

# Bildung in der frühen Kindheit – Ein Anfang

Eine Pädagogik der frühen Kindheit in einem eigenständigen Sinn gibt es erst, seit die frühen Lebensjahre als Bildungszeit entdeckt wurden. Mit Roussau und Pestalozzi wurde in der Geschichte der Pädagogik zum ersten Mal ausdrücklich der Aspekt der Anthropologie für pädagogisches Handeln ausformuliert. Damit fand das kindliche Handeln, Fühlen und Denken als ein zentraler Aspekt für pädagogischen Entscheidungen Anerkennung. Erst als das Kind als (mit-) bestimmender Faktor in der Pädagogik einen Platz gefunden hatte, konnten auch die Lebensalter mit ihren unterschiedlichen Anforderungen an pädagogisches Handeln bedeutsam werden. Und gleich zu Beginn dieser Entwicklung entdeckte Fröbel spezifische Bedingungen einer Pädagogik der frühen Kindheit und insbesondere die **frühe Kindheit als Bildungszeit**.

Um zu verstehen, was Bildung in der frühen Kindheit meinen kann, ist es notwendig zunächst den Horizont etwas abzutasten aus dem der Bildungsbegriff hervorgegangen ist.<sup>1</sup>

## Wurzeln des Bildungsbegriffs

### Drei Traditionen

Der **Bildungsbegriff** wird – anders als der **Erziehungsbegriff** – für ein Spezifikum der deutschen pädagogische Diskussion gehalten. Während unter Erziehung in der Regel ethisch vertretbare Formen eines absichtsvollen Einwirkens auf andere verstanden wird, rückt der Bildungsbegriff eher das eigenwillige und selbständige Handeln des Individuums bei seinen Lernprozessen in den Mittelpunkt sowie das Ziel der Integration dieses Lernens in einen übergreifenden subjektiv-kulturellen Zusammenhang. Doch steht der Bildungsbegriff in einem weiteren, zumindest europäischen, Zusammenhang.

Bilstein (2004) hat **drei Traditionen** herausgearbeitet, die den Bildungsbegriff prägen: eine metaphorisch-mystische, eine metaphorisch-aufgeklärte, eine organologische.

Der **metaphorisch-mystischen Traditionslinie** liegt die Idee von einer **bildhauerischen Formungsarbeit am eigenen Inneren** eines Menschen, gedacht als Seele, zugrunde. Sie kann, so Bilstein, bis zu Plotin im 2. Jahrhundert nach Christus zurückverfolgt werden. In der christlich mittelalterlichen Tradition lässt sich diese innere Arbeit von einem im Menschen verborgenen göttlichen Urbild leiten. Bei Meister Eckart ist es Gott der bildet

"Die von Meister Eckart in mystischer Verschmelzung angestrebte 'Einbildung' Gottes in die Seele setzt die 'Entbildung' dieser Seele voraus, führt dann aber auch zu ewiger Ruhe und Seligkeit, letztlich zum Endziel des ewigen Lebens" (Bilstein, 2004, S. 421).

Am Ende ist es Gott als bildender Künstler, der sich in seinen irdischen Werken ver-wirklicht.

Die **aufgeklärte Denklinie** setzt an die Stelle Gottes die Leitfigur des "**virtuoso**". Vorbild ist der "uomo universale" (das Universagenie, wie es z.B. Leonardo da Vinci verkörperte) der Renaissance, bei Shaftesbury herumtertransformiert auf den englischen Gentleman der Adelskultur. Auch dieser widmet sich gänzlich "der Pflege der eigenen Seelengestalt" (Bilstein, 2004, S. 422). Er versucht einen Anspruch auf Universalität und Breite in den Bereichen der Künste und der Wissenschaften zu erfüllen. Indem er sich an der Idee der Schönheit und des Guten orientiert,

---

1 Dabei werden die folgenden Überlegungen werden weder versuchen, den Bildungsbegriff systematisch und quasi zeitlos zu definieren, noch seine vielfältig möglichen Verwendungszusammenhänge durchleuchten, sei es historisch oder für die Gegenwart. Vielmehr soll eine ausgewählte Traditionslinie des Bildungsbegriffs – bezogen auf die frühe Kindheit – herausgearbeitet werden. Die folgende Diskussionslinie stellt also eine begründete Wahl dar.

bemüht er sich um eine ästhetische Ausgestaltung seines Lebensstiles. Dabei muss er die "Kluft zwischen innen und außen, zwischen Erscheinung und Wesen" ( a.a.O.) in Übereinstimmung bringen. "Wer es unternimmt, sich selbst zu gestalten – dafür steht der virtuoso – wirkt als Künstler an sich selbst, als genialer Architekt seiner eigenen moralischen Verfeinerung" (a.a.O.).

Der Gebildete des ausgehenden 18. Jahrhunderts orientiert sich an diesem **Leitbild des virtuoso und verbürgerlicht** es.

"Dabei werden – gerade am Ende der Aufklärung – die im 18. Jahrhundert entwickelten Ästhetiken immer wichtiger. 'Bildung' wird zunehmend mit 'Schönheit' zusammengedacht, wird auf einen letztlich nicht steuerbaren und von außen nicht herstellbaren **inneren Genius** bezogen, wird als Prozess gedacht, der aus dem Inneren der Seele nach außen führt, nicht aber von außen das Innere der Seele gestaltet" (Bilstein, 2004, S. 432).

Dies ist der Ausgangspunkt für ein organologisches Modell von Bildung. Alle "Neu-Bildungen im Naturreich" gehen "auf die Wirkung einer ganz eigenen Lebenskraft, eines Bildungstriebes" zurück (a.a.O.). **Bildung wird zum menschlichen Sonderfall einer bildenden Natur**, zum Teil einer "Goldenen Kette der Bildung ... die Erde umschlingt und durch alle Individuen bis zum Thron der Vorsehung reicht" (Herder, zit. nach Bilstein, a.a.O. S. 423).

## **Humboldt**

Der Bildungsbegriff geht also nicht aus einer rein deutschen Denktradition hervor, sondern aus einer zumindest europäischen. **Humboldt** denkt nun diese Traditionen so weiter, dass seine Grundgedanken bis heute als eine Art regulativer Idee des Bildungsgedankens betrachtet werden können, an der sich die Diskussion zu messen hat.

- Für ihn stellt **Bildung ein Verhältnis zwischen dem individuellen Ich und der Welt** her. Dabei wird Individualität nur durch die Auseinandersetzung mit dieser Welt gewonnen. Das Subjekt braucht ein Gegenüber durch das es sich bilden kann.
- Bildung wird nicht durch Aneignung von Inhalten oder die Anhäufung von Kenntnissen erreicht, sondern sowohl durch die **Verbesserung und Veredelung der individuellen Kräfte der eigenen Natur, als auch durch die Verbesserung der Werkzeuge mit deren Hilfe sich das Subjekt mit der Welt auseinandersetzt**.
- Ziel ist dabei die höchste und **proportionierlichste Bildung der Kräfte zu einem Ganzen**.
- Das kann nur gelingen, wenn die Aufgabe des Menschen nicht mit seinen Funktionen in der Gesellschaft und seinem Nutzen für die Gesellschaft in eins gesetzt wird.
- Das bedeutet nicht, dass die **gesellschaftlich-kulturellen Kräfte** ignoriert werden – im Gegenteil, sie sind es ja, die das Subjekt herausfordern – sondern dass sie **nicht als einzige und ausschlaggebende die Bildung des Menschen bestimmen** dürfen.

Aus diesen Traditionslinien seien nun zusammenfassend einige Merkmale hervorgehoben, welche als wesentlich für das Verständnis des Bildungsbegriffs auch heute noch gelten können. Sie werden die folgenden Überlegungen leiten:

## **Merkmale des Bildungsbegriffs**

- *Bildung ist durchweg mit einer Vorstellung von der Selbsttätigkeit des Individuums verbunden. Sie ist etwas, was der Mensch selbst verwirklichen muss und kann nicht von außen erzeugt werden. Dabei geht es in erster Linie um die Person selbst und nicht um die Verwirklichung von Bildungszielen der Gesellschaft.*
- **Bildung hat einen umfassenden Anspruch. Sie integriert Handeln und Denken, Wissenschaft und Kunst, oder Können, Wissen und Ästhetik.**

- *Das Ergebnis hat etwas mit einer subjektiven Form zu tun, mit einer **(Selbst-) Gestaltung**, in der dieser umfassende Anspruch auf eine individuelle Weise immer wieder neu ausbalanciert wird. Sie wird **in der Auseinandersetzung mit kultureller und sozialer Wirklichkeit** gewonnen.*

Alle genannten Kriterien jedoch machen deutlich, dass die Frage nach Prozessen der Bildung stets mit einem Menschenbild – der Mensch als Verkörperung eines göttlichen Bildes, als "virtuoso", als adeliger Gentleman, als aufgeklärter bürgerliche Gebildeter – verbunden ist, denn ohne eine solche Vorstellung lässt sich weder etwas über Selbsttätigkeit, noch über die Integration von Denken und Handeln, noch über die Frage der (Selbst-)Gestaltung aussagen.<sup>2</sup> Es versteht sich, dass dieses Bild vom Menschen beziehungsweise vom Kind keine Natur wiedergibt, sondern dem historischen Wandel unterliegt.

Die Verwirklichung von Selbsttätigkeit, integrativem Handeln und Denken, von Formfindung auf der Grundlage eines zeitgemäßen Menschen- oder Kinderbilds, sollten auch für die frühe Kindheit nachzuweisen sein, wenn man dort von Bildung sprechen möchte. Die Formulierungen "**Selbsttätigkeit**", "**Integration von Können, Wissen und Ästhetik**", sowie "**eine Form finden**" werden wie ein Leitfaden die Diskussion der verschiedenen Ansätze gliedern.

*Es wird dabei zu zeigen sein,*

- *zum einen, dass es eine solche Traditionslinie frühkindlichen Bildungsdenkens gibt, die bereits bei Fröbel um einen weiteren Gedanken erweitert wird, nämlich um den der Verschränkung individueller Bildungsprozesse mit sozialen und gesellschaftlichen;*
- *zum zweiten, dass es auch in der heutigen Diskussion Sinn macht, von frühkindlicher Bildung zu sprechen und nicht nur von Lernen.*

Für die Pädagogik der frühen Kindheit hat Fröbel den Bildungsgedanken erstmals umfassend formuliert. Doch zuvor sollte erst das Umfeld skizziert werden, das er dafür vorfand

## Die Wurzeln der öffentlichen Kleinkinderziehung

Die zunehmende **Industrialisierung zu Beginn des 19. Jahrhunderts** führte einerseits zur Entwicklung eines industriellen **Proletariat**, andererseits dazu, dass in diese Familien Frauen und Kinder arbeiten mussten, um den notwendigsten Lebensunterhalt einzubringen. Das veränderte die Grundlagen der Familien- und vor allem der Kleinkinderziehung, denn die größeren Kinder wurden entweder in den Arbeitsprozess mit einbezogen oder gingen zur Schule. Für den proletarischen Teil Bevölkerung hieß letzteres, dass die Betreuung der kleinen Kindern von einer familiären zu einer öffentlichen Aufgabe wurde.

Die Wurzeln dieser öffentlichen Kleinkinderziehung zu Beginn des 19. Jahrhunderts finden sich zum einen in den **Spiel- und Warteschulen**, in welchen Kinder außerhalb der Familie betreut wurden. Sie sollten einmal die Kinder von Tagelöhnern und Arbeitern aufnehmen sowie die Kinder der Heimarbeiterfamilien vom Arbeitsbereich der Eltern fern halten. Ihr zweiter Auftrag war ein moralischer, nämlich "die Kinder frühzeitig vor moralisch-sittlicher Fehlentwicklung zu bewahren, und zwar durch ständige Überwachung" (Erning, 1987, S. 17), für die die Obrigkeit und die Geistlichkeit verantwortlich sein sollten (ebenda). Daneben sollten auch Unfälle vermieden werden.

---

2 Für diese Überlegungen sei festgehalten, dass jede Theorie von Erziehung und Bildung und jedes pädagogische Handeln eine implizite oder explizite "Theorie", ein Bild vom Menschen enthält, das erziehungswissenschaftlich auszulegen wäre. Im Sinne der obigen historischen Wurzeln des Bildungsbegriffs **gehört ein explizites Menschenbild jedoch zu den konstitutionellen Merkmalen des Bildungsverständnisses.**

Darüber hinaus gab es Schulen, die u.a. auch die kleinen Kinder aufnahmen, die einfach ihren älteren Geschwistern mitgegeben wurden. Dies rührte einmal daher, dass die arbeitenden Eltern keine andere Möglichkeit hatten, ihre Kinder beaufsichtigen zu lassen. Zum anderen war der Auftrag der Schulen noch nicht so klar definiert, dass sich daraus ein allzugroßer Widerspruch zu deren eigentlichen Aufgabe ergeben hätte. Allerdings wurde diese Praxis zu Beginn des 19. Jahrhunderts zunehmend kritisiert und gefordert, die Schule von solchen "fremden" Aufgaben frei zu halten.

Schließlich wurde es als soziale Aufgabe angesehen, **Bewahranstalten** einzurichten um die kleinen Kinder während der Arbeitszeit der Größeren und der Erwachsenen aufzunehmen. Sie blieben lokal begrenzt, bildeten aber den organisatorischen Hintergrund für ein pädagogisches Konzept, in dem **Johann Georg Wirth** eine bunte Reihe von Themen und Beschäftigungsformen in den Mittelpunkt frühkindlichen Lernens rückte. Diesen stellte er das Spiel zur Seite, das er als einen spezifischen Ausdruck der Kinderwelt bewahren wollte. Wirth gelang es damit, wenn auch unsystematisch, über den Gedanken der Bewahrung der Kinder einerseits, oder der quasi schulischen Betreuung andererseits, in Richtung eines eigenständigen Erziehungskonzepts für kleine Kinder hinauszugehen (vgl. Erning, 1987 S. 30 ff).

Für das aufgeklärte Bürgertum jedoch war die Familienerziehung in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt, denn die Familie schien der "natürliche" Ort zu sein, an dem die Kinder aufwachsen konnten. Für sie

"... haben die Philantropen ein neues Erziehungskonzept für die frühe Kindheit entworfen. In Ablehnung der herkömmlichen bürgerlichen Praxis, Kinder durch Dienstboten oder Kinderwärterinnen erziehen zu lassen, wurden Vorstellungen einer Familienerziehung entwickelt, in denen der Frau als Mutter eine zentrale Rolle im Beziehungsgeflecht der Familie zugesprochen wurde" (Erning, a.a.O. S. 17).

*Die pädagogische Aufgabe stellte sich vor Fröbel vorwiegend als Betreuungsaufgabe mit dem Ziel, zum einen die arbeitenden Eltern zu entlasten, zum zweiten, die Kinder so zu beaufsichtigen, dass ihre moralische Entwicklung keinen Schaden nahm. Das gelang am Besten, wenn sie etwas Nützliches zu tun hatten. Eine Vorstellung, dass Kinder einer Unterstützung in ihrer bedürfen, spielte dabei keine wesentliche Rolle. Für die bürgerlichen Familien, in denen Mütter nicht arbeiten mussten, stellte sich dieses Problem nicht. Eine Änderung ergab sich erst mit Fröbel, für den die frühe Kindheit eine Bildungszeit des Kindes war, die allen Kindern – den bürgerlichen wie den proletarischen – zugute kommen sollte.*

## **Fröbel, Pionier der Bildung der frühen Kindheit**

*Fröbel ging über beide Traditionen – die der Bewahranstalten wie der reinen Familienerziehung – hinaus. Er entwarf einerseits den Kindergarten als einen Ort frühkindlicher Bildung, unabhängig von den Notwendigkeiten einer institutionellen Betreuung. Andererseits wollte er auch die Familie als einen Ort der allseitigen Bildung des Kindes verstehen. Er kann daher mit Recht als der erste Theoretiker und Praktiker gelten, der die frühkindlichen Bildungsaufgaben umfassend formuliert hat. Dabei ging er davon aus, dass das kleine Kind selbsttätig in die Welt des Geistes eintrete und der Erwachsene ihm dabei Hilfestellung geben müsse. Als erster erarbeitet er ein didaktisches Material, welches dem Kind diesen Zugang erleichtern sollte: die Spielgaben und das Beschäftigungsmaterial (vgl. w.u.).*

## **Selbsttätigkeit bei Fröbel**

"Die herausragende Bedeutung der 'Selbsttätigkeit' des Heranwachsenden bei Fröbel ist **autobiographisch zu begründen**: Fröbel ist weitgehend Autodidakt und durch alle autobiographischen Zeugnisse und Briefe zieht sich sein Anspruch, die von ihm erfaßte

kosmische Gesetzmäßigkeit ... introspektiv, durch den Rückgang auf sein Inneres, also autobiographisch, psycho-analytisch gewonnen zu haben" (Heiland, 1982, S. 44).

Seine Konzeption einer "... Kindergartenpädagogik und die in ihr enthaltene Spielkonzeption stellt eine Projektion seines autodidaktischen Selbstverständnisses in den Kleinkind- und Vorschulkindbereich dar" (ebenda, S. 15).

Diese Bedeutung der Selbsttätigkeit hat zweierlei Auswirkungen. Zum einen steht die **Selbsttätigkeit der Kinder** im Fokus der Aufmerksamkeit: Zum anderen geht es Fröbel um die **Selbsttätigkeit der Erwachsenen**, der Mütter vor allem, die die neuen Aufgaben kindlicher Bildung begreifen und umsetzen sollen. Die "freischaffende Tätigkeit des Kindes" war die Grundlage für Fröbels Spielkonzeption. Die '**Spielgaben**' und '**Beschäftigungsmittel**' waren zunächst als '**Selbstbelehrungsmittel**', als autodidaktisches Material für die Familie und den ersten Unterricht gedacht (vgl. Heiland 1982, S 41 ff).

"Fröbel hat aus noch nicht völlig erforschten Überlegungen den Plan unterrichtlicher Selbstbelehrungsmittel gegenüber Spielmaterialien für Vorschulkinder zurücktreten lassen" (Heiland a.a.O., S. 42).

Dadurch werden die Fröbelschen frühpädagogischen Entwürfe durch **zwei widersprüchliche Didaktiken** geprägt.

Die eine Konzeption geht vom **frei erfindenden Explorieren des Kindes mit der Spielgabe** aus. Durch das Mitspielen des Erwachsenen, durch sein Zeigen und Deuten gewinnt es allmählich Einsicht in die gesetzmäßigen Zusammenhänge. Hat es diese erkannt und verinnerlicht, kann es sie im freien Umgang mit dem Material nutzen. "Dieses Modell der didaktischen Struktur geht vom pädagogischen Bezug, der Dyade von Mutter und Kind aus und bezieht sich auf eine (fiktive) familiäre Situation" (Heiland, a.a.O., S. 59).

Die zweite didaktische Struktur trägt **Züge von Unterricht**:

"Vormachen (Zeigen) durch die Kindergärtnerin und Nachahmen durch die Gruppe bestimmen das Spielgeschehen. Ein zunächst freies Verfügen über den Spielgegenstand, ein Explorieren, findet hier nicht statt. Exploration wie Verfügen sind eingebettet in einen systematisch voranschreitenden, systematisierenden Erkundungsprozeß und werden damit entwertet ... Es gibt keinen Einbezug von Erfahrungen, sondern diese fiktiv als situative Erfahrung beschriebene Handlung beansprucht zugleich Allgemeingültigkeit" (Heiland, a.a.O., S. 61).

"Fröbels Spielkonzeption oszilliert so zwischen System und Offenheit (Entwurf) zwischen kindlicher 'Selbsttätigkeit' und 'pflegender' Zuwendung des Erwachsenen, zwischen phänomennaher und abstrakter Auffassung des Spielgegenstands, zwischen familienähnlichem Spielort mit deutlich autodidaktischen Zügen und einer unterrichtsnahen Spielsituation mit straffer Führung durch die Kindergärtnerin" (Heiland, a.a.O., S. 66).

Es sind vor allem die **theoretischen Schriften Fröbels**, in welchen der Gedanke der Selbsttätigkeit vor dem autobiografischen Hintergrund stark hervorgehoben wird. Seine **praktische Umsetzung** jedoch bleibt nicht frei von Widersprüchen, die so deutlich sind, dass Heiland schließt, dass sie nicht durch den interpretativen Rückgriff auf einen "ursprünglichen" oder "originalen" Fröbel überwunden werden können (vgl. Heiland, a.a.O., S. 61).

*Damit ist das Bildungsdenken in der frühen Kindheit in eine Spannung zwischen Selbsttätigkeit und unterrichtsnaher Führung geraten, aus der es sich bis heute nicht befreien konnte.*

## Integration von Können, Wissen und Ästhetik

Auf welche Weise kommt das Kind zu Erkenntnissen? Auch diese Frage lässt sich am Besten an den Fröbelschen Spielgaben und Beschäftigungsmitteln herausarbeiten; denn das **Spiel des Kindes** ist für Fröbel sowohl der natürliche Schlüssel zur Außenwelt, wie auch das Werkzeug, sich mit der Umwelt auseinanderzusetzen um damit eine innere, geistige Welt aufzubauen. Im Spiel ist das Kind zuallererst **tätig**. Dieses Spiel wird aber nicht nur als eine **individuelle Tätigkeit** des Kindes gedacht, sondern eingebettet in eine starke **emotionale Beziehung zur Mutter**. Das Prinzip der **Lebenseinigung** zwischen Mutter und Kind steht als Begriff für das, was wir heute mit den Begriffen **Beziehung** und Bindung fassen. Als Körperspiel, Sinnenspiel und Geistespiel umfasst kindliches Spielen alle Bereiche des Handelns und Denkens. Nachahmung, Hand- und Fingerspiele (Motorik), Texte und Melodien (Rhythmus, Musik, Sprache), "Zeichnen als verstehend-interpretierendes Darstellen von Wirklichkeit" (Heiland, a.a.O., S. 23), sowie das Betrachten von Bildern (Wahrnehmung und Vorstellung), die Verbindung mit alltagspraktischen Situationen (Komplexität), Erklärungen und Erläuterungen (Denken) tragen zur allseitigen Ausbildung der kindlichen Kräfte bei. Spielend erfährt das Kind die Welt zunächst – durch Tun und sinnliche Erfahrung – im ahnenden Erleben.

Diesen Spielgedankens entwickelt Fröbel in den "**Mutter- und Koseliedern**" für die **Zeit der frühesten Kindheit**. Für die darauf **folgende Altersgruppe** entwarf er die **Spielgaben** und das **Beschäftigungsmaterial**.

*"Im spielerischen Umgang mit diesen Gaben sollte sich dem Kind die Welt nach lebenspraktischen, mathematischen und ästhetischen Kategorien 'ahnend' aufschließen, und zwar unter Anleitung und Mittun der Mutter (Erning, 1987. S. 37). "Die kindliche Ahnung bedarf der helfenden Deutung durch den Erwachsenen und setzt dessen Bewußtsein, dessen Einsicht in die Struktur der Spielmittel voraus" (Heiland, a.a.O., S. 43)*

Es ist nicht die lebende Natur, zu der er offenbar ein gebrochenes Verhältnis hat (vgl. Heiland, a.a.O, S. 18 ff, insbes. Anmerkung S. 19), sondern die Natur der Kristalle – also eine stereometrisch-mathematische – die Fröbel als Modell seinen Vorstellungen von der Gesetzlichkeit der Welt zugrunde legt. Den Ausgangspunkt dafür bildet seine Beschäftigung mit der **Kristallografie**, die er 1812 zu studieren begann. Diese Verankerung der Ordnung der Welt in kristallinen, mathematisch zu erfassenden Grundordnungen bildet einen wesentlichen Aspekt von Fröbels "Sphärenphilosophie".

## Fröbels Vorstellungen von Form

Die **Sphärenphilosophie** begründet Fröbels Vorstellungen, wie das Kind zur Erkenntnis der Gesetzlichkeit der Welt gelangt:

Es erkennt die inneren Ordnung des Geistes in der äußere Ordnung und erfasst umgekehrt seine innere Geisteswelt als Ordnung in der äußeren Welt. Im gleichen Maße in dem sich das Äußere im Inneren zeigt, verwirklicht sich auch das Innere im Äußeren.

Hat das Kind auf diese Weise die Ordnung des Vielfachen in den zugrunde liegenden Gesetzlichkeiten, dem Einfachen, erkannt, gilt es sie wieder in das Vielfache aufzufalten und das Einfache im Vielfachen zu entdecken.

Diese ungehinderte Vermittlung von Innen und Außen kann gelingen, weil Mensch und Natur, so Fröbel, den gleichen inneren – kristallinen – Gesetzmäßigkeiten folgen.

Auf der Grundlage dieser Sphärenphilosophie entwickelte Fröbel sein

*"...System von Spiel- und Beschäftigungsmitteln, die in einem analytisch-synthetischen Konstruktionszusammenhang stehen. Er unterscheidet vier Gruppen, die in die körperartigen Gaben, sowie die flächenartigen, linien- und punktförmigen Beschäftigungsmitteln eingeteilt*

werden können ... Methodisch verläuft der Einsatz aller Spielmittel ausgehend vom Körper zur Fläche – über die Linie – zum Punkt und wieder zurück zum Körper" (Rockstein, 2004, S. 34).

Erkenntnis erwächst also aus einem Akt der Reflexion. Durch den Umgang mit den Spielgaben und den Beschäftigungsmitteln wird das Kind zu einem Prozess des Bewusstwerdens angeregt, der von einer Ahnung im Sinne eines vorrationalen Denkens ausgeht und an dessen Ende bewusste Erkenntnis steht.

## **Fröbels Auslegung von frühkindlicher Bildung**

Fröbel legt seinen Bildungsvorstellungen ein weitgehend **spekulatives Bild vom Kind** zugrunde. Dennoch enthält es einige Elemente, die bis heute wesentliche Aspekte des Bildungsdenkens in der frühen Kindheit bilden.

- Frühe Kindheit als Bildungszeit,
- Spiel- und Beschäftigungsmaterialien, welche die Kinder in die – mathematische – Ordnung der Wirklichkeit einführen,
- selbsttätiges Handeln des Kindes bei seinem Bildungsprozess,
- Einbettung der kindlichen Tätigkeit in ein übergreifendes, kosmisches Modell,

das sind die Stichpunkte, die Fröbel der Bildungsdiskussion für die nächsten eineinhalb Jahrhunderte vorgab. Darüber akzentuierte Fröbel einen weiteren Aspekt frühkindlicher Bildung. In den "Mutter- und Koseliedern" hob er die zwischenmenschlichen Beziehungen – hier die zwischen der Mutter und dem Kind – hervor, die den Bildungsprozess des Kindes tragen, strukturieren und herausfordern. Er hat bis heute noch an Bedeutung zugenommen.

Fröbel hat jedoch eine ambivalente Vorstellung davon, in welcher Weise das Kind der Hilfen bedarf um zu diesem Bewusstsein zu gelangen. Er hat – Rousseau und Pestalozzi im Hintergrund – ein Bild vom selbsttätigen Kind beschrieben obwohl er in der Praxis zwischen Anleitung und Ermöglichung des kindlichen Entdeckens schwankte.

Damit hat Fröbel der Bildungsdiskussion der frühen Kindheit einen Ausgangspunkt vorgegeben, der inzwischen zweihundertjährige Entwicklung durchlaufen hat.

In dieser Geschichte haben sich einerseits die Grundlagen dieses Bildungsentwurfs verändert: War sein Ausgangspunkt die spekulative Ausdeutung von im wesentlichen biografischen Erfahrungen, ein wenig ergänzt durch passende Beobachtungen, wurde es beginnend mit Montessori, zunehmend auf eine **breitere empirische Basis** gestellt. Dabei trat zunächst eine allgemeine Entwicklungstheorie des Kindes in den Vordergrund. Diese wurde in den letzten Jahrzehnten dann durch die Erfahrung und Berücksichtigung individueller Differenz erweitert und verändert. Zum anderen haben sich auch die **Vorstellungen von der Selbsttätigkeit des Kindes gewandelt**, von einem tätigen **Nachvollzug** einer von Erwachsenen didaktisch zubereiteten Welt zum **selbsttätigen Erforschen** der Welt, die das Kind umgibt;

- einem Kind also, das Fragen an die Wirklichkeit stellt,
- sich Hypothesen ausdenkt, die sich aus seinen vergangenen Erfahrungen herleiten,
- Antworten sucht und dafür
- zunehmend die sozialen und kulturellen Instrumentarien zu nutzen lernt, die ihm sein Umfeld zur Verfügung stellt.

Den nächsten entscheidenden Schritt hat Maria Montessori vollzogen.