

Erster Teil: Die Didaktik des 17. Jahrhunderts

Inhalt

- 1. Historischer Rückblick (erste Fassung) 1
- a. Der Sinn der Beschäftigung mit der Geschichte der Pädagogik 1
- b. Comenius 2
- c. Basedow 3
- d. Pestalozzi 3
- e. Herbart 5
- f. Fröbel 5
- Überleitung 7

1. Historischer Rückblick (erste Fassung)

a. Der Sinn der Beschäftigung mit der Geschichte der Pädagogik

Wir beginnen mit einem kurzen Rückblick auf die Geschichte der Didaktik, und das erfordert wiederum eine kurze Besinnung darauf, welchen Sinn überhaupt die Beschäftigung mit der Geschichte der Pädagogik hat. Vielen erscheint sie als eine bloße Liebhaberei, die gewiß ganz interessant sein mag, aber für den systematischen Aufbau der Wissenschaft doch wertlos ist. Demgegenüber gibt es drei typische Auffassungen, die die Notwendigkeit einer Beschäftigung mit der Geschichte der Pädagogik vertreten.

Die eine betrachtet die Geschichte der Pädagogik als ein großes Warenmagazin der Ideen oder als eine Art von Steinbruch, aus dem man Bausteine für den eignen Aufbau entnehmen kann. Die Geschichte erscheint als eine ungeordnete Mannigfaltigkeit pädagogischer Theorie, die man kritisch zu sichten hat; man entnimmt aus ihr Anregungen, auf die man vielleicht selber nicht gekommen wäre und die man dann für die eignen Zwecke einsetzt. Eine solche Beschäftigung ist nicht notwendig, aber doch oft ganz nützlich.

Eine zweite Auffassung geht darüber hinaus. Sie ist der Meinung, daß alle (oder die meisten) der in einer Fragestellung möglichen Ansätze in der Geschichte schon einmal vertreten worden sind. Jeder einzelne Ansatz ist einseitig, aber wenn man sie vergleichend zusammennimmt, so ergänzen sie sich und machen eine allseitig ausgewogene Behandlung möglich. Am Beispiel: es gibt verschiedene Auffassungen der Strafe, als Vergeltung, als Abschreckung, als Erziehungsmaßnahme usw. Jede von ihnen ist in ihrer Weise berechtigt, sie hebt eine bestimmte Perspektive heraus, aber jede ist einseitig, und erst in ihrer Gesamtheit vermögen sie das Phänomen in seiner ganzen Vielschichtigkeit sichtbar zu machen. So dient hier die Beschäftigung mit der Geschichte dazu, sich von der zufällig bedingten Einseitigkeit des zunächst selbstverständlich scheinenden eignen Ansatzes zu befreien und das Problem in seiner Vollständigkeit zu erfassen.

Noch weiter geht eine dritte Auffassung. Sie ist überzeugt, daß sich in der Geschichte die Ideen nach innerer Notwendigkeit entfalten, so daß der geschichtliche Prozeß zugleich die sachliche Entfaltung des Problems darstellt. Diese Auffassung ist in der reinsten Form bei Hegel vertreten, für den sich allgemein in der Geschichte der Selbstentfaltungsprozeß des Geistes nach dialektischer Notwendigkeit vollzieht. Auch wenn man die dem Hegelschen System zugrundeliegenden metaphysischen Voraussetzungen (nach denen alles Wirkliche vernünftig ist) nicht teilt, bewährt

sich diese Auffassung doch wenigstens als heuristisches Prinzip in der Beschäftigung mit der Geschichte der Pädagogik.

Unter diesem Gesichtspunkt sollen unter Verzicht auf die Behandlung der gesamten Entwicklung einige Hauptvertreter in der Entwicklung der Didaktik herausgehoben werden, um an ihnen zugleich einige systematische Grundprobleme zu verdeutlichen.

b. Comenius

Wenn auch der Unterricht in bestimmten Kenntnissen und Fertigkeiten bis in die frühesten Formen der Erziehung zurückreicht, so hat sich doch eine bestimmte Kunstlehre vom Unterricht, eine ausgearbeitete Didaktik erst spät und erst unter bestimmten geschichtlichen Umständen entwickelt. Das war im 17. Jahrhundert und ist mit dem Namen der großen tschechischen Pädagogen Amos Comenius (1592 - 1670) verbunden.

Um zunächst die geschichtliche Lage anzudeuten, so waren zwei Umstände dabei bestimmend: Das eine ist das Aufkommen der modernen Naturwissenschaft seit Galilei (1564 - 1642), durch die der Unterrichtsstoff, der bisher nur aus den philologischen Fächern bestand, so angewachsen war, daß man nach neuen Möglichkeiten suchen mußte, um durch ein verbessertes Verfahren den vermehrten Stoff zu bewältigen. (Das ist ein Problem, das als das der Stoffüberfüllung auch heute wieder die Lehrer beschäftigt.) Das zweite, eng mit dem ersten verbunden, ist das in der neueren Philosophie, besonders seit Descartes (1596 - 1650) entwickelte strenge Methodenbewußtsein. Man kann gradezu von einem Methodenenthusiasmus sprechen, der dann auch zur Ausbildung der neuzeitlichen Didaktik führt. In diesem Zusammenhang steht als der führende Geist Amos Comenius mit dem Anspruch, durch seine didaktische Kunst alle alles in umfassender Weise zu lehren, *omnes omnia omnino docere*.

Der Grundgedanke, den er in seiner „Großen Lehrkunst“, der „*Didactica magna*“ (1632) durchführt, ist der eines der Natur gemäßen, streng systematisch aufgebauten Lehrverfahrens. Die Wendung „der Natur gemäß“ ist allerdings nicht im Sinn des späteren Naturalismus zu verstehen, als ob er der äußeren Natur ihr Verfahren absehen wollte, sondern naturgemäß heißt bei ihm vernunftgemäß. Das läuft allerdings insofern weitgehend wieder auf dasselbe hinaus, als er in Sinne der großen Barockmetaphysik überzeugt war, daß es eine große Ordnung gibt, die durch alles Sein, die Natur wie den Menschen, einheitlich hindurchgeht und alles nach einer gleichen Gesetzmäßigkeit gestaltet. So entwickelt er im einzelnen den didaktischen Aufbau, der vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Komplizierten, vom Ganzen zu den Teilen fortschreitet usw.

Sein bekanntestes Werk aber ist der „*Orbis pictus*“ (1658), ein Werk, das nächst der Bibel lange Zeit das verbreitetste Buch des Abendlandes gewesen ist. Es ist ein großes Abbildungswerk, durch das die Kinder die Wörter und Sachen in einem parallelen Fortgang gleichzeitig kennen lernen sollen. Auf einem Bild (einem Holzschnitt) ist (beispielsweise) dargestellt, wie der Schuster an seiner Arbeit ist. Darunter wird in einer Reihe von Sätzen das Bild erläutert: Der Schuster verfertigt aus Leder mit Hilfe seines im einzelnen vorgeführten Handwerkszeugs Schuhe, Halbschuhe usw. Der Text ist gleichzeitig lateinisch und deutsch, später in vier Sprachen, um auch als Grundlage für den fremdsprachigen Unterricht zu dienen. In dieser Beziehung kann dies Buch als Stammvater aller späteren Abbildungswerke betrachtet werden.

Aber das Große an diesem Buch ist noch etwas anderes: Es kommt nicht darauf an, die einzelnen Kenntnisse zu vermitteln, sondern die Welt als ein geordnetes Ganzes vor den Augen des Kindes entstehen zu lassen und ihm damit ein übersichtliches und geordnetes Weltbild zu vermitteln. So beginnt das Werk mit der ersten Tafel „Gott“ als dem absoluten Anfang aller Dinge, dann folgt als zweites „die Welt“ und das Werk schreitet fort gemäß der göttlichen Schöpfungsordnung

über das Mineralreich, Pflanzenreich, Tierreich bis hin zum Menschen, der in dieser Ordnung eine bestimmte Stelle hat. Es beginnt mit dem Menschen als Naturwesen, behandelt dann die handwerklichen Tätigkeiten (unter diesen war das Beispiel vom Schuster) und weiter die verschiedenen Kulturbereiche und führt schließlich zur Religion, wo mit der christlichen Auffassung von Jüngsten Gericht ein Schluß, und zwar ein unüberholbarer letzter Schluß gegeben ist. Das Ganze ist getragen und zusammengehalten von der Vorstellung einer durchgehenden großen kosmischen Ordnung.

c Basedow

Von den Zwischenstufen, die zu Pestalozzi hinüberführen, nenne ich nur kurz Johann Bernhard Basedow (1723 -1790), den Begründer der sich als Philanthropen (d. h. als Menschenfreunde) bezeichnenden Vertreter der aufklärerischen Pädagogik in Deutschland. Von dem weltoffenen, heiteren Lebensgefühl, das sich in diesen Männern auswirkt, kann hier nicht weiter gesprochen werden, sondern nur von ihrer Bedeutung für die Didaktik. In seinem "Elementarwerk" (1770-1774) nimmt Basedow den großen Gedanken des Comenius auf, in einem Abbildungswerk, und zwar in auch künstlerisch sehr wertvollen Kupferstichen von Daniel Chodowiecki (1726-1801) und zugehörigen erläuternden Texten in einem didaktisch durchdachten, stufenweise fortschreitenden Gang ein umfassendes Bild der Welt zu entwickeln. Aber das Prinzip des Fortgangs ist jetzt ein anderes. Während bei Comenius die große objektive Ordnung der Welt in ihrer natürlichen, d. h. vom Menschen unabhängigen Anlage ausgebreitet wird, wird hier die Welt so angeordnet, wie sie sich aus einer bestimmten menschlichen und genauer kindlichen Perspektive darbietet, gegliedert nach den Verhältnissen der Nähe und Ferne zu diesem bestimmten Gesichtspunkt. So fängt der Gang mit Hunger und Durst und den wichtigsten Nahrungsmitteln an, versammelt um den mittäglichen Tisch der Familie. Dann kommen Kleider und Wohnung, und langsam öffnen sich dann von hier immer weitere Kreise bis zu den Anfangsgründen der verschiedenen Wissenschaften, soweit die für den Menschen von allgemeiner Bedeutung sind.

Wir können gradezu von einer "kopernikanischen Wendung in der Didaktik sprechen und diese in Beziehung zur philosophischen Revolution seines großen Zeitgenossen Immanuel Kant (1724-1804) setzen: Anstelle der großen objektiven Ordnung, in die der Mensch an seiner besonderen Stelle eingeordnet ist, ist es hier die subjektive Ordnung, bezogen auf den Menschen als den festen Ausgangspunkt und angeordnet in der Reihenfolge, die der Entwicklung des menschlichen und vor allem des kindlichen Wissens entspricht, das sich von der näheren Umgebung aus in immer weiteren Kreisen entfaltet. Damit ist ein Prinzip gefunden, das für alle spätere Didaktik grundlegend geworden ist.

d. Pestalozzi

Das führt hinüber zu der nächsten für die Entwicklung der Didaktik bedeutsamen Gestalt, zu Johann Heinrich Pestalozzi (1746 - 1827), dem großen Schweizer und dem größten Pädagogen des deutschen Sprachbereichs überhaupt. Wenn wir uns hier wieder auf den didaktischen Gesichtspunkt beschränken, so müssen wir bedenken, daß wir damit in seiner vollen Bedeutung, vor allem als Sozialpädagogen, nicht gerecht werden. Für den Aufbau der Didaktik lassen sich bei ihm vier grundlegende Gedanken herausheben:

1. Das eine ist der bei Basedow vorbereitete, aber erst von Pestalozzi in seiner vollen Bedeutung erkannte Gedanke, daß aller Unterricht von der jeweils bestimmten Situation des Kindes ausge-

hen müsse, von seiner „Individuallage“, wie Pestalozzi sagt; denn "der Mensch ist an sein Nest gebunden ... und er erkennt ... alle Wahrheit der Welt gänzlich nur nach dem Maße, als die Gegenstände der Welt ... sich dem Mittelpunkte nähern, in dem er waltet und webet". Der Mensch ist die Mitte seiner Welt, und von dieser Mitte aus baut sich seine Welt auf. Das ist bei Pestalozzi ganz konkret gemeint (und dadurch unterscheidet er sich von Basedow): Es ist dieser besondere Mensch, in seiner besonderen Lage, mit seinen besonderen Bedürfnissen und Verhältnissen. Von da her bestimmt sich, was für den Menschen wichtig, und was unwichtig ist. Und von da her bestimmt sich dann auch der Unterricht: Er muß das Wissen und Können des Kindes in der durch diese Lage bestimmten Ordnung entwickeln. Daraus ergibt sich sogleich der nächste Gedanke.

2. Alles Wissen ist bezogen auf seine Anwendung; denn, wie Pestalozzi sagt, "alles Wissen ist um des Tuns willen". Alles Wissen, das sich nicht anwenden läßt, ist nicht nur überflüssig, sondern schädlich, weil es den Kopf mit totem Ballast füllt und den Menschen von den lebenswichtigen Aufgaben abhält. (Das ist ein Gedanke, der auch heute wieder gegenüber dem vielen überflüssigen Schulwissen seine Bedeutung behalten hat) Darum fürchtet sich Pestalozzi vor allem bloßen Reden über Dinge, die den Menschen nichts angehen und die er nicht verstanden hat. Das ist das "Maulbrauchen", wie er in seiner drastischen Sprache sagt und in dem er den Grund aller Verwahrlosung sieht. Gegenüber dem bodenlosen Gerede kommt es auf sicher begründete Kenntnisse an.

3. Die Grundlage alles sicher begründeten Wissens liegt in der sinnlichen Anschauung. In ihr allein sind die Dinge unmittelbar gegeben. Darum kommt es darauf an, dem Kind zunächst einmal diese Anschauung zu vermitteln und dann erst von der unmittelbaren sinnlichen Anschauung zu deutlichen Begriffen aufzusteigen. Von der sinnlichen Anschauung zum deutlichen Begriff, das ist Pestalozzis immer wiederholte Formel, wie sie dann in der Folgezeit als sogenanntes Anschauungsprinzip weiter überliefert ist.

Das gilt entsprechend auch für das sittliche Leben. Das bloße Reden von den Tugenden ist nutzlos oder gar schädlich. Am Anfang müssen die unmittelbar erlebten Gefühle des Guten und Richtigen stehen, ehe sie dann mit den Namen bestimmter Tugenden bezeichnet und festgehalten werden.

4. Endlich kommt es darauf an, von der Anschauung her ein sicheres Wissen aufzubauen. Und hier setzt ein Gedanke ein, der Pestalozzi im Innersten getroffen hat und der vielleicht der eigentlich entscheidende Gedanke seiner Didaktik ist: Es gibt im menschlichen Geist bestimmte Grundformen, die ihm dazu dienen, jeden beliebigen Gegenstand zu erfassen. Er sah sie in den drei "Elementarformen", in Zahl, Form und Wort. Alles, was uns gegeben ist, ist uns in Zahl, Form und Wort gegeben. Am deutlichsten wird es vielleicht an der Form. Pestalozzi sah das Element im gleichseitigen Viereck, im Quadrat. Alles, was wir sehen und was wir vielleicht im Zeichnen wiederzugeben versuchen, läßt sich in einem Netz von Quadraten einfangen, und alle komplizierteren Formen lassen sich von den einfacheren Formen, von den Elementen her aufbauen.

Das ist Pestalozzis berühmter, aber auch vielfach mißverständlicher Gedanke von der Elementarmethode. Das bedeutet nicht einfach eine elementare = einfache Methode, sondern eine solche, die alles Wissen aus bestimmten Formelementen aufbaut. (Man hat das mit Recht in einen Zusammenhang mit Kants transzendentalphilosophischem Ansatz gebracht, der Pestalozzi durch die Vermittlung Fichtes mindestens in den Grundzügen bekannt sein mußte.) Ob die Durchführung nun im einzelnen sehr glücklich ist, ob sie vielleicht, insbesondere in der Sprachlehre, schon bei Pestalozzi selbst in ziemlich geistloser Weise mechanisiert worden ist, das alles ist nicht so wichtig. Dazu muß man bedenken, daß für Pestalozzi zu seiner Zeit noch keine geeignete Psychologie zur Verfügung stand. Der Grundgedanke wenigstens ist eine ganz große Einsicht, die grundlegend für alle spätere Didaktik geworden ist.

Dieser Grundgedanke läßt sich allgemein fassen als der einer formalen Bildung im Gegensatz zu einer materialen (oder inhaltlichen) Bildung. Während der Wissensstoff ins unendliche wächst und man darum jedes Streben nach Vollständigkeit aufgeben muß, betont der neue Gedanke, daß es zunächst darauf ankommt, die formalen geistigen Fähigkeiten zu entwickeln, die es erlauben, jeden beliebigen Stoff zu bewältigen.

Der allgemeine Gedanke der formalen Bildung bekommt bei Pestalozzi aber eine konkretere Ausgestaltung als der der kategorialen Bildung. Kategorien sind allgemeine Formen des geistigen Auffassens, mit deren Hilfe wir die Wirklichkeit zu erfassen vermögen. Pestalozzi nannte sie „Elemente“, und sie zunächst zu entwickeln ist der bleibende Grundgedanke seiner „Elementarmethode“.

Wenn diese „Pestalozzische Methode“ dann im 19. Jahrhundert in sehr veräußerlichter Form weitergegeben wurde, die dann mit Recht einer heftigen Kritik verfiel, so kommt es heute darauf an, wieder auf den ursprünglichen Ansatz bei Pestalozzi zurückzugehen und diesen mit den Mitteln einer inzwischen weiter entwickelten Psychologie neu zu durchdenken.

e. Herbart

Ich muß darauf verzichten, die weiteren Stufen der Entwicklung zu zeichnen. Vor allem wäre hier Johann Friedrich Herbart (1776 - 1841) zu nennen, dessen Lehre von den „Formalstufen“ die Entwicklung der Volksschuldidaktik in Deutschland entscheidend bestimmt hat. Diese Stufen selbst haben heute noch kaum irgendwelche Bedeutung. Sie sind in veräußerlichter Durchführung zu Tode gehetzt worden und sind auf den damaligen Lehrerseminaren zum Schreckgespenst aller dort ausgebildeten Lehrer geworden. Von bleibender Bedeutung ist wiederum der Grundgedanke der „Artikulation des Unterrichts“, der die verschiedenen Funktionen im Unterricht heraushebt und in eine innere Ordnung bringt. Jeder Unterricht muß sich um seinen Gegenstand ganz durchzuarbeiten, in einem Wechselspiel von Vertiefung und Besinnung vollziehen: zwischen der Hingabe an den Gegenstand, um diesen in seiner ganzen Fülle aufzunehmen (= Vertiefung) und dem Zurücknehmen in das Subjekt, um ihn sich innerlich anzueignen (= Besinnung). Damit überlagert sich eine zweite Unterscheidung nach ruhendem und fortschreitendem Verfahren, und so ergibt sich für Herbart eine Vierzahl der „Formalstufen“: Klarheit, Assoziation, System und Methode. Bei der „Klarheit“ kommt es darauf an, den Gegenstand zu zeigen und so lange bei ihm zu verweilen, bis das Einzelne bestimmt aufgefaßt ist. Bei der „Assoziation“ soll sodann (am besten in der Form des freien Gesprächs) das Neue mit anderem, schon Bekanntem verbunden und so innerlich angeeignet werden. Im „System“ soll dann (jetzt am besten in zusammenhängendem Vortrag) das locker Verbundene zur Einheit zusammengefaßt werden. In der „Methode“ endlich soll der Schüler (in eigenen Arbeiten) sich üben, das Gelernte auf neue Gegenstände anzuwenden.

f. Fröbel

Ich möchte in diesem historischen Ausblick - denn mehr als ein Ausblick ist es nicht - nur noch einen bedeutenden Didaktiker nennen, Friedrich Fröbel (1782 - 1852), den nächst Pestalozzi größten deutschsprachigen Pädagogen. Mit Pestalozzi hat Fröbel gemeinsam, daß man auch bei ihm aus der veräußerlichten Form, in der man seine Gedanken überliefert hat und in der sie heute mit Recht als veraltet erscheinen, seinen bedeutenden Grundgedanken erst mühsam wieder freilegen muß.

In breiter Öffentlichkeit ist Fröbel bekannt geworden als der Begründer des „Kindergartens“, d. h. einer organisierten vorschulischen Kleinkinderziehung. Dieser Gedanke hat sich in der ganzen Welt verbreitet, teilweise ist sogar das Wort „Kindergarten“ als Fremdwort in andere Sprachen übernommen worden. Aber der tiefere Sinn, der in dem Plan des Kindergartens und in den dafür entwickelten „Spielgaben“ zum Ausdruck kam, wird meist nicht verstanden. Auch die Tatsache, daß Fröbel nicht nur Kleinkindererzieher war, daß sein Hauptwerk, die „Menschenziehung“ (1826), vom Schulalter handelt und er selbst in seinem Erziehungsheim in Keilhau für dieses Alter tätig gewesen ist, wird zumeist vergessen. Man kann Fröbel überhaupt nicht aus einzelnen herausgerissenen Gedanken verstehen, sondern nur, wenn man sich den ganzen geistesgeschichtlichen Zusammenhang vergegenwärtigt, in dem er steht.¹

Hatten Pestalozzi und auch noch Herbart der Generation des deutschen Idealismus und der deutschen Klassik angehört, waren also Zeitgenossen von Herder (1744 - 1803), Goethe (1749 - 1832), Schiller (1059 - 1805) usw., so gehört Fröbel schon in die Generation der Romantik. Vor diesem Hintergrund muß man seine ganze Gedankenwelt verstehen. Man kann sie allgemein als pantheistisch oder genauer als panentheistisch bezeichnen oder auch dem objektiven Idealismus im Sinne von Hegel (1770 - 1833) oder Schelling (1775 - 1855) zuordnen. Die ganze Wirklichkeit ist nach dieser Auffassung die Verkörperung eines alles durchdringenden Geistes und darum selbst im Grunde als geistig zu begreifen. So sieht auch Fröbel in der ganzen Welt die Auswirkung eines göttlichen Gesetzes. Jedes einzelne Wesen der Welt ist getragen von diesem einen göttlichen Geist, den es in seiner individuellen Gestalt auf seine besondere Weise zu verkörpern hat. Es ist darum Symbol oder, wie Fröbel sagt, "Sinnbild" des Göttlichen. Jedes einzelne Wesen, Tier, Pflanze und Kristall, und natürlich auch der Mensch, ist so Symbol des Göttlichen. Alle unsre Welt ist symbolisch. Es gibt in ihr nichts Sinnloses. Die Aufgabe der Erkenntnis aber ist es, jedes Ding in seinem Symbolgehalt zu erfassen, d. h. in der äußerlich gegebenen Gestalt das verborgene göttliche Wesen, im Sichtbaren das Unsichtbare zu erkennen.

Und hier setzt dann der tiefe neue Gedanke Fröbels ein: Die Anschauung, von der Pestalozzi ausging, bleibt als solche an der äußeren Oberfläche der Dinge, sie dringt nicht zum inneren Sinn vor, sie vermag das Symbol nicht als Symbol, d. h. in seinem verborgenen Sinngehalt zu erfassen. Hier setzt eine andre Kraft ein: die Ahnung. Und damit verbindet sich ein anderer, ebenfalls typisch romantischer Gedanke: Die Ahnung ist keine Leistung des vollen bewußten Seelenlebens, sondern wurzelt in den Untergründen des Unbewußten und vermag den Sinn nur in einer gefühlsmäßigen, noch unbestimmten Weise, eben nur ahnend, zu erfassen. Die Aufgabe der weiteren Erkenntnis ist es dann, diese erst unbestimmte Ahnung zu vollen Klarheit zu bringen.

Dieser (bisher in der Didaktik nur wenig aufgenommene) Gedanke ist fundamental, denn er bedingt einen ganz andern Gang der Erkenntnis und darum auch einen ganz andern Gang der Didaktik, wenn sie das Entstehen der kindlichen Erkenntnis richtig leiten soll. Die Anschauung setzt ein mit einem in voller Klarheit Gegebenen und kann auf dieser Grundlage dann schrittweise weiter aufbauen. Die Ahnung dagegen ist nichts fertig Gegebenes. In ihr ist der Gegenstand zunächst nur in ungefähren Umrissen gegeben. Sie muß ihn erst allmählich klären. Und dieses Klären der Ahnung ist ein ganz andres Verfahren als der in einer Richtung fortschreitende Aufbau auf fest gegebenen Fundamenten. Es ist ein notwendig kreisförmiges, zirkelhaftes Verfahren, in dem das Ganze in einer vorläufigen, unbestimmten Weise als Ganzes gegeben ist, von dem die Erkenntnisbemühung dann zergliedernd zu den Teilen übergehen und aus diesen dann das Ganze in einer neuen, klaren und bewußten Weise wieder entstehen lassen muß. Oder anders ausgedrückt: die den Sinn erst einmal intuitiv spürt, ehe sie ihn im rationalen Denken begründen

¹ Ich verweise diesbezüglich auf meine ausführliche Darstellung in der „Pädagogik der deutschen romantik“ (1952, 31977)

kann. Und diese Begründung hat dann eine nachträgliche, das vorlaufende ahnende Verständnis in gesicherter Erkenntnis einholende Funktion.

Das wird deutlicher, wenn ich es an einem Beispiel erläutere. Die erste der Fröbelschen "Spielgaben" für das kleine Kind ist ein an einer Schnur hängender Ball. Indem das Kind den Ball ergreift, ihn zu sich heranzieht, ihn dann wieder losläßt und nach der pendelnden Schwingung neu ergreift, macht es in der Einheit, Trennung und Wiedervereinigung die Grunderfahrung des menschlichen Lebens überhaupt. Man hat von den elementaren "Lebenskategorien" gesprochen, die das Kind im spielenden Umgang mit dem Ball erwirbt und die dann im ganzen späteren Leben leitend bleiben²

Die zweite Gabe, die Dreiheit von Kugel, Würfel und Walze, dient dazu, im Gegensatz des festen, eckigen, fest auf der Unterlage stehenden Würfels und der runden, rollenden und leicht beweglichen Kugel (und dazwischen der nur in einer Richtung zu rollenden Walze) die Urpolarität aller Wirklichkeit, die des männlichen und des weiblichen Prinzips zu erfassen - einen der tiefen Grundgedanken der Romantik überhaupt.

Die dritte Gabe ist dann der Würfel, der durch drei zu den Seitenflächen parallele Schnitte in acht Teilwürfel von der halben Seitenlänge zerlegt ist. Indem das Kind unter der Anleitung eines erwachsenen „Spielführers“ diese acht Würfel zu symmetrischen sternförmigen Figuren zusammenlegt und durch gesetzmäßige Verschiebung der einzelnen Würfel immer neue, ästhetisch beglückende Gebilde hervorgehen läßt (ein Vorgang, der sich schlecht mit Worten beschreiben läßt, den man in seiner ganzen Faszination selbst erlebt haben muß), spürt das Kind die geheime mathematische Gesetzmäßigkeit, die aller Wirklichkeit zugrunde liegt. Spranger (1882 - 1953) hat von einer "Weltmathematik" gesprochen, die hier für das Kind sichtbar wird. „Die Gedanken der Götter sind Mathematik“, so hat es der von Fröbel verehrte Dichter Novalis (1772 - 1801) gesagt.

Natürlich "verstehen" das Kind alle diese Zusammenhänge nicht, wenn unter "verstehen" die klare rationale Einsicht verstanden wird. Es "ahnt" sie eben nur. Aber nachdem sie zunächst einmal ahnend erfaßt sind, können sie dann auch allmählich am Leitfaden der Ahnung zur rationalen Klarheit gebracht werden. Und wenn wir diese Kraft der Ahnung begreifen, dann verstehen wir auch, warum Fröbel mit seiner Didaktik noch vor dem Schulalter bei der vorschulischen, frühen Kindheit begann. Ja, in seinen „Mutter und Koseliedern“ (1844) hat er dies Verfahren noch in das früheste Kindheitsalter ausgedehnt, in dem das Kind an einfachen, von der Mutter gesungenen Liedern zusammen mit der spielerischen Übung seiner leiblichen Fähigkeiten zugleich in symbolischer Form die ersten Welterfahrungen erwirbt. Die Ausdehnung der geregelten Didaktik in die frühesten Stadien der Kindheitsentwicklung ist die große Leistung Fröbels, und diese steht ihrerseits im größeren Zusammenhang der allgemeinen Bestrebung der Romantik, zurückzukehren zu den verborgenen Ursprüngen des Lebens.

Überleitung

Ich bin ausführlicher geworden, als ich gewollt hatte. Der Ausblick in die Geschichte der Didaktik sollte nur dazu dienen, einige Grundgedanken, die für alle Didaktik grundlegend bleiben, bei ihren ersten Entdeckern vorzuführen, wo sie uns am frischesten und unmittelbarsten entgegentreten. Ich wollte damit aber zugleich die Situation bezeichnen, in der wir heute stehen und in der mir eine grundsätzliche Neubestimmung der Didaktik notwendig zu sein scheint. Denn als zu Beginn unsres Jahrhunderts die pädagogische Reformbewegung mit neuen Impulsen mächtig hervorbrach, da wandte sie sich leidenschaftlich gegen die überlieferte, in schulmäßigen Formen er-

² Vgl. dazu Elisabeth Blochmann (1892 - 1972)

starrte Didaktik. Ihr schien das Unterrichten eine freie, in keinen festen Regeln einzufangende Kunst.

Wenn man dieser irrationalen Strömung gegenüber die Notwendigkeit der Didaktik neu begründen will, so scheint mir ein grundsätzlich neuer, anthropologisch vertiefter Ansatz erforderlich zu sein. Dieser aber scheint mir im hermeneutischen Prinzip gegeben zu sein, wie es sich in der Philosophie nach dem Zusammenbruch der bisherigen neuzeitlichen Erkenntnistheorie abzeichnen beginnt und das sich auch für die Didaktik als fruchtbar erweisen dürfte.