3. den begründenden Unterricht
4. den wissenschaftlichen Unterricht
5. den Kunstunterricht.

Noch aber haben wir bis jetzt immer keinen besonderen einzelnen Gegenstand des Unterrichts genannt; allein auch jeder ganz einzelne Gegenstand kann völlig auf dieselbe Weise betrieben werden, z. B. den Acker= und Gartenbau wie das Schreiben und Zeichnen etc. kann man spielend – praktisch – elementar – wissenschaftlich – und kunstmäßig betreiben und erlernen.

Dadurch treten also die 5 aufgezählten Unterrichtsweisen als völlig in und unter sich verschieden hervor, wie sie sowohl vom Kinde als von den es umgebenden Gegenständen aus entwickelt werden können.

Haben wir durch diese 5 verschiedenen Unterrichtsweisen alle die in sich wirklich verschiedenen Arten des Unterrichtes angegeben? Sind die Beziehungen, in und durch welche die Gegenstände unterrichtend auf den Menschen, auf das Kind einwirkend aufgefaßt und behandelt werden können, erschöpft? – Ich sage: nein! – Denn haben wir bisher die Gegenstände auch schon als Glieder größerer Ganzen und in Beziehung auf das Wechselverhältnis zwischen Gliedern oder Teilen zum Ganzen betrachtet? – Wir werden beide sagen müssen: nein! –

Eine Ansicht und Behandlung der Gegenstände sowie eine daraus entspringende Unterrichtsweise tritt hier also sogleich wie in seiner Wichtigkeit und Selbständigkeit so in ihrer

notwendigen Entwicklung aus dem Vorigen entgegen; es ist dies die Auffassung des Verhältnisses jedes Einzelnen zu seinem Ganzen und jedes Ganzen zu seinem in der Erscheinung zu ihm gehörenden Einzelnen. Diese – das notwendige Wechselverhältnis zwischen Teil oder Glied zum Ganzen und die darin gegründeten Forderungen auffassende Unterrichtsweise findet nun zwar bei jedem Gegenstande statt; allein sie tritt bei dem Menschen, dem Kinde, wegen des sich in ihm entwickelnden Selbstbewußtseins und freien Willens in ganz besonderer Wichtigkeit hervor. Deswegen wird sie auch in den bisherigen Schulen höchstens in dieser Beziehung beachtet, aber sie verdient ganz allgemeine Beachtung in Bezug auf jeden Gegenstand.

Bei dieser Unterrichtsweise kann nun entweder der Gegenstand, jeder Gegenstand, wieder in seinem bloß *äußeren* Verhalten oder in seinen *inneren* Beziehungen aufgefaßt und festgehalten werden. Das letztere findet z. B. überwiegend bei dem Verhältnis des Kindes und jedes einzelnen Gliedes zur Familie als einem Ganzen, und hier wiederum der Familie als solcher zu jedem ihrer Glieder (zum Kinde), also auch zwischen Eltern und Kindern und Kindern und Eltern statt. Das erstere findet z. B. bei dem Verhältnis des einzelnen Bürgers zur Gemeinde und jeder Gemeinde als eines in sich geschlossenen Ganzen zu jedem seiner einzelnen Glieder statt. Allein das bürgerliche als das Familienleben läßt jedes für sich wieder diese doppelte Ansicht der inneren und äußeren Betrachtung zu. Daher kann dieser hier in das Auge gefaßte Unterricht der Unterricht für das Leben genannt werden und zwar für die mehr äußere Erfassung des bürgerlichen Lebens der *Rechtsunterricht* (der politische) – so wie der für die Erfassung der inneren Beziehungen, welcher besonders zuerst in der Familie und zwar gleich anfangs zwischen Eltern und Kind stattfindet, der *sittliche (moralische) Unterricht*.

Allein durch diesen Schritt tritt nun noch eine andere Unterrichtsweise gleichsam als Blüte und Frucht, als Schlußstein des gesamten Unterrichtes hervor, welche jedoch eigentlich schon die stille Quelle, der eigentliche Lebensgrund= und Faden, die letzte Beziehung und das Ziel, wie des ersten so jedes weiteren Unterrichtes war und ist: es ist dies der Unterricht über das Verhältnis des Einzelnen und der Mannigfaltigkeit zur *höchsten* Einheit an und in sich; es ist dies der Unterricht über das Verhältnis jedes Einzelnen, jedes Erschienenen und Erscheinenden sowohl für sich als in seiner Gesamtheit zu Gott – es ist dies der Unterricht für und zur Gotteingkeit und zu einem gotteigenen Leben, es ist dies die religiöse Unterrichtsweise. Diese Unterrichtsweise hat das ganz Eigene, daß sie keineswegs genügt, wenn sie sich einzig und allein auf die *Anwendung im Leben* bezieht, wenn sie sich bloß auf das Denken und Erkennen gründet oder nur in dem Gemüte, in dem Gefühle und der Empfindung ruht, sondern sie befriedigt den Menschen und schon das Kind nur dann, wenn sie in allen dreien ruhet und wurzelt, sich auf alle drei gleichmäßig bezieht und alle drei gleichmäßig belebt, klärt, erhöht und veredelt; darum ist sie mit Recht wie der ungesehene stille Keim so die vollendete Frucht des Ganzen. –

Unsere Betrachtung hat uns nun so, wie stetig so notwendig, zu folgenden Unterrichtsweisen geführt:

1. zum Spiel oder zufälligen Unterricht
2. zum Erfahrungsunterricht
3. zum begründenden
4. zum wissenschaftlichen
5. zum Kunstunterricht

6. zum Rechts=(politischen) Unterricht
7. zum sittlichen (moralischen) Unterricht
8. zur Gotteinigheit, zum gotteigenen Leben, zum religiösen Unterricht.

Daß nun aber dieses ebenso viele verschiedene Arten und Weisen des Unterrichtes sind, geht daraus hervor, daß, wie eben schon erwähnt wurde, bei allen diesen Unterrichtsweisen noch von keinem besonderen Gegenstande die Rede war, denn *jeder* Gegenstand kann in Beziehung auf Unterricht nach allen diesen Beziehungen unterrichtend und belehrend aufgefaßt und dargestellt werden, z. B. der Garten= und Ackerbau wie die Sprache und das Zeichnen etc.

Nun erst, wertester Herr Vetter, nachdem wir das Ganze des Unterrichtes in seinen verschiedenen Arten so klar auseinander gehalten und geschieden vor uns hingelegt haben, jetzt erst können wir auch eigentlich in das Wesen unserer vorliegenden Frage eindringen, sie und mit ihr und durch sie noch andere beantworten; z. B. über das Verhältnis des häuslichen und des öffentlichen Lebens, des Unterrichtes in der Familie und des Schulunterrichtes – die Fragen:

Warum genügt auch der beziehungsweise beste begründende sowie wissenschaftliche Unterricht dem Leben in seiner Gesamtheit so wenig? –

Warum bringt auch der mit der größten Sorgfalt und Mühe gegebene Religionsunterricht im späteren und nach dem Schulleben häufig leider so wenig Früchte und hat, ich möchte sagen, so wenig Ausdauer und Nachhalt? – Warum? – Weil jeder Gegenstand, aus seinem notwendigen Lebensverbände herausgerissen, zu einzeln und vereinzelt dasteht, zu wenig allseitig begründet *aus dem Leben* selbst hervorkeimend und wachsend und so dem Leben Blüten und Früchte bringend ist.

Nur um es erwähnt zu haben, nicht aber weil ich Mißverständnisse befürchte, sei es ausgesprochen, wie es sich von selbst versteht: daß keineswegs diese Unterrichtsarten, wie solche hier die Erkenntnis und geistige Gliederung zur klaren und lichtvollen Fassung des Gegenstandes hergestellt, im Leben und in der Anwendung auch so voneinander geschieden dastehen oder gar wie die sie bezeichnenden Nummern zählweise aufeinander folgen. Nein, keineswegs! Im Leben wie in der Natur ist, wenn auch Fortschreiten im Ganzen, doch im Besonderen mehreres gleichzeitig. Ein Blick in die Natur klärt das Ganze: vom Baume ruht schon im Kerne sein Stamm, seine Wurzel, seine Äste, Blätter, Blüten und Früchte, in jeder Knospe ruhet wieder die Blüte und Frucht und so, der Anlage nach, ein ganzes Gewächs vom Keime bis zur Frucht, und eine Lebenskraft, ein Lebenssaft erhält das Ganze und zieht sich durch das Ganze hindurch; demnach erscheinen Stamm, Ast, Zweige, Blätter und Blüten, Knospen, Blüten und Früchte, jedes wieder ganz als etwas Geschiedenes, für sich Betracht=, Erkenn= und Anwendbares: so auch jene Unterrichtsarten. Doch ist, wie schon erwähnt, der Religionsunterricht (das Wort Unterricht hier in seiner allgemeinsten Bedeutung genommen) unsichtbarer Ausgang wie unsichtbarer Lebensfaden, wie zuletzt das alles Beleuchtende, Erwärmende und Gestaltende und so die Einigung des Ganzen. Allein auch der Religionsunterricht, der Unterricht von dem gotteinigen und für Gott einiges Leben hat wieder, wie schon oben erwähnt, eine *allgemeine* und *besondere* Betrachtung, letztere in Beziehung auf das Kind; daß nun aber die erstere im Leben mit dem Kinde nicht tief und allseitig genug hervorgehoben wird, darin hat es seinen Grund, daß, wie schon oben erwähnt, der

Religionsunterricht für das Kind so selten tief wurzelt und für das Leben die gewünschten Blüten und Früchte bringt.

Nun erst läßt sich oben über das Wesen des wissenschaftlichen und begründenden Unterrichtes Ausgesprochene in seiner Wahrheit ganz erkennen, so wie wir uns nun auch erst den Weg zur Beantwortung Ihrer eigentlich ersten Frage gebahnt haben, zu der Frage:

1. Bei welchen Gegenständen ist der *synthetische* und bei welchen *analytische* Lehrgang anzuwenden?

Zuvörderst will ich gleich wieder, wie oben, bemerken, daß die Frage eigentlich umgekehrt stehen müßte: Bei welchen Gegenständen ist der analytische und bei welchen der synthetische Lehrgang anzuwenden? Denn die Einheit ist als die Bedingung der Mannigfaltigkeit und Allheit überall zuerst.

So allgemein nun auch die Bedeutung dieser beiden Fremdworte bekannt ist, so lassen Sie uns solche doch in die unserem Geiste eigene Sprache übertragen, erstens in *auflösend*, *gliedernd*, das zweite in *verbindend* (aufbauend) und einigend; und so, dünkt mich, haben wir durch den Sinn und die Bedeutung der Worte sogleich die Auflösung der Fragen. Der *analytische*, der auflösende und gliedernde Unterricht muß da zuerst stattfinden, wo der Unterricht von einer Einheit, von einem Ganzen ausgeht, der verbindende, einigende, aufbauende, der *synthetische* Unterricht dagegen, wo schon von einem gegliederten Mannigfaltigen ausgegangen, also von der Mannigfaltigkeit zur Einheit hinaufgestiegen wird.

Nun steht es aber freilich in meinem Willen, in den gegebenen Bedingungen und in dem vorherrschenden Eindrücke ein und denselben Gegenstand einmal als eine Mehrheit anzuschauen, wie z. B. jene Schule oder die Natur oder den Menschen selbst. Es muß deshalb die Frage wieder so gestellt werden: bei welchem Gegenstande ist mit dem gliedernden (analytischen), bei welchem mit dem einigenden (synthetischen) Unterricht zu beginnen? Ich sage: zu beginnen; denn da man nur dasjenige richtig aufgelöst hat, was man wieder klar und bestimmt zusammenzuordnen imstande ist, und da man nur das sich bewußt, klar und richtig zusammengeordnet hat, was man leicht wieder in seine Teile auflösen kann, so geht daraus klar hervor, daß man eigentlich bei jedem Gegenstande, über welchen man vollendet und klar unterrichten will, beide Unterrichtswege gehen muß.

In der Natur, die uns überall und besonders auch bei dem Unterricht zur Lehrerin dienen sollte, erscheinen nun beide Bildungswege so ganz gleichzeitig, wie sich in ihr Anziehung und Abstoßung häufig gleich innig wechselseitig durchdringen.

Bei dem Menschen als Kind, dem zuerst alles in Einheit erscheint, findet wohl im Beginn seiner Entwicklung zuerst der analytische Weg statt, allein es wird auch ebenso schnell das Gegliederte und Getrennte wieder zu neuen Einheiten verknüpfen. Wir finden daher wieder, wie wir schon oben bemerkten, daß der begründende und wissenschaftliche Unterricht nicht alle Arten des Unterrichts erschöpfe; so sehen wir nun auch, daß der analytische und synthetische Weg nicht das Ganze des Unterrichtes umfassen und erschöpfen könne, sondern daß dazu mit Notwendigkeit noch ein Drittes gehöre, um dadurch zu einem echten Ergebnis, einer wahren Frucht des Unterrichtes zu kommen, nämlich die Vereinigung beider durch die *Vergleichung*. Ein Beispiel dafür gibt uns das Rechnen oder die Zahl, wo ebenso wenig die Addition und Subtraktion als das

Multiplicieren und Dividieren hinlänglich sind, um durch sie allein eine Zahl und Rechnungsaufgabe zu lösen, sondern es muß dazu noch notwendig ein drittes Wesentliche, die *Vergleichung* hinzukommen.

Es müssen darum auch bei jedem Unterrichtsgegenstand zugleich alle drei Unterrichtsweisen

die auflösende }
die einigende } und die vergleichende

angewandt werden, wenn der Unterricht zu dem gewünschten Ziel führen soll. Bei welchem Unterrichtsgegenstand aber mit einer der beiden ersten Weisen begonnen werden müsse, liegt, wie vorhin gesagt, in der Auffassung derselben; dies hat jedoch wieder seine eigenen Bestimmungen, worin einzugehen nicht weiter hierher gehört, und fordert wieder eine Totalübersicht sämtlicher Unterrichtsgegenstände und ihrer Auffassungsweise. Im allgemeinen kann man wohl festsetzen, wie schon vorhin berührt worden, daß das Kind zuerst in Beziehung auf die es umgebenden Gegenstände

den trennenden, gliedernden, analytischen Weg, dann
den verbindenden, einenden, synthetischen und endlich
den Weg der Vergleichung geführt werden müßte.

Wie nun aber der Mensch ein in sich einiges und stetiges Erbganze ist und doch Leib, Seele und Geist in ihm unterschieden werden, und der erstere wieder aus Gliedern und Sinnen, aus Knochen, Muskeln, Blut, Nerven, Haut und noch mehr anderen verschiedenartigen Teilen besteht, und so der Geist sich wieder in mehreren verschiedenen erscheinenden Vermögen und Kräften sich äußert: Denken, Verstand, Vernunft – was aber nicht in jedem Menschen gleichmäßig, noch viel weniger gleich vollkommen ausgebildet ist – so bildet auch das im Vorigen aufgestellte Unterrichtsganze ein dem Menschenwesen in seiner Ganzheit entsprechendes und genügendes Einiges, ein Lehrganzes, ohne daß jedoch dadurch gefordert ist oder wird, daß jeder Mensch und jedes Kind notwendig nach allen diesen Beziehungen hin gleich ausgebildet werden müßte. Allein der Lehrer, der Erzieher muß das Bild davon so klar als lebensvoll in sich tragen; auch zeigen die bisherigen Schulen und das über sie Ausgesprochene und von ihnen Geforderte schon für den größten Teil des oben Ausgesprochenen hie und da Spuren und Keime, jedoch ohne Klarheit und innere Notwendigkeit.

So habe ich nun wohl von meinem Standpunkte aus und zur Genüge für mich die mir von Ihrem Vertrauen vorgelegten Fragen beantwortet, ob und inwieweit aber auch für Sie und Ihren Zweck, wertester Herr Vetter, kann ich nicht bestimmen. Ihnen allein kommt darüber die Entscheidung zu; ich mußte, durch Zeit und Umstände getrieben, alles auf das höchste zusammendrängen, ob ich gleich wohl sonst hie und da manches weiter ausgeführt hätte.

Um nun aber alles recht klar und ins Einzelne gehend Ihnen in der Anwendung und Ausführung im Leben wie in der Schule selbst nachweisen und vorführen zu können, wünschte ich nun wohl, daß Sie ihren Vorsatz ausführen und mich Ende August besuchen könnten. Dann wollte ich Ihnen in und an meiner *Anstalt zur Pflege des Tätigkeitstriebes für Kindheit und Jugend*, kurz in meiner Spiel- und Beschäftigungsanstalt kleiner Kinder, an welcher zum öfteren täglich über 30 und mehr Kinder von 1 bis zu 6, auch wohl

mehreren Jahren, Anteil nehmen, und in der damit verbundenen *Anstalt zur Bildung für Kindererzieher* das im Bisherigen Ihnen Ausgesprochene im einzelnen anschaulich zu machen und nachzuweisen suchen. Denn die beiden genannten Anstalten, in sich eigentlich eine einige, beruhen auf den hier angedeuteten Grundlagen und Grundsätzen und sind eigentlich der Anwendung und Ausführung derselben gewidmet.

Besuchen Sie mich also doch ja auf wenigstens 8 Tage, denn so gedrängt auch alles hier erscheinen und ich Ihnen vorführen mußte, so wird Ihnen doch gewiß nicht entgangen sein, daß wir uns durch den von Ihnen in Frage gestellten Gegenstand hier in der Mitte des gesamten Erziehungs= und Unterrichtswesens nach allen seinen Beziehungen und Richtungen befinden; es wird Ihnen gewiß nicht entgangen sein, daß wir hier in eine Erziehungsansicht eingetreten sind, die in ihrer klaren allseitigen Durchführung für die in der Kindheit immer wieder von neuem aufkeimende Menschheit auf das höchste wichtig, ja segensreich ist. Also kommen Sie, kommen Sie! Lassen Sie sich nicht dadurch abschrecken, daß Sie zu einem Spielmanne kommen, wir wollen dann spielen; denn wir wissen ja, was die Spiele zu allen Zeiten und bei allen Völkern der Menschheit waren, unter den alten Griechen wie bei den alten Deutschen und noch im deutschen Mittelalter, und sagt doch selbst unser gottbegeisterter Hymnendichter:

„Singet und *spielet* dem Herrn in Eurem Herzen!“

Nun, singen und spielen wollen wir, wollen es in und mit vollem Herzen mit den Kindern und auch gewiß dem Herrn, dem Vater der Kinder.

Oder noch ein besserer Vorschlag: Veranlassen Sie doch, wenn der hier angeregte Gegenstand vielleicht lebendiges Interesse bei Ihren Herren Konferenzmitgliedern zu erregen imstande ist, durch Ihre jetzige Konferenz, daß man aus Ihrer Mitte eine Auswahl von 3 Gliedern, Sie als Herrn Konferenzpräsidenten mit eingeschlossen und an deren Spitze, committiere, um hier an Ort und Stelle die hier dargelegten Erziehungs= und Unterrichtsgrundsätze in der Ausführung und Anwendung zu prüfen.

Sollten Sie dann in völliger Opposition mit mir von hier wieder fortgehen, so darf ich Ihnen doch nach den vor mir liegenden und oft wiedergekehrten Tatsachen versichern, daß Sie mit Blicken in das Erziehungs= und Unterrichtswesen und Kinderleben, daß Sie besonders mit Anregungen zur Pflege derselben in dem vorschulfähigen Alter von hier zurückkehren werden, welche Ihnen in ihrer Anwendung auf Ihr Diözessschulwesen viele freundliche Blüten, ja schöne Früchte bringen werden.

Der Weg über Eisfeld, Sachsendorf, Schwarzenbrunn, Sophienau, Katzhütte und das Schwarzatal herab ist ja, wie Sie wissen, so schön; in einem Tage sind Sie, wenn Sie sich früh aufmachen, bequem hier. Sie, da ich hoffen darf, daß Sie mit mir vorlieb nehmen, würden mein Gast sein; für Ihre lieben Herrn Kollegen weise ich Ihnen im Schwarzburger Hofe am Eingang des schönen und romantischen Schwarzatales billiges Quartier nach.

Schreiben Sie mir bald nach Ihrer Konferenz, ob die Mitglieder derselben oder doch wenigstens Sie, lieber Herr Vetter, für Ihre Person auf meinen Vorschlag eingehen wollen und können, und wann Sie denselben auszuführen gedenken, damit Sie mich auch gewiß zu Hause treffen.

Ich würde dann noch einen Punkt mit Ihnen besprechen, welcher mir wieder sehr am Herzen liegt. – Der mich jetzt besonders beschäftigende Gegenstand der Kleinkinderpflege, über welchen ich mich, wie Sie aus der Anlage ersehen, öffentlich im Allg. Anzeiger der Deutschen vor einiger Zeit ausgesprochen habe⁵, fand nach mehreren Richtungen hin sehr lebendige Teilnahme, sodaß ich jetzt schon veranlaßt worden bin, einige junge Leute dafür auszubilden, welche sich gegenwärtig hier bei mir befinden. Allein ich bin weiter noch von einigen Punkten aus ersucht worden, ferner junge Leute aufzufinden, welche sich entschließen könnten, auf die von mir angebahte Weise sich einige Jahre mit Kreisen kleiner Kinder in namhaften Städten Deutschlands zu beschäftigen, und zwar so, daß sie nach Maßgabe ihrer Vorbildung 1½ bis 2 Jahre teils unmittelbar, teils mittelbar unter meiner Leitung theoretisch und praktisch mit ununterbrochener zur Seite laufender Anwendung und geistiger Deutung ihrer Ergebnisse, auf fremde, d. i. auf Kosten der Vereine dafür ausgebildet, nach Verlauf dieser Zeit aber 2 bis 3 Jahre in dieser Stadt der ersten Pflege der Kinder in dafür geeinten Familien leben würden. Zuerst werde ich wirklich gedrängt, einen solchen jungen Menschen für Frankfurt zu finden.

Wenn Sie sich nun von dem Geiste und Zwecke, von den notwendigen Früchten einer solchen Kinderführung, wie die von mir angebahte, durch den Augenschein überzeugt haben werden, dann werden Sie mir vielleicht auch zunächst wenigstens einen oder einige junge Männer nachweisen können, welche dazu Lust, Neigung, Anlage und Vorbildung haben, denn

Liebe zu den Kindern

Anstelligkeit bei der Beschäftigung derselben

einige Kenntnis von Musik, besonders Gesang und

überhaupt die Vorbildung, welche jetzt überall der

Eintritt in eine Schullehrerausbildungsanstalt fordert,

sind die Eigenschaften, welche auch zum Eintritt in

diese Erzieherbildungsanstalt gefordert werden müssen.

Können Sie mir vielleicht gleich vorläufig etwas über diesen Gegenstand mitteilen, so wird es mich herzlich freuen – so wie es mich herzlich gefreut hat, veranlaßt durch Ihre Konferenz, auch endlich seit wohl zwei Jahren wieder einmal etwas von Ihnen zu hören.

[Es folgen noch Nachrichten über Langenthal und andere Mitglieder des FRÖBELSCHEN Kreises.]

Anschrift der Verfasserin: Prof. Dr. Erika Hoffmann, Kaakweg 8a, 3400 Göttingen.

⁵ Am 4. April 1839; vgl. die Einführung.