



Diana Franke-Meyer | Jürgen Reyer

Klassiker der Pädagogik der frühen Kindheit

Ideengeber und Vorläufer des
Kindergartens

BELTZ JUVENTA

Diana Franke-Meyer | Jürgen Reyer
Klassiker der Pädagogik der frühen Kindheit

Diana Franke-Meyer | Jürgen Reyer

Klassiker der Pädagogik der frühen Kindheit

Ideengeber und Vorläufer des Kindergartens

BELTZ JUVENTA

Die Autorin, der Autor

Diana Franke-Meyer, Jg. 1973, Dr. phil., ist Professorin für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Elementarpädagogik an der Evangelischen Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe in Bochum. Ihr Arbeitsschwerpunkt ist die Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung.

Jürgen Reyer, Jg. 1943, Dr. päd. habil., Prof., ist Sozialpädagoge und Erziehungswissenschaftler.

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

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



© 2015 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

www.beltz.de · www.juventa.de

Herstellung und Satz: Ulrike Poppel

Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISBN 978-3-7799-3302-1

Inhalt

| | | |
|------------|---|-----|
| I | Einleitung | 7 |
| II | KlassikerInnen und WegbereiterInnen der frühkindlichen Bildung und Erziehung | 13 |
| 1 | Johann Amos Comenius (1592–1670) | 13 |
| 2 | Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) | 21 |
| 3 | Der Philanthropismus – bürgerliche Erziehungsreform zwischen 1770 und 1800 | 37 |
| 3.1 | Joachim Heinrich Campe (1746–1818) | 41 |
| 3.2 | Christian Hinrich Wolke (1741–1825) | 53 |
| 4 | Friedrich Heinrich Christian Schwarz (1766–1837) | 64 |
| 5 | Johann Georg Wirth (1807–1851) | 72 |
| 6 | Die evangelische Kleinkinderschulbewegung | 89 |
| 6.1 | Johann Friedrich Oberlin (1740–1826) | 94 |
| 6.2 | Julie Regine Jolberg (1800–1870) | 104 |
| 6.3 | Theodor Fliedner (1800–1864) | 128 |
| 6.4 | Johann Friedrich Ranke (1821–1892) | 147 |
| 6.5 | Adolph Freiherr von Bissing-Beerberg (1800–1880) | 162 |
| 7 | Johannes Fölsing (1816–1882) | 174 |
| 8 | Friedrich Fröbel und die Fröbelbewegung | 193 |
| 8.1 | Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782–1852) | 197 |
| 8.2 | August Köhler (1821–1879) | 213 |
| 8.3 | Bertha von Marenholtz-Bülow (1810–1893) | 227 |
| 8.4 | Henriette Schrader-Breymann (1827–1899) | 241 |
| 9 | Maria Montessori (1870–1952) | 251 |
| III | Geschichte und Gegenwart – von den KlassikerInnen und WegbereiterInnen zu den Kindertagesstätten heute | 259 |
| | Literatur | 272 |

I Einleitung

In der Klassikerdebatte der Pädagogik – in der Erziehungswissenschaft allgemein (Herrmann 1995; Scheuerl 1995; Tenorth 2003) wie auch in Teilbereichen, wie zum Beispiel der Sozialpädagogik (Niemeyer 1998) oder der Sportpädagogik (Court & Meinberg 2006) – wird vieles kontrovers diskutiert, insbesondere Auswahl, Bedeutung und Rangfolge der historischen Persönlichkeiten, die als Klassiker gelten sollen. Unstrittig aber ist, dass es von Nutzen sein kann, Klassiker zu haben, und dass es nicht bloße Leuchttürme sein sollen, welche die Blicke auf sich ziehen, um von dem größeren grauen Rest abzulenken. Die Anzahl der Klassiker eines Faches, sein Kanon, kann nicht beliebig groß sein, denn je mehr Klassiker kanonisiert werden, umso mehr droht das „Klassische“ in der Menge unterzugehen. Noch lebende Personen oder solche, deren Werk noch in der Auseinandersetzung steht, sind wenig klassikertauglich, denn in „aller Frische zum Klassiker geadelt zu werden, ist ja durchaus pikant“ (Winkler 1993: 184). Klassiker verleihen einem Fach historische Tiefe. Sie stellen gewissermaßen einen Teil des Grundkapitals dar, das zur Existenzberechtigung im Ensemble der Wissenschaften beiträgt.

Die neuere, das heißt kritische, Klassikerdebatte zeigt eine folgenreiche Perspektivenverlagerung. Danach ist das „Klassische“ nicht eine Eigenschaft, die den historischen Persönlichkeiten und ihren Werken aus sich heraus, *sui generis*, zukommt; vielmehr wird einer Auswahl historischer Persönlichkeiten der Status des „Klassischen“ von anderen zugeeignet. Kurz: Es gibt keine Klassiker, es sei denn man macht sie dazu. Dass Klassiker und ihre Kanonisierung Konstruktionen sind, war auch früher nicht wirklich strittig. Anders als früher aber wird in der neueren Klassikerdebatte sehr viel nachdrücklicher nach den Konstruktions- und Kanonisierungsprozessen gefragt, an deren Ende Klassiker stehen (Dollinger 2006). Damit geht ein gewisser Legitimationsverlust der früher zeitlos und unantastbar dastehenden Klassiker einher, der allerdings durch Rationalisierung des Umgangs mit dem Klassikerthema ausgeglichen wird. Unbefangener als früher kann danach gefragt werden, welche Funktionen Klassiker für die pädagogischen Professionen, aber auch für die Erziehungswissenschaft und die erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen haben können. Insbesondere stellen sich Fragen nach dem Beitrag von Klassikern

- bei der Markierung von Orientierungspunkten in der Institutions- und Theoriegeschichte,

- bei der Profilierung eines Faches (Profession und Disziplin),
- bei der Hebung des Renommées im Ensemble der Wissenschaften (wenn denn die Namen dieser Klassiker über das Fach hinaus genügend Klang haben),
- bei der Klärung von Selbstverständnis und Identität eines Faches,
- bei der Sozialisierung des professionellen und disziplinären Nachwuchses und ihrer Einübung in den Korpsgeist eines Faches.

Daraus ergibt sich die Anschlussfrage nach der *Klassikerpflege* eines Faches. Denn wenn Klassiker diese Funktionen erfüllen sollen, dann langt es nicht, sie einfach nur zu haben und via gelegentlichem, pflichtschuldigem „name-dropping“ mitzuschleppen. Es bedarf vielmehr eines Minimums an Klassikerpflege, um sie im kollektiven Gedächtnis von Profession und Disziplin lebendig zu halten. Nur durch immer erneute Rezeptions- und Erschließungsarbeit werden Klassiker ihre Wirkung entfalten können. Aber auch die intensivste Rezeptionsarbeit würde die erhofften Wirkungen verfehlen, wenn sie auf kleine Kreise wissenschaftlicher Experten beschränkt bliebe. Um Klassikern Breitenwirkung zu sichern, müssen sie auf allen Ebenen der Sozialisierung des Nachwuchses in Profession wie Disziplin präsent sein, das heißt sie müssen curricularen Wahlpflichtstatus haben. Das schließt ein, dass die wichtigsten Schriften der Klassiker gelesen werden, zumindest aber doch in ihrem thematischen Grundgehalt bekannt sein sollten.

Die Frage nach Klassikern und ihrer Pflege trifft die Kindheitspädagogik in einer besonderen Situation. Aus einem zwar theoretisch reflektierten, insgesamt aber nur semiakademisch unterfütterten Professions- und Institutionszusammenhang wächst gegenwärtig die wissenschaftlich-disziplinäre Gestalt einer eigenständigen Pädagogik der frühen Kindheit heraus. In diesem Konstitutionsprozess könnte eine Klassikerdebatte bei der Suche nach Profil, Selbstverständnis und Theorietraditionen sowie bei der Bestimmung des Verhältnisses zu anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen – insbesondere zur Schulpädagogik und Sozialpädagogik – hilfreich sein.

Welche Rolle spielen Klassiker in der Kindheitspädagogik? Neumann vertritt die Meinung, die „erziehungswissenschaftliche Disziplin der Frühpädagogik“ sei „durch ein hohes Bewusstsein der eigenen ideengeschichtlichen Tradition gekennzeichnet. Aus diesem Grund hat die historiographische Pflege ihres Erbes in Gestalt ihrer Klassiker für den disziplinimmanenten Identitätsdiskurs eine zentrale Bedeutung“ (Neumann 2013: 107). So sehr man sich auch wünschen möchte, dass Klassiker die Bedeutung hätten, die sie nach Neumann in der Frühpädagogik haben sollten, so sehr darf bezweifelt werden, dass die Kenntnis von Klassikern – von wenigen Spezialisten abgesehen – über bloßes Namenwissen hinausgeht, von der Vertrautheit mit klassischen Texten der Frühpädagogik ganz zu schweigen.

In der seriösen Literatur zu Klassikern der Frühpädagogik werden beeindruckende Namen vorgeschlagen. In einem der ersten Beiträge, die sich explizit mit Klassikern und Wegbereitern einer Pädagogik der frühen Kindheit beschäftigten, schlug Helmut Heiland Johann Amos Comenius, John Locke, Jean-Jacques Rousseau, die Philanthropen (Johann Bernhard Basedow, Joachim Heinrich Campe, Christian Gotthilf Salzmann)¹, Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Wilhelm August Fröbel, Maria Montessori sowie den Waldorf-Kindergarten vor (Heiland 1987b: 148–184). In einem neueren Beitrag sieht auch Karl Neumann in Comenius, Pestalozzi, Fröbel und Montessori Klassiker der Frühpädagogik (Neumann 2013: 107–118). Locke, Rousseau und den Philanthropen will er den Klassikerstatus allerdings nicht zuerkennen. Dafür erhebt er Rudolf Steiner, den Begründer der Anthroposophie, in den Rang eines Klassikers der Kleinkindpädagogik. Auch Sigmund Freud, den Begründer der Psychoanalyse, will er als Klassiker anerkannt wissen, allerdings nicht als „Klassiker in der Pädagogik“, sondern nur als „Klassiker für die Pädagogik“ (Neumann 2013: 116).²

Die Vorschläge, Comenius, Pestalozzi, Fröbel und Montessori als Klassiker der Kindheitspädagogik zu etablieren, sind sicher mehrheitsfähig, auch wenn sie nach konventionellem Konstruktionsmuster nahezu völlig dekontextualisiert und weitgehend werkimmanent präsentiert werden. Bei Rousseau und Pestalozzi, beide nehmen Spitzenpositionen im Klassikerkanon der Allgemeinen Pädagogik ein, gibt es die Komplikation, dass sich ihnen ein eigenständiges kindheitspädagogisches Werk mit Schwerpunkt auf der frühen Kindheit kaum zurechnen lässt.³ Ihre Berücksichtigung der frühen Kindheit folgt der in der damaligen Pädagogenwelt vielfach vertretenen Auffassung, wonach die Erziehung mit der Geburt beginnt. Dementsprechend ist frühkindliche Erziehung Bestandteil ihrer pädagogischen Gesamtkonzeption. Dann aber müssten auch andere namhafte Vertreter der Pädagogik der zweiten Hälfte des 18. und der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts in den Klassikerkanon der Kleinkindpädagogik aufgenommen werden. So zum Beispiel

-
- 1 Heiland behandelt zwar in seinem Klassikerbeitrag die Philanthropen (Heiland 1987: 158–160), erwähnt auch Campe und die „Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens“, lässt aber, ohne Gründe zu nennen, die zwei Abhandlungen über die früheste Kindheit von Campe unerwähnt.
 - 2 Die Unterscheidung zwischen „Klassikern der Pädagogik“ und „Klassikern für die Pädagogik“ stammt von Herrmann (1995: 165). Klassiker für die Pädagogik waren selbst zwar keine Pädagogen, haben aber mit ihren Schriften und Gedanken das pädagogische Denken beeinflusst.
 - 3 Pestalozzis Schriften „Der natürliche Schulmeister [...]“ (1803/1804//1980) und das (zusammen mit seinem Schüler Krüsi verfasste) „Buch der Mütter [...]“ (1803/1980) sind weder wirkungsgeschichtlich noch vom Inhalt her geeignet, Pestalozzi in den Rang eines Klassikers der *Früh*pädagogik zu erheben.

Ernst Christian Trapp (1745–1818), Professor der Philosophie und Pädagogik in Halle und theoretischer Kopf des Philanthropismus. Mit seinem „Versuch einer Pädagogik“ von 1780 legte er als erster eine systematische und empirisch ausgerichtete Erziehungswissenschaft vor (Trapp 1780/ 1977). Mit der Aufnahme aller Pädagogen, die für den Klassikerkanon der *Allgemeinen Pädagogik* von Bedeutung sein mögen, verlöre aber ein Klassikerband zur *frühen* Kindheit an Kontur. Rousseau ist uns allerdings unverzichtbar. Sein Beitrag zur Grundlegung des modernen pädagogischen wie auch erziehungswissenschaftlichen Denkens ist auch für die Pädagogik der frühen Kindheit konstitutiv.

Der Versuch, die Kindergartenkonzeption der Waldorf-Pädagogik oder gar ihren spiritus rector, Rudolf Steiner, zu Klassikern der Kindheitspädagogik zu machen, ist wenig überzeugend. Warum sollen weltanschaulich anders gelagerte Trägerfraktionen der institutionellen Praxis den anthroposophisch begründeten Waldorf-Kindergarten als klassisch akzeptieren? Und für die seriöse disziplinäre Pädagogik der frühen Kindheit ist die Anthroposophie eher eine Zumutung, denn ein Fundus wissenschaftlicher Anregungen. Das gern ins Feld geführte Argument, die Waldorf-Pädagogik werde auf der gesamten Welt von Eltern nachgefragt, wird dadurch entwertet, dass damit ja keineswegs eine Akzeptanz der Weltanschauung Steiners (seiner Anthroposophie) verbunden sein muss, wie Neumann auch einräumt (Neumann 2013: 115). Bei allen Klassikervorschlägen sollte übrigens daran gedacht werden, dass damit immer auch die Aufforderung verbunden ist, die Schriften der Vorgeslagenen zu lesen. Im Falle Steiners wird man aber wohl kaum ernsthaft fordern, seinen Schriften auf allen Ebenen der Sozialisierung des Nachwuchses in Profession wie Disziplin Wahlpflichtstatus einzuräumen.

Bei Sigmund Freud stellt sich die Frage, ob die psychoanalytische Entwicklungstheorie für die professionelle Praxis oder die kindheitspädagogische Theoriebildung tatsächlich so einflussreich war, wie Neumann nahelegt.⁴ Wenn man aber Freud als Klassiker für die Kindheitspädagogik auf den Schild heben wollte, dann würde man schon gute Gründe nennen müssen, warum Wilhelm Thierry Preyer oder William Stern diese Ehre vorenthalten werden sollte.⁵

4 Damit soll nicht verschwiegen werden, dass von der Psychoanalyse gewisse konzeptionelle Anregungen ausgegangen sind, so zum Beispiel für die psychoanalytisch inspirierte Kindergartenkonzeption von Nelly Wolffheim (1897–1965) (Wolffheim 1930/1966), oder für diverse Richtungen der Kinderladenbewegung der 1960er und 1970er Jahre. Die Hauptwirkung aber liegt in der Kinderpsychotherapie.

5 Wilhelm Thierry Preyer (1841–1897) hatte 1882 sein Epoche machendes Buch „Die Seele des Kindes. Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren“ vorgelegt und damit die neuere Entwicklungspsychologie begründet. Einen ersten

Aber jenseits aller Einzeleinwände haben die Vorschlagslisten von Heiland bzw. von Neumann den Mangel, dass sie weder von den Namen noch von der Präsentation her für grundlegende Problemstellungen der Kindheitspädagogik repräsentativ sind. Das betrifft nicht zuletzt erziehungs- und bildungspolitische Problemdimensionen. Denn so wenig wie die Schulpädagogik oder Sozialpädagogik, ja die Pädagogik überhaupt, hat sich die Pädagogik der frühen Kindheit in einem gesellschafts- und politikfreien Raum entwickelt. Auch die Institutions- und Konzeptionsgeschichte wird nur einseitig wiedergegeben. Warum soll zum Beispiel die evangelische Trägerfraktion, die sich der Tradition der „christlichen Liebestätigkeit“ verpflichtet weiß, Friedrich Fröbel als Klassiker akzeptieren, wenn sie auf einen Johann Friedrich Oberlin oder Theodor Fliedner verweisen kann?

Das bedeutet nicht, dass die Kindheitspädagogik auf ein Klassikerkonzept überhaupt verzichten sollte. Aber es müssen Namen in ihr kollektives Gedächtnis zurückgeholt werden, die für ein breiteres Spektrum an grundlegenden Problem- und Fragestellungen stehen.⁶ Auf fachfremde Klassiker bzw. Wegbereiter, die von außerhalb „für die Pädagogik“ der frühen Kindheit bedeutsam wurden, haben wir verzichtet. Denn um die Anzahl solcher Nennungen, in Relation zu jenen aus der Pädagogik der frühen Kindheit selbst, auf ein vertretbares Maß zu begrenzen, müsste man kaum vertretbare Beliebigkeiten in Kauf nehmen. Mit welchen Argumenten etwa wollte man begründen, dass Johann Christian August Grohmann, John Bowlby oder Erik Homburger Erikson – um neben Preyer und Stern nur einige weitere Namen zu nennen – in die Liste der KlassikerInnen bzw. WegbereiterInnen für die Pädagogik der frühen Kindheit aufgenommen werden sollten oder aber dort nichts zu suchen hätten?⁷

Höhepunkt erlebte die Entwicklungspsychologie aber mit dem Werk „Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahr“ von dem Psychologen und Philosophen William Stern (1871–1938); es erschien zuerst 1914 und hat seither zahlreiche Auflagen erlebt (zuletzt Stern 1993).

- 6 Manfred Berger hat in verdienstvoller Weise eine ansehnliche Liste von Frauen zusammengestellt, die sich in der Geschichte Verdienste um den Kindergarten und andere Einrichtungenformen der öffentlichen Kleinkindererziehung erworben haben (vgl. Berger 1995 sowie <http://www.kindergartenpaedagogik.de/>)
- 7 Johann Christian August Grohmann (1769–1847), Philosoph und Psychologe, war Professor u. a. am akademischen Gymnasium in Hamburg. Lange bevor es eine eigentliche Entwicklungspsychologie gab schrieb er eine „Psychologie des kindlichen Alters. An Aeltern und Erzieher“ (Hamburg 1812), sowie „Ideen zu einer Geschichte der Entwicklung des kindlichen Alters. Psychologische Untersuchungen“ (Elberfeld 1817). John Bowlby (1907–1990), englischer Psychoanalytiker, legte die Grundlagen für die bis heute gültige verhaltensbiologische Bindungstheorie: „Attachment and Loss, Vol. 1, Attachment“ (1969), dt. „Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung“ (1984). Erik Homburger Erikson (1902–1994), deutsch-amerikanischer Psychoanalytiker, Hauptwerk „Childhood and Society“ (1950, deutsch:

Die von uns vorgeschlagene KlassikerInnen- bzw. WegbereiterInnen-Liste zeigt, dass das Nachdenken über eine familienergänzende und vorschulische, das heißt schulvorbereitende Betreuung, Erziehung und Bildung keineswegs erst mit Friedrich Fröbel einsetzt. Das Ende des 18. Jahrhunderts und die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts weist eine Fülle von Namen auf, die bei der hegemonialen Präsenz von Friedrich Fröbel im kollektiven historischen Gedächtnis der Frühpädagogik nahezu völlig in Vergessenheit geraten sind. Die Fröbelschen Kindergärten waren ja auch nicht die ersten Betreuungs- und Bildungseinrichtungen für kleine Kinder.

Es lag nicht in unserer Absicht, eine Helden- oder Pioniergeschichte zu schreiben. Unser primäres Anliegen ist es, im Spiegel des Lebens, Denkens und Schaffens ausgesuchter Personen einige ideen-, problem- und sozialgeschichtliche Zusammenhänge der Pädagogik der frühen Kindheit, insbesondere der institutionalisierten Früherziehung, aufscheinen zu lassen.

„Kindheit und Gesellschaft“ 1957), legte 1959 eine Theorie der Identitätsbildung im Lebenszyklus vor: „Identity and the Lifecycle“ (deutsch „Identität und Lebenszyklus“ 1976).

II KlassikerInnen und WegbereiterInnen der frühkindlichen Bildung und Erziehung

1 Johann Amos Comenius (1592–1670)

A Lebensweg

Johann Amos Comenius (tschechischer Name: Jan Amos Komenský) wird am 28. März 1592 in dem südmährischen Dorf Nivnice geboren. Die Familie gehört der Unität der Böhmisches Brüder an.¹ Erst relativ spät, mit sechzehn Jahren, tritt er in die Lateinschule der Unität in Prerau ein. 1611 beginnt er sein Studium an der calvinistischen Hohen Schule (Universität) im hessischen Herborn. Er beendet es 1613 an der Universität Heidelberg. In seine mährische Heimat zurückgekehrt übernimmt Comenius die Leitung der Lateinschule in Prerau, an der er selbst Schüler gewesen war. Mit 24 Jahren wird er 1616 zum Pfarrer der Unität geweiht. 1618 übernimmt er die Schule und Gemeinde in Fulnek und heiratet Magdalena Vizovská. Seine schul- und unterrichtsreformerischen Schriften machen ihn über die Grenzen seines Heimatlandes bekannt.

Der Dreißigjährige Krieg bricht über Deutschland und Europa herein und verschont auch Comenius und seine Familie nicht. Seine Frau und seine beiden Kinder sterben an einer Seuche. Comenius flieht mit anderen Glaubensbrüdern ins polnische Lissa (Leszno). Hier unterrichtet er an einer Adelschule und arbeitet an verschiedenen Schriften. Zwischen 1629 und 1632 schreibt er in tschechischer Sprache die für die Pädagogik der frühen Kindheit klassische Schrift „Informatorium der Mutterschul“; veröffentlicht wird sie 1633 in deutscher Sprache. Etwa zeitgleich entsteht auch die erste (tschechische) Fassung seines bedeutenden Werks „Große Didaktik“ (Erstdruck Amsterdam 1657). 1632 wird er zum Praeses (Bischof) der Böhmisches Brüdergemeinde gewählt.

Comenius entwickelt eine rege Reisetätigkeit, teils weil sein Aufenthaltsort von feindlichen Truppen bedroht wird, teils weil Fürstenthöfe seinen Rat als Schulreformer suchen. Der siebenbürgische Fürst Sigismund Rákóczi gibt

1 Brüderunität = Pietistische Freikirche

ihm die Möglichkeit, seine schulreformerischen Gedanken zu verwirklichen. Inzwischen wieder verheiratet zieht er mit seiner Familie 1650 nach Sáros-Patak. Hier entsteht sein berühmtes Werk „Orbis sensualium pictus“ („Die sichtbare Welt“); es erscheint 1658 und wird lange Zeit das am meisten verbreitete Schulbuch in Deutschland sein.

Seine Glaubensbrüder rufen ihn 1654 nach Lissa zurück. Doch hier sind sie bald nicht mehr sicher. Lissa wird geplündert und gebrandschatzt. Comenius verliert all seine Habe. In Amsterdam finden seine Familie und seine Glaubensbrüder Asyl. Während der erste Teil seines „pansophischen“ Hauptwerks „De rerum humanarum emendatione consultatio catholica“ noch zu seinen Lebzeiten erscheint, blieben die übrigen Teile lange Zeit verschollen; der pädagogische IV. Teil dieses Werks, die „Pampaedia“, wurde erst 1960 in deutscher Übersetzung herausgegeben.

Comenius stirbt am 15. November 1670 in Amsterdam. Neben der Didaktik Wolfgang Ratkes (1571–1635), einem weiteren Vertreter der Reformdidaktik jener Zeit, haben die Lehren von Comenius maßgeblich die Schulordnungen des 17. Jahrhunderts bestimmt.² Heute wird das Werk von Johann Amos Comenius als erste systematisch angelegte Allgemeine Pädagogik angesehen.

B Werke (Auswahl mit Bezug zur frühen Kindheit)

Comenius, Johann Amos (1633/1962): Informatorium der Mutterschul. Hrsg. von Joachim Heubach. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Comenius, Johann Amos (1657/1985): Große Didaktik. Hrsg. von Andreas Flitner. 6., unveränderte Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta.

Comenius, Johann Amos (1658/1978): Orbis Sensualium Pictus. Die sichtbare Welt. Dortmund: Harenberg Kommunikation.

2 Hervorzuheben ist hier die Gothaische Schulordnung und -reform von 1642. Mit ihr gingen fürstliche Gestaltungsmacht und didaktische Gestaltungskompetenz eine glückliche Verbindung ein. Über die erste verfügte Herzog Ernst der Fromme von Sachsen-Gotha-Altenburg (1601–1675), der bedeutendste absolutistische Fürst Thüringens. Über didaktische Gestaltungskompetenz verfügte der Rektor des Gothaischen Gymnasiums, Andreas Reyher. Stark beeinflusst von Comenius und Radtke verfasste er die Gothaische Schulordnung von 1642, die unter der Bezeichnung „Schulmethodus“ in die Schul- und Bildungsgeschichte eingegangen ist. Die Gothaische Schulordnung gilt als ‚Gründungsurkunde‘ der Unterrichts- und Schulpflicht in Deutschland, weshalb ihr Auftraggeber, Herzog Ernst der Fromme, auch als Vater der deutschen Volksschule bezeichnet wird.

C Bildung und Erziehung in früher Kindheit

Das „Informatorium der Mutterschul“ gilt in der Geschichte der Pädagogik als erste umfangreichere und in sich geschlossene Schrift zur Didaktik und Methodik der Erziehung in früher Kindheit.³ Gleichwohl steht das „Informatorium“ (Erziehungsanleitung) im Werk des Comenius nicht isoliert da. Die „Mutterschule“ stellt vielmehr die erste Stufe eines viergliedrigen Bildungssystems dar, wobei jede Stufe sechs Altersjahrgänge umfasst. Auf die „Mutterschule“ (Haus und Familie) bauen die „Muttersprachschule“ (Grundschule im Dorf oder in der Stadt), „lateinische Stadtschule“ oder Gymnasium und schließlich die „Hohe Landesschule“ oder Universität auf (Comenius 1633/1962: 15).

Der innere Zusammenhang wird durch eine Art Spiralcurriculum hergestellt: Die Unterrichtsinhalte der Schulen unterscheiden sich zwar nach Differenziertheit und Komplexität, ansonsten sind sie aber – mit Ausnahme der Fremdsprachen – nicht grundsätzlich verschieden.⁴

„So unterschiedlich diese Schulen auch sind, so soll in ihnen doch nicht Verschiedenes behandelt werden, sondern dasselbe in verschiedener Weise, das heißt alles, was die Menschen zu wirklichen Menschen, die Christen zu wirklichen Christen, Gelehrte zu wirklichen Gelehrten machen kann, nur jeweils nach der Stufe des stets höher strebenden Lebensalters und Vorbereitungsganges. Denn die Fachgebiete [...] dürfen nach den Gesetzen dieser natürlichen Methode nicht zerstückelt, sondern müssen stets alle zugleich gelehrt werden, so wie auch ein Baum immer im Ganzen, in allen seinen Teilen wächst, dieses und das nächste Jahr und solange er überhaupt stehen wird, auch in hundert Jahren noch.“ (Comenius 1657/1985: 186)

Allerdings besteht ein Unterschied zwischen den Schulen darin, „daß die unteren Schulen, die Mutterschule und die Grundschule, die *gesamte* Jugend beiderlei Geschlechts ausbilden. Die Lateinschule soll hauptsächlich Jünglinge vervollkommen, die nach Höherem als einem Handwerk trachten. Die Universitäten schließlich werden die künftigen Lehrer und Leiter der andern ausbilden, damit es den Kirchen, Schulen und Staaten nie an geeigneten Lenkern fehlt“ (ebd.: 187f.).

3 Die von Heubach hrsg. Ausgabe umfasst 64 Seiten. Der vollständige Titel lautet: „Informatorium der Mutterschul. Das ist ein richtiger und augenscheinlicher Bericht, wie fromme Eltern teils selbst, teils durch ihre Ammen, Kinderwärterin, und andere Mitgehülffen ihr allerteures-tes Kleinod, die Kinder, in den ersten sechs Jahren, ehe sie den Praeceptoren übergeben werden, recht vernünftiglich, Gott zu Ehren, ihnen selbst zu Trost, den Kindern aber zur Seligkeit auferziehen und üben sollen“.

4 Der Ausdruck „Spiralcurriculum“ ist neueren Datums und stammt von dem amerikanischen Psychologen und Pädagogen Jerome S. Bruner.

Auf allen Ebenen sind es drei Bereiche, „darinnen die christliche Jugend fleißig unterwiesen werden soll: in *Glaube und Gottesfurcht, Sitten und Tugenden, Wissenschaft der Sprachen und allerlei Künsten*“ (Comenius 1633/1962: 23). Sie werden im „Informatorium“ für die frühe Kindheit detailliert beschrieben. Den größten Raum nehmen hier nicht die Bereiche der Religiosität oder der Sittlichkeit ein, sondern es ist der Bereich der Wissenschaft. Orientiert an den traditionellen *septem artes liberales* (sieben freien Künsten) werden die Wissenschaften und Künste auf breitem Raum „in drei Teile“ aufgefächert, in solche des „Erkennens“, in solche des „Tuns“ und in solche des „Redens“. Zum Bereich des Erkennens heißt es zum Beispiel:

„Erstlich der *natürlichen Dinge* (in *Physicis*) kann ein Kind in den sechs Jahren so weit gebracht werden, daß es die Elemente: Erde, Wasser, Luft, Feuer zu nennen wisse; item Regen, Schnee, Eis, Blei, Eisen etc., auch etlicher Gewächse Unterschied, nämlich was ein Kraut, Baum, Fisch, ein Vogel, ein Tier sei etc.“ (Comenius 1633/1962: 28)⁵

Im Bereich des Tuns heißt es beispielsweise zur Musik: „Im vierten Jahr ist bei etlichen Kindern das Singen nicht unmöglich Ding; bei denen aber, die langsamer sind, Musicam zu begreifen, kann es aufgeschoben werden. Es kann auch den Kindern (sonderlich den Knaben) zugegeben werden eine Pfeife, Pauke, Geiglein etc., daß sie lernen pfeifen, klimpern und also ihr Gehör in allerlei Melodien angeführet werden“ (ebd.: 46). Oder „eines Handwerkes Anfang ist, [daß sie] etwas schneiden, schaben, zubinden, zusammenlegen [können], wie der Kinder Brauch ist“ (ebd.: 29). Auch die Arithmetik gehört zum Bereich des Tuns. Hier haben die Kinder eine Grundlage, „wenn sie wissen, was wenig oder viel ist, wenn sie bis zu 20 zählen können und verstehen, was gleich oder ungleich ist, daß drei mehr ist, denn zwei und wenn man eins zu dreien tut, daß es vier macht etc.“ (ebd.: 29).

Zum Bereich des Redens gehören „Grammatica, Rhetoricam und Poesie“. „Die Grammatica wird sein in 6 Jahren, wenn ein Kind wieviel es versteht, soviel mit seiner Muttersprache deutlich und verständiglich aussprechen kann“ (ebd.).

Das starke Gewicht, das Comenius auf die Wissenschaften und Künste legt, erinnert an die Entwürfe sogenannter „wissenschaftsorientierter Curricula“ in den Debatten zur Kindergarten- und Grundschulreform vor wenigen Jahrzehnten und die damit verbundenen Befürchtungen um eine Verschulung des Kindergartens. Doch ein solcher Zuschnitt ist dem „Informatorium“ nicht zu entnehmen. Von der Methode her sind es vor allem das

5 Andere Bereiche des Erkennens sind: *Optica, Astronomia, Geographia, Chronologia* u. a. (Comenius 1633/1962: 28).

Spiel und die in den häuslichen Alltag eingestreuten Bemerkungen und Benennungen von Dingen der sichtbaren Welt, Zählen, Unterscheiden, das Lernen thematischer kleiner Verse und Lieder zu den Feiertagen. „In spielerischer Weise“ sollen die Kinder auch in die Anfangsgründe des Malens und Schreibens eingeführt werden:

„Es sollen auch Kinder in dieser Mutterschul zum Malen und Schreiben angeführt werden, daß sie bald im dritten oder vierten Jahr [...] mit Kreide oder Kohlen puncta, Linien, Kreuze und Ringlein malen, wie sie wollen; welches man ihnen beimählich weisen kann spielerischer Weise. Denn also werden ihre Händlein fähig, die Kreide zu halten und Züge zu machen, und was ein Punkt und Linie sei, begreifen, welches den Praeceptoribus (Lehrern) hernachmals zum hübschen Vorteil gereichen wird.“ (Comenius 1633/1962: 45)

Dem Spiel soll breiter Raum gelassen werden. Die Kinder müssten sich bewegen, denn es sei kein „gutes Zeichen, wenn das Kind allezeit stille sitzt; herumlaufen und allezeit etwas vorhaben, ist ein gutes Zeichen eines gesunden Leibes und frischen Gemütes“ (ebd.: 44). Das „Informatorium“ fordert nicht schulische Unterweisung, sondern die Unterstützung selbsttätigen, produktiven Spielens:

„Bleierne Messer, die stumpf sind, hölzerne Wehren (Waffen), alte, unnötige Bücher, hölzerne Pfeiffen, Pauken, Pferde etc., kleine Wähnlein (Wägelchen), Schlitten, Mühlen, Häuslein etc. und dergleichen. Mit solchen Sachen können sie immer spielen und also ihren Leib üben, daß das Gemüt frisch und die Gliedmaßen des Leibes behend werden. Die Kinder bauen und kleben auch gerne von Leim, Spänen, Holz oder Steinen Häuser, welches ein Anfang ist der Baumeisterei. In Summa: Womit nur die Kinder spielen wollen und ohne ihren Schaden können, das soll man ihnen lieber helfen, denn wehren, weil Müßiggehen dem Leibe und auch dem Gemüte schädlich ist.“ (ebd.)

Und die Erwachsenen sollen den Kindern „ein Muster zeigen und sich also mit ihnen zu spielen nicht schämen“ (ebd.: 43). Wichtiger aber ist das Spielen mit Gleichaltrigen. Zwar können die Erwachsenen, insbesondere die Eltern,

„viel tun [...], aber doch ihre Gespielen und Nebenkinder viel mehr, es sei gleich, daß sie einander etwas erzählen oder sonst miteinander spielen. Denn unter den Kindern vermag viel das gleiche Alter, gleiche Art, gleiche Gedanken. Die Erfindung des einen ist den andern nicht zu hoch. Unter ihnen ist keine Herrschaft, kein Zwingen, keine Furcht, kein Schrecken, sondern gleiche Liebe, Aufrichtigkeit und ein freies Fragen von allem, was kommt, welches alles mangelt uns Alten, wenn wir mit Kindern umgehen wollen. Darum zweifle niemand, daß ein Kind dem andern seinen Verstand mehr schärfen kann, als sonst jemand. Und eben darum kann wohl erlaubt werden, daß die Kinder täglich auf der Gassen oder sonst zusammenkommen und miteinander spielen. Nur darauf soll man Achtung

geben, daß böse Gesellschaft sich nicht darunter menge, denn da würde der Schaden größer sein, denn der Nutz“ (ebd.).

Neben vielem anderen, nicht zuletzt auch ausführlichen Erläuterungen und Anweisungen, wie der Kinder „Gesundheit soll erhalten und geübet werden“ (Comenius 1633/1962: 30–38), widmet sich Comenius auch der Frage, wie „die Eltern und Pfleger die jungen Kinder“ gegen Ende der Mutterschulzeit auf die nächste Schulstufe, die Muttersprachschule (Grund-/Elementarschule), vorbereiten sollen (ebd.: 70–73).

Warum hat Comenius die frühe Kindheit, von der Geburt an, in die Systematik seines gesamten Erziehungswerks einbezogen und nicht einfach dem alltäglichen Mittun in Haus, Garten und Feld, im verwandtschaftlichen Beziehungsgeflecht, im kirchlichen Gemeindeleben überlassen? Auch wenn letztlich vieles eben darauf hinausläuft und in „spielender Weise“ geschehen soll, so ist doch eine gewisse Künstlichkeit nicht zu übersehen. Und warum ist die didaktische Grundstruktur, die Bemächtigung der Welt durch die ineinander verschlungene sprachliche und sinnlich-wahrnehmende Durchdringung aller Dinge, von der Mutterschule bis zur Universität, nahezu gleich? Antworten ergeben sich aus der neuplatonisch-christlichen Philosophie, mit der Comenius Gott, Welt und Mensch ins Verhältnis setzt und aus der seine Pädagogik erwächst. Danach besteht zwischen der Welt, als Makrokosmos, und den einzelnen Menschen, als Mikrokosmen, ein Entsprechungsverhältnis, im Kleinsten spiegelt sich die Ordnung des großen Ganzen.⁶

Theologisch gewendet sind Welt und Mensch göttlichen Ursprungs, in der Welt walten göttliche Ordnung und Gesetzlichkeit, der Mensch ist ein Abbild Gottes. „Ein Abbild trägt aber, wenn es genau ist, notwendig die Züge seines Urbildes (archetypus) – sonst wäre es kein Abbild. Wenn also unter den Eigenschaften Gottes die Allwissenheit besonders hervortritt, so wird notwendig ein Abglanz davon auch im Menschen widerstrahlen.“ (Comenius 1657/1985: 37)

Pädagogisch gewendet bedeutet das, dass die Befähigung des Menschen zur Erkenntnis und Wissenschaft göttliche Abstrahlungen sind. Das trifft aber notwendig auch auf die zwei anderen didaktischen Kernbereiche zu, auf Religiosität/Gottseligkeit sowie auf Tugenden und Sitten. Bei der Religiosität fällt auf, dass nicht das gebietende und unhinterfragbare Wort vorherrschend ist. Religiosität kommt nicht von außen in die Kinder hinein, denn als „lebendige Bilder des lebendigen Gottes“ (Comenius 1633/1962: 18) bringen sie

6 Goethes Vers „Wär‘ nicht das Auge sonnenhaft, die Sonne könnt‘ es nie erblicken“, geht fast wörtlich auf den griechischen Philosophen Plotin (203–269) zurück, der als Begründer des Neuplatonismus gilt.

die Gabe der Religiosität schon mit. Aus dieser Gabe wird „Gottseligkeit“, wenn sich „unser Herz überall nach Gott umsehe und in allen seinen Werken ihn suche“ (ebd.: 26).

Zu allen drei Bereichen bringt der Mensch „von Natur aus die Anlage“ mit (Comenius 1657/1985: 36). „Es ist also nicht nötig, in den Menschen etwas von außen hineinzutragen. Man muß nur das, was in ihm beschlossen liegt, herauschälen, entfalten, und im einzelnen aufzeigen.“ (ebd.: 38) Aber selbst ohne äußere Hilfe sind diese Anlagen so mächtig, dass sie zur Selbstentfaltung drängen. „Die Autodidakten geben deutliche Beispiele dafür, daß der Mensch, nur durch die Natur geführt, zu allem durchdringen kann.“ (ebd.: 39) Comenius sieht durchaus „den Unterschied der Begabungen“ (ebd.: 71). Das ändert aber nichts daran, dass „alle Menschen, so sehr sie sich auch in ihren geistigen Anlagen voneinander unterscheiden, [...] doch die gleiche Natur [haben] und mit den gleichen Organen versehen [sind]“ (Comenius 1657/1985: 73).

Damit sind Rolle und Bedeutung der Erziehung ziemlich genau bestimmt: Sie kann nichts Fremdes von außen in das Kind hineinbringen, nur bei der Entfaltung dessen, was als Anlage von Natur aus vorhanden ist, helfen. Ebenso ist das Erziehungsziel unverfügbar, denn es liegt schon in der göttlichen Natur des Kindes beschlossen: „Alle Menschen sollen den gleichen Zielen der Weisheit, der Sittlichkeit und der Heiligkeit zugeführt werden“ (ebd.). Das macht eine (katholische) Priesterkaste, die den Menschen die Welt erklärt und ihnen vorschreibt, was sie von ihr wissen dürfen, überflüssig.

Der Weg durch die vier Stufen des Bildungssystems, von der Mutterschule bis zur Universität, bringt wohl ein *quantitatives Mehr* an Gottseligkeit, an der Verfeinerung der Sitten und Tugenden, an Differenzierung der Weltanschauung und -erkenntnis. Comenius greift hier immer wieder auf Naturanalogien zurück. Aber dieser Weg ist keineswegs ein *qualitatives Überhaupt-Erst*. Eine Abstufung der Gott-Unmittelbarkeit kann es nicht geben! Das kleine Kind mit seinen Anlagen zur Weisheit, Sittlichkeit und Heiligkeit ist der göttlichen Quelle, zu der es sich zurücksehnt, genauso nah (oder fern) wie der Elementarschüler, der Lateinschüler, der Student oder später irgendein weltlicher oder kirchlicher Amtsträger. Und weil eben auch das kleine Kind seinem göttlichen Ursprung unmittelbar ist, dürfen ihm Bildung und Erziehung nicht verkürzt zukommen, darum steht auch ihm das volle didaktische Programm zu. Das ist einer der Bedeutungsaspekte des Leitmotivs der „Großen Didaktik“: „Alle Menschen Alles Zu Lehren“ (Comenius 1657/1985: 9).

Mit der Pädagogik des Comenius sind einige zukunftsweisende Motive und Konsequenzen verbunden. Andreas Flitner hat darauf hingewiesen, dass Comenius naturrechtliche Motive vorwegnimmt, mit Konsequenzen für die Erziehung. Die Menschen sind nicht nur vor Gott gleich, sie sind es, weil von

gleicher Natur, auch untereinander, und „so haben sie auch gleichen Anspruch an die Sozialordnung und die Schulen“ (Flitner 1985: 228). Für kleine Kinder bedeutet das nicht mehr und nicht weniger, als dass die Gesellschaft ihnen das Recht auf Bildung und Erziehung schuldet. Comenius hat der frühen Kindheit eine eigene Bedeutung gegeben – sie ist nicht einfach nur Vorbereitungs- und Entwicklungszeit, sondern, aufgrund der gottunmittelbaren Stellung des Kindes, vollwertige Bildungszeit. Konkretisiert am Kinderspiel: Es ist ein Weg der Welterkenntnis; wenn aber Spiel Welterkenntnis ist, dann ist es, gewissermaßen als ABC des Lesens im Buche Gottes, nicht weniger als ein Weg des Kindes zur Gotteserkenntnis und Gottseligkeit!

2 Jean-Jacques Rousseau (1712–1778)

A Lebensweg

Jean-Jacques Rousseau wird am 28. Juni 1712 in Genf geboren. Seine Erziehung ist von calvinistischem Geist geprägt. 1728 läuft er aus einer Lehre davon und lebt einige Jahre in Annecy bei Madame de Warens, einer zum Katholizismus übergetretenen Calvinistin. Sie übt prägenden Einfluss auf ihn aus und veranlasst ihn, der katholischen Kirche beizutreten. 1741 geht er nach Paris, wo er seinen Lebensunterhalt als Privatsekretär und Hauslehrer bestreitet. Hier lernt er Denis Diderot (1713–1784) kennen, den Begründer und (neben Jean le Rond D’Alembert, 1717–1783) Mitherausgeber der berühmten „Enzyklopädie“,⁷ für die Rousseau musiktheoretische Beiträge schreibt. Er lebt mit Thérèse Levasseur zusammen (1768 als Ehe legalisiert), die gemeinsamen fünf Kinder werden in einem Findelhaus untergebracht.

1749 schreibt die Akademie von Dijon die Preisfrage aus, „ob die Wiederherstellung der Wissenschaften und Künste (seit der Renaissance) etwas zur Läuterung der Sitten beigetragen habe“. Die Schrift, die Rousseau einreicht, wird mit dem ersten Preis ausgezeichnet und macht ihn über Nacht berühmt. Nicht nur bestreitet er vehement, dass die Wissenschaften und Künste die Sittlichkeit befördert hätten, im Gegenteil, er macht sie für Kultur- und Sittenverfall verantwortlich. Damit steht er quer zur fortschrittsgläubigen Aufklärungsphilosophie. Die Diskussion, die seine „Abhandlung über die Wissenschaften und Künste“ (franz. 1750, dt. 1752) auslöst, veranlasst die Akademie zu Dijon zu einer weiteren Preisfrage: „Welches ist der Grund der ungleichen Bedingungen unter den Menschen, und sind diese durch das Naturgesetz gerechtfertigt?“ Rousseau schreibt den „Diskurs über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen“ (dt. 1756). Die Schrift wird zwar nicht preisgekrönt, erregt aber nicht weniger Aufmerksamkeit als die erste. Ausgangspunkt ist die hypothetische Konstruktion eines paradiesischen „Naturzustandes“, in dem die Menschen ursprünglich gelebt hätten. Die politische, rechtliche und gesellschaftliche Ungleichheit der Menschen sei das Ergebnis eines Vergesellschaftungsprozesses, der den Naturzustand verdrängt habe. Drei Ursünden liegen dem Verfallsprozess zugrunde: Die Entstehung des Privateigentums, die Einsetzung einer Regierung durch die Reichen und Mächtigen und schließlich die Ausartung der Macht in Will-

7 Enzyklopädien, in denen das Wissen der Zeit dargestellt wurde, entstanden seit dem 16. Jahrhundert. Die berühmteste und philosophisch wie politisch folgenreichste aber war die von Diderot und D’Alembert hrsg. „Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers“, das „Realexikon der Aufklärung“; es erschien zwischen 1751–1780. Die Nachfolger wurden in Deutschland „Konversationslexika“ genannt.

kür. Allerdings sei die Vergesellschaftung nicht umkehrbar, eine Rückkehr zum Naturzustand also nicht möglich.

Es folgt eine schwierige Lebensphase. Rousseau wechselt vom Katholizismus zum Calvinismus zurück. Mit wenigen Ausnahmen überwirft er sich mit allen Freunden und Förderern. Einem Haftbefehl des Parlaments entzieht er sich durch die Flucht ins Ausland. Schutz findet er beim preußischen König Friedrich II. in Neuenburg und bei dem schottischen Philosophen und Diplomaten David Hume. In dieser Zeit entstehen zwei seiner wichtigsten Werke. Mit ihnen versucht Rousseau Antworten auf Fragen zu finden, die sich aus seinen kulturphilosophischen Schriften ergeben hatten: Gibt es Auswege aus dem gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Verfall? Das eine Werk ist sein berühmter „Gesellschaftsvertrag“ („*Contrat social*“).⁸ Darin entwickelt er den neuen, revolutionären Gedanken einer unmittelbaren plebiszitären Volkssouveränität. Herrschaft könne nicht allein auf Macht beruhen, sondern müsse in einem Gesellschaftsvertrag (*contrat social*) begründet sein, in dem sich alle Einzelpersonen gleichberechtigt und freiwillig zu einem gesellschaftlichen Gesamtkörper zusammenschließen. Dieser Gesamtkörper repräsentiert einen allgemeinen Willen (*volonté générale*), der am Wohl des Staates und aller einzelnen ausgerichtet ist. Das Recht auf Ausübung des allgemeinen Willens kommt nur und ausschließlich dem Souverän, das heißt der Volksvertretung zu. Nur so sei die Wiederherstellung der natürlichen Freiheit und damit die Gleichheit aller, nunmehr auf der höheren Ebene des Rechts und der Sittlichkeit, möglich.

Eine Gesellschaftsordnung, wie sie Rousseau vorschwebt, wäre mit den überkommenen Erziehungs- und Sozialisationsmustern nicht denkbar gewesen. So ist es nur konsequent, dass er Überlegungen über eine neue Erziehungsweise anstellt. Das Ergebnis ist sein Werk „*Emile oder Über die Erziehung*“ (1762; deutsch 1789–91), das ihn zum Klassiker der Pädagogik werden lässt.

Nach Jahren unsteten Lebens kehrt Rousseau 1770 nach Paris zurück. Er stirbt am 2. Juli 1778 in Ermenonville bei Paris.

B Werke (Auswahl mit Bezug zur frühen Kindheit)

Rousseau, Jean-Jacques (1762/1978): *Emile oder Über die Erziehung*. (In neuer deutscher Fassung besorgt von Ludwig Schmidts) 4. Aufl., Paderborn: Schöningh.

⁸ „*Du contrat social; ou, principes du droit politique*“, entstanden 1754, veröffentlicht 1762, deutsch 1763 „*Gedanken von dem gesellschaftlichen Leben der Menschen oder Staatsrecht*“.

C Bildung und Erziehung in früher Kindheit

Das für die frühe Kindheit zentrale Werk Rousseaus ist „Emile oder Über die Erziehung“ (*Émile ou de L'Éducation*) von 1762. Dieses Werk findet man in der Literatur nicht selten als „Erziehungsroman“ bezeichnet. Blankertz nennt es eine „Art Erziehungsroman oder besser gesagt, eine Erziehungsutopie“ (Blankertz 1982: 70). Rousseau selbst spricht von einer „formlose[n] und fast zusammenhanglose[n] Sammlung von Betrachtungen und Beobachtungen“ (Rousseau 1762/1978: 5). Inhaltlich handelt es sich um die Niederschrift eines Gedankenexperiments, mit dem Rousseau zeigen will, wie sich ein Kind unter dem Einfluss einer an seiner Natur orientierten Erziehung und jenseits der verderblichen Einflüsse der Gesellschaft von der Geburt bis zum frühen Mannesalter entwickeln würde. Das Experiment hat zwei Hauptakteure: „Emile“ und seinen „Erzieher“, das heißt Rousseau. Rousseau macht gewissermaßen einen gedanklichen Vertrag mit sich selbst über ein Kind, das er erfunden hat. „Ich habe mich also entschlossen, mir einen Zögling vorzustellen, mir selber aber Alter, Gesundheit, Kenntnisse und alle Gaben, die man zu seiner Erziehung braucht, anzudichten, um ihn von der Geburt bis zu der Stunde zu führen, wo er Mann und sein eigener Führer ist.“ (ebd.: 25)

Zwei Bedingungen, unter denen er das Experiment stattfinden lassen will, teilt er seinen Lesern mit: „Emile ist Waise. Er braucht weder Vater noch Mutter. Ich übernehme alle ihre Pflichten und alle ihre Rechte.“ (Rousseau 1762/1978: 27) Und „man darf uns, außer mit unserer Einwilligung, niemals trennen“ (ebd.). Rousseau setzt als weitere Bedingung hinzu, dass der „abgeschlossene Vertrag [...] eine glückliche Entbindung, ein wohlgebildetes, starkes und gesundes Kind“ voraussetzt (ebd.: 28). Denn wer „sich mit einem kränklichen und schwächlichen Zögling belastet, macht sich zum Krankenpfleger statt zum Erzieher“ (ebd.). Und schließlich soll Emile in einer ländlich-dörflichen Umgebung aufwachsen, denn „Städte sind das Grab des Menschen“ (ebd.: 35).

Das Werk ist in fünf „Bücher“ (Hauptteile) gegliedert. Die ersten beiden Bücher behandeln die frühe und mittlere Kindheit. Doch auch in den anderen Teilen finden sich zahlreiche Textstellen mit Darlegungen zur natürlichen Erziehungsweise, die sich auf die frühe Kindheit auslegen lassen.

Über Strecken liest sich der „Emile“ wie ein Erziehungsratgeber der Aufklärungszeit. Zudem stand Rousseau mit vielen seiner Kritikpunkte, Ansichten und Verbesserungsvorschlägen nicht allein. „Der gefährdetste Abschnitt“, wo viele Fehler gemacht würden, die später kaum zu korrigieren seien, „erstreckt sich von der Geburt bis zum 12. Lebensjahr“ (ebd.: 72). Am „meisten kommt es auf die erste Erziehung an“ (ebd.: 9).⁹ Unter dem Einfluss sensualistischer

9 Die frühe Kindheit als sensible und für die weitere Entwicklung folgenreiche Entwicklungsphase

und empiristischer Vorstellungen, wonach vor allem die Sinne (Senses) und die durch sie vermittelte Welterfahrung (Empirie) die geistige Entwicklung des Kindes bestimmen, lag es nahe, die Geburt des Kindes als Anfangspunkt der Erziehung zu bestimmen.¹⁰ „Die Erziehung des Menschen beginnt mit der Geburt. Ehe er spricht, ehe er hört, lernt er schon. Die Erfahrung eilt der Belehrung voraus.“ (ebd.: 38) Die Fehler beginnen schon kurz nach der Geburt: „Manche Hebammen behaupten, sie könnten den Kopf eines Neugeborenen in hübschere Formen kneten; und das duldet man! Unsere Köpfe sind also vom Schöpfer schlecht geformt worden; und sie müssen erst durch Hebammen von außen und durch Philosophen von innen die rechte Form bekommen! Die Kariben sind glücklicher dran als wir“ (ebd.: 16). Das setzt sich beim „Wickeln“ der Säuglinge und Kleinstkinder fort, das heißt bei dem damals üblichen Bandagieren, das den Kindern kaum Bewegungsfreiheit ließ. „Muss ein so grausamer Zwang nicht das Gemüt und den Charakter der Kinder beeinflussen? Ihr erster Eindruck ist Schmerz und Leid: nichts als Widerstände bei allen notwendigen Bewegungen; unglücklicher als ein Verbrecher in Ketten, strengen sie sich vergebens an, werden zornig und schreien.“ (ebd.: 17) Es gibt kaum etwas, an dem Rousseau nichts auszusetzen hatte: „Nähren“, „Stillen“, „Entwöhnen“, „Zahnen“, „feste Nahrung“, „Kleidung“ das erste „Sprechen“, „Gehen lernen“, überall sah er Unvernunft, Aberglaube, Dummheit am Werke.

Einen durchgehenden Fehler aber sah er darin, den Kindern zur Unzeit, ja überhaupt etwas abzuverlangen, was die Natur nicht vorgesehen habe. Dagegen setzte er die Forderung nach „negativer Erziehung“:

anzusehen, war nicht das Verdienst von Rousseau allein. Im Zeitraum etwa zwischen 1720 und 1760 als der Hauptwirkungszeit erschienen in England und Deutschland „Moralische Wochenschriften“ (Martens 1968; Stecher 1914). Mit Titeln wie „Die vernünftigen Tadelrinnen“, „Der Trotzkopf“ oder „Der Gesellige“ richteten sie sich an das mittlere und gehobene Bürgertum. Zu den in den „Wochenschriften“ behandelten Themen gehörte auch die Kleinkindererziehung. „Den bekannten Gedanken Lockes, dass der Mensch keine eingeborenen Ideen hat, dass seine Seele vielmehr einem unbeschriebenen Blatt Papier, einer ‚tabula rasa‘ gleicht, auf die erst die Erfahrung ihre Zeichen setzt, entspricht es, wenn die Wochenschriften den ersten Eindrücken des frühen Kindesalters die größte Wichtigkeit beimessen“ (Gaus 1936: 57). Einige der Schriften signalisierten diese Ausrichtung schon in ihren Titeln, zum Beispiel „Die vor sich und ihre[n] Kinder[n] sorgfältigen Mütter“ (1731), oder das von Martens im weiteren Sinne (vgl. Martens 1968: 548) zu den „Moralischen Wochenschriften gezählte „Wochenblatt zum Besten der Kinder“ von 1760. In den Jahren 1772 bis 1774 erscheint das „Leipziger Wochenblatt für Kinder“, die „älteste deutschsprachige Kinderzeitschrift“.

- 10 Ein prominenter Sensualist und Empirist war John Locke (1632–1704). Für ihn ist das Bewusstsein zunächst völlig leer, wie ein weißes Blatt Papier oder eine leere Tafel (tabula rasa). Sein oberster Leitsatz heißt: „Nichts ist im Verstand, was nicht vorher in den Sinnen war“ (Nilhil est in intellectu, quod non prius fuerit in sensu). In seiner Schrift „Gedanken über Erziehung“ (Some Thoughts concerning Education) von 1693 empfiehlt er: „Wer also überhaupt die Absicht hat, seine Kinder anzuleiten, sollte damit anfangen, solange sie sehr klein sind“ (Locke 1693/1980: 42).

„Die erste Erziehung muss [...] rein negativ sein. Sie darf das Kind nicht in der Tugend und in der Wahrheit unterweisen, sondern sie muss das Herz vor Laster und den Verstand vor Irrtümern bewahren. Wenn es euch gelingt, nichts zu tun und zu verhindern, dass etwas getan werde, den Zögling gesund und stark bis ins zwölfte Lebensjahr zu bringen, selbst wenn er links von rechts nicht unterscheiden kann, so würde sich nun sein Geist von der ersten Lektion an der Vernunft öffnen. Nichts würde den Erfolg eurer Bemühungen verhindern, da er ohne Vorurteile und Gewohnheiten ist. Bald wäre er unter euren Händen der weiseste Mensch. Ihr habt mit Nichtstun begonnen und endet mit einem Erziehungswunder. Tut das Gegenteil vom Üblichen und ihr werdet fast immer das Richtige tun. [...] Seid vernünftig! Vernünftelt aber nicht mit eurem Zögling! Vor allem nicht, um zu erreichen, dass ihm gefällt, was ihm missfällt! Denn wenn man die Vernunft immer nur auf das Unangenehme bezieht, wird sie ihm langweilig und sie gerät frühzeitig in Misskredit bei einem Geist, der noch nicht imstande ist, sie zu begreifen. Übt seinen Körper und seine Glieder, seine Sinne und seine Kräfte, lasst aber seine seelischen Kräfte solange als möglich in Ruhe! [...] Betrachtet jede Verzögerung als einen Vorteil! Denn man gewinnt viel, wenn man sich seinem Ziel ohne Verluste nähert. Lasst die Kindheit im Kinde reifen! Welche Belehrung es auch nötig hat, hütet euch, sie ihm heute zu geben, wenn ihr sie ohne Gefahr bis morgen aufschieben könnt!“ (Rousseau 1762/1978: 73)

Ein Beispiel gibt Rousseau mit seiner Beschreibung, wie er Emile an das Lesen und Schreiben heranführt oder genauer gesagt, davon fernhält. Er nennt „Lektüre [...] die Geißel der Kindheit“ (ebd.: 100) und lässt als einziges Mittel, das zum sicheren Lesen und Schreiben führe, das Eigeninteresse des Kindes gelten:

„Erst mit zwölf Jahren wird Emile wissen, was ein Buch ist. Aber er muss doch wenigstens lesen können, wird man sagen. Gewiss soll er lesen können, wenn ihm die Lektüre nützt. Bis dahin langweilt sie ihn nur [...] Man bemüht sich eifrigst um bessere Lesemethoden. Man erfindet Lesekästen und Karten. Man macht aus der Kinderstube eine Druckerei. Locke empfiehlt Würfel zum Lesenlernen. Wahrlich, eine geniale Erfindung! Es ist ein Jammer! Das sicherste Mittel, das man aber immer wieder vergisst, ist natürlich der Wunsch, lesen zu lernen! Erweckt diesen Wunsch im Kinde; lasst dann eure Kästen und Würfel sein, und jede Methode ist ihm recht [...] Das unmittelbare Interesse ist die große und einzige Triebfeder, die sicher und weit führt.“ (ebd.: 100f.)

Rousseau vertraut ganz auf Emiles spontane Begeisterungsfähigkeit, unverbildete Lernfreude, natürliche Neugier. Wenn Emile Briefe empfangt, sie aber nicht lesen könne, würde es ihm sicher bald lästig werden, erst jemand zu suchen, der sie ihm vorlese:

„Man strengt sich an, man entziffert die Hälfte des Briefes: es handelt sich um ein Sahneessen, morgen [...] man weiß nicht wo und nicht mit wem [...] Man strengt

sich an, auch den Rest zu lesen! Ich glaube nicht, dass Emile den Lesekasten braucht. Muss ich noch vom Schreiben reden? Nein! Ich schäme mich, mich in einer Erziehungslehre mit solchen Kleinigkeiten aufzuhalten.“ (ebd.: 101)

Rousseau plädiert für die *Selbsttätigkeit* des Kindes als zentraler Bildungskraft, und „Selbsttätigkeit“ wird wenige Jahrzehnte später zu einem maßgebenden Begriff der deutschen Bildungstheorie und Pädagogik avancieren.

Im Zusammenhang mit dem Lesen- und Schreibenlernen thematisiert Rousseau auch die Frage, ob Kindern Aufgaben gestellt werden dürfen, deren Nutzen sie noch nicht verstehen und deren Bewältigung ihnen mehr Unlust als Freude bereitet, ob also das Hier und Jetzt des Kindes seiner Zukunft geopfert werden dürfe. Seine Meinung ist eindeutig: nichts darf dem Kind abverlangt werden, was sein Recht, sein Hier und Jetzt zu leben, verkürzen könnte:

„Wenn man von den Kindern nichts aus bloßem Gehorsam verlangen darf, so folgt daraus, dass sie nichts lernen dürfen, dessen wirklichen und augenblicklichen Vorteil, sei es Vergnügen oder Nutzen, sie nicht spüren. Was sollte sie denn sonst zum Lernen bewegen?“ (ebd.: 100)

Nicht weniger entschieden lehnte Rousseau jede religiöse Beeinflussung ab:

„Ich sehe voraus, wie viele Leser erstaunt sein werden, dass ich das erste Alter meines Schülers habe verstreichen lassen, ohne mit ihm über die Religion zu sprechen. Mit fünfzehn Jahren wusste er noch nicht, ob er eine Seele habe und vielleicht ist es mit achtzehn noch zu früh, dass er es erfährt. Denn wenn er es früher als nötig erfährt, läuft er Gefahr, es niemals zu wissen.

Wenn ich die Dummheit in ihrer ganzen Ärgerlichkeit darstellen müsste, so würde ich einen Pedanten malen, wie er den Kindern den Katechismus beibringt. Wenn ich ein Kind verdummen wollte, so würde ich es zwingen, mir zu erklären, was es sagt, wenn es den Katechismus aufsagt“ (ebd.: 266f.).

[...]

Was glaubt ein Kind, das sich zur christlichen Religion bekennt? Es glaubt, was es begreift. Es begreift aber so wenig von dem, was man es sagen lässt, dass es auch das Gegenteil genauso willig annähme, wenn ihr es ihm sagt. Der Glaube der Kinder und der vieler Erwachsener ist eine Sache der Geographie. Sollen sie dafür belohnt werden, weil sie in Rom und nicht in Mekka geboren sind? Dem einen sagt man: Mohammed ist der Prophet Gottes, und er wiederholt: Mohammed ist der Prophet Gottes. Dem anderen sagt man: Mohammed ist ein Betrüger, und er wiederholt: Mohammed ist ein Betrüger. Jeder hätte das Gegenteil behauptet, wenn er an dessen Platz gewesen wäre. Kann man von zwei einander so ähnlichen Situationen ausgehen, um den einen ins Paradies und den anderen in die Hölle zu schicken?“ (ebd.: 267)

Die Forderung, man müsse „an Gott glauben, um erlöst zu werden“, sei als „falsch verstandene[s] Dogma [...] das Prinzip aller blutigen Unduldsamkeit

und die Ursache aller eitlen Lehren, die der menschlichen Vernunft den Todesstoß versetzen, weil sie [die Menschen, die Verf.] sich daran gewöhnen, sich mit Worten abspeisen zu lassen“ (ebd.: 267).

Doch Rousseau versteht sich nicht als Gegner der Religion oder eines personalen Gottes. Anders aber als viele andere Denker der Aufklärung ist er kein Verfechter einer Vernunftreligion, sondern vielmehr einer Natur- oder besser Gefühlsreligion, auch darin eher Romantiker als Aufklärer. Die philosophischen Konzepte der Naturreligion, ursprünglich noch mit der Offenbarungsreligion des Christentums verträglich, waren mit der Philosophie der Aufklärung in Gegensatz zur Offenbarungstheologie geraten.¹¹ In einem längeren Abschnitt des „Emile“ findet sich im vierten Hauptteil das „Glaubensbekenntnis des savoyischen Vikars“ (Rousseau 1762/1978: 275–334). Der Abschnitt richtet sich zwar an Emile, ist aber ein in sich abgeschlossener Teil, in dem Rousseau seine Haltung zur Religion darlegt. Vehement argumentiert er gegen den Wahrheitsanspruch der Offenbarungsreligionen und spricht sich leidenschaftlich für eine natürliche Herzensreligion aus:

„Seit die Völker auf den Gedanken kamen, Gott sprechen zu lassen, hat jeder ihn auf seine Weise reden lassen, was er hören wollte. Wenn man nur darauf gehört hätte, was Gott dem Menschen ins Herz sagt, so hätte es immer nur eine einzige Religion auf Erden gegeben.

[...] Verwechseln wir nur nicht das Zeremoniell der Religion mit der Religion selbst. Der Kult den Gott verlangt, ist der des Herzens; der aber ist, wenn er aufrichtig ist, immer einheitlich. Man muss schon sehr töricht und eitel sein, wenn man sich einbildet, Gott nehme ein so großes Interesse an der Kleidung der Priester, an der Ordnung der Worte und an allen diesen Kniebeugungen. [...] Gott will im Geist und in der Wahrheit angebetet werden: Das ist die Aufgabe aller Religionen, aller Länder und aller Menschen. Ob der äußerliche Kult der Ordnung halber einheitlich ist oder nicht, ist eine Angelegenheit der Organisation. Dazu braucht man keine Offenbarung.“ (ebd.: 312f.)¹²

Was empfiehlt Rousseau nun seinem imaginären Schüler Emile? Er bleibt seiner erzieherischen Haltung treu und hofft, dass sein natürlich erzogener Schüler die richtige Wahl trifft:

„Wir [...], die das Joch der Religion in jeder Beziehung abschütteln, die der Autorität nichts einräumen, die Emile nichts lehren wollen, was er nicht in jedem

11 Die verschiedenen philosophischen Varianten der Naturreligion, zum Beispiel der Pantheismus, haben die Natur, in der sich Gott oder ein göttliches Wesen manifestiert, als gemeinsamen Nenner.

12 Im achten Kapitel seines „Contrat Social“ entwickelt er den Gedanken einer „Zivilen Religion“, welche allgemeine Menschenliebe und gleichzeitig Vaterlandsliebe ermöglichen soll.

Land von selbst lernen könnte, in welcher Religion werden wir ihn erziehen? In welche Sekte werden wir unseren natürlichen Menschen eingliedern? Die Antwort scheint mir sehr einfach zu sein. Wir führen ihn weder in die eine noch in die andere ein, aber wir setzen ihn instand, die zu wählen, zu der ihn der richtige Gebrauch seiner Vernunft führen muss.“ (ebd.: 270)

Aber als ein im Geist der Aufklärung verfasster Erziehungsratgeber hätte Rousseaus „Emile“ kaum die nachhaltige Wirkung erzielt, die er in der Folgezeit entfaltete – nicht zuletzt auch im bildungstheoretischen Denken in Deutschland. Es ist vielmehr eine radikale Erziehungskritik; nach seinen kulturkritischen Schriften konnte seine Bewertung der überkommenen Erziehungsweisen auch gar nicht anders als radikalkritisch sein. „Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt; alles entartet unter den Händen des Menschen“ (ebd.: 9), so der bekannte Eingangssatz im „Emile“. Erziehung ist nicht Hilfe zur Selbstfindung und Selbstbestimmung, sondern nichts anderes als Einordnung in die bestehende ständische, und das heißt der Natur völlig entfremdete und vom Sittenverfall zerrüttete Sozialordnung:

„Der natürliche Mensch ruht in sich. Er ist eine Einheit und ein Ganzes; er bezieht sich nur auf sich oder seinesgleichen. Als Bürger ist er nur ein Bruchteil, der vom Nenner abhängt, und dessen Wert in der Beziehung zum Ganzen liegt, das heißt zum Sozialkörper.“ (Rousseau 1762/1978: 12) „In der Sozialordnung sind alle Plätze gekennzeichnet; jeder muss für seinen Platz erzogen werden. Verlässt einer seinen Platz, so ist er zu nichts mehr zu gebrauchen.“ (ebd.: 14)¹³

Aber Rousseau geht noch einen Schritt weiter, was die Wirkungsgeschichte seines „Emile“ überhaupt erst erklärt. Er kritisiert nicht einfach nur überkommene Erziehungsziele und darauf bezogene Erziehungsweisen, – er stellt Erziehung überhaupt in Frage. Anders formuliert: er fragt nach dem Ausgangspunkt, an dem das Nachdenken über die Zulässigkeit und Reichweite des Einflusses von Erwachsenen auf Kinder grundsätzlich ansetzen muss. Drei Erziehungsmächte sieht er am Werk und fragt, welcher dieser Mächte die Führungsrolle zukommen müsse:

13 Jahrzehnte später führen Karl Marx und Friedrich Engels in ihrer Schrift „Die deutsche Ideologie“ die Einzwängung in feste Rollen auf die „Teilung der Arbeit“ zurück. „Sowie nämlich die Arbeit verteilt zu werden anfängt, hat Jeder einen bestimmten ausschließlichen Kreis der Tätigkeit, der ihm aufgedrängt wird, aus dem er nicht heraus kann; er ist Jäger, Fischer oder Hirt oder kritischer Kritiker und muss es bleiben, wenn er nicht die Mittel zum Leben verlieren will [...]“ (Marx/Engels (1845/46//1981: 33). Sie zeichnen das idyllische Bild einer zukünftigen Gesellschaft, in der es jedem möglich sein werde, „heute dies, morgen jenes zu tun, morgens zu jagen, nachmittags zu fischen, abends Viehzucht zu treiben, nach dem Essen zu kritisieren, wie ich gerade Lust habe, ohne je Jäger, Fischer, Hirt oder Kritiker zu werden“ (ebd.).