

Die Schule der Kompensationspädagogik - ein Ort originärer Weltbegegnung. Ein Beitrag zur Menschenerziehung 2000.

H. - Lothar Worm - Universität Erfurt

Ratschläge sind bekanntlich Schläge. Wenn man sie jemandem erteilt, ohne dass er sie erbeten hat, kommen sie einer körperlichen Züchtigung gleich. Anders ist das, wenn man sich Ratschläge irgendwo holt. Dann verlieren sie ihren aggressiven Charakter, dann können sie angenehm sein: ja, nur dann überhaupt haben sie eine Chance, befolgt zu werden. Gut zu ertragen sind Ratschläge, die man sich aus Büchern holt.

Ich hatte Fröbels *Menschenerziehung* hervorgesucht. Mich interessierte das Lehrer-Schüler-Verhältnis unserer alten Lehrmeister. Denn damit hapert es manchmal, wie ich immer wieder beobachten kann. Leider kann man immer noch Kolleginnen und Kollegen in der Schule antreffen, die dem Beobachter das Gefühl vermitteln, ihre Maxime sei: "Der Schüler ist mein Feind. Er muss niedergehalten, in Schach gehalten werden, ich muss ihn erfolgreich bekämpfen."

Kommt ein Lehrer/ eine Lehrerin zu einer solchen Ansicht, wenn er/sie lange Jahre im Dienst gestanden hat? Muss man in der Schule zwangsläufig verbittern? Daher also mein Interesse am Lehrer-Schüler-Verhältnis bei den pädagogischen Altmeistern. Fröbel hat mir da einen wirklich guten Ratschlag erteilt. Er sagt im Rahmen der umfangreichen Einleitung zu seinem Werk *Die Menschenerziehung*:

*"Wesentlich nachteilig ist es darum, wenn die Stufen der menschlichen Entwicklung: Säugling -- Kind -- Knabe, Mädchen -- Jüngling, Jungfrau -- Mann, Frau -- Greis, Matrone -- als wirklich getrennt und nicht, wie es das Leben zeigt, lückenlos in sich, ineinander übergehend, stetig fortlaufend, vielmehr das Kind, der Knabe als etwas ganz anderes als der Jüngling oder der Mann, und als etwas so Geschiedenes betrachtet werden, daß das Gemeinsame **Mensch** nur kaum schwach für den Begriff, den Verstand und das Wortdurchschimmert, aber fast gar nicht beachtet im Leben und für das Leben hervortritt. Und doch ist es so in der Wirklichkeit, denn beachtet man die gewöhnliche Rede und das Leben, wie es sich zeigt und ist, wie steht schon da das Kind und der Knabe ganz getrennt, besonders sprechen die spätern Stufen von den früheren wie von etwas ganz Fremdem, von ihnen völlig Verschiedenem: der Knabe sieht in sich nicht mehr das Kind und in dem Kinde nicht den Knaben; der Jüngling sieht in sich nicht mehr den Knaben und das Kind und in diesen beyden nicht den Jüngling; vornehmend wegweisend sieht er über sie hinweg. Doch das Schädlichste von allem ist, daß besonders der Mann in sich nicht mehr den Säugling, das Kind, den Knaben und Jüngling, überhaupt nicht mehr die früheren Entwicklungsstufen schaut und in diesen sich nicht selbst findet und sieht, sondern vielmehr vom Kinde und Knaben und Jünglinge wie von Wesen ganz anderer Art mit ganz anderen Naturen und Anlagen redet. Dieß trennend scheidende Gegenüberstellen, dieß so scharfe Grenze machen, welches seinen Grund im Mangel an frühe begonnener und stetig fortlaufender Aufmerksamkeit auf die Entwicklung und Selbstbeachtung des eigenen Lebens hat, bringt unsägliches Unheil, Hemmung und Störung der Entwicklung und Fortbildung des Menschengeschlechtes, welche nur angedeutet, aber nicht ausgeführt werden kann" (S. 11ff).*

Das ließ mich aufhorchen. Ich als erwachsener Mann, als gestandener Pädagoge bekomme indirekt den Vorwurf, keinen Zugang mehr zu der Welt des Kindes zu haben, oder diesen nicht haben zu wollen. Hat Fröbel recht? Ja, er hat!

Mir fielen spontan meine Versäumnisse (um nicht zu sagen: Verfehlungen) ein. Ich hatte wahrlich keinen Zugang zur Welt der Kinder gesucht. Da war z. B. die Sache mit dem Bach. Bach ist eigentlich zuviel gesagt, eher ein schnurgerader Wasserlauf. Aber er läuft unmittelbar am Schulgelände vorbei. Immer wieder konnte ich Kinder beobachten, die sommertags während der Pause zum Bach schlüpfen, um an seinem Ufer zu spielen, um barfuß in ihm herumzulaufen, um Schiffchen schwimmen zu lassen usw. So etwas darf während des Vormittags natürlich nicht sein, denn schließlich könnte ein Kind ins Wasser fallen und anschließend sich in den nassen Kleidern einen Schnupfen holen. Ich musste also darauf bestehen, dass niemand sich am Bach zu schaffen machte. Das fiel mir ein, als Fröbel mir den Rat gab, zur Welt meiner eigenen Kindheit Zugang zu suchen. Hatte ich nicht auch einen wunderschönen Bach gehabt, an dem ich mit meinen Geschwistern und Spielkameraden nach Herzenslust spielen konnte? Hatten wir dort nicht Dämme und Brücken gebaut, Inseln angelegt? War es uns damals nicht ein unbedingtes Bedürfnis gewesen, am Wasser zu spielen? Meine Freunde und ich hatten diesem Bedürfnis jederzeit nachgehen können. Der Bach war weit draußen im Feld und die Erwachsenen hatten seinerzeit alle Hände voll mit dem Aufbau des vom Krieg zerstörten Landes zu tun. Es gab nirgendwo einen Aufpasser, der uns das Spielen am und im Bach untersagt hätte. Warum also erlaube ich heute meinen Schülerinnen und Schülern nicht, diesem elementaren Bedürfnis nach Beschäftigung mit Wasser nachzugeben? "Elementar" schreibe ich nicht unabsichtlich, denn die Beschäftigung mit den klassischen Elementen erscheint mir bei allen Kindern entwicklungsbedingt.

Ich beobachte in der Schule, dass Kinder zuzeiten irgendwo Feuer machen. Das kann selbstverständlich nicht geduldet werden, schließlich könnte ein solches Feuer außer Kontrolle geraten und einen großen Schaden anrichten. Als ich nun den Zugang zu meiner eigenen Kindheit wieder freigelegt hatte, fiel mir ein, dass ich selbst eine Zeitlang leidenschaftlich gern Feuer gemacht habe. Das war im Feld draußen ohne weiteres möglich. Brennstoff gab es dafür genug. Es war ein elementares Bedürfnis zum Feuermachen vorhanden, bei allen Spielkameraden und bei mir. Wir konnten seinerzeit diesem Bedürfnis nachkommen. Und meine Schülerinnen und Schüler heute? Wenn sie diesem Bedürfnis nachkommen, dann muss ich als Lehrer sofort verbietend einschreiten oder sogar strafen.

Kindliche Bedürfnisse nach Erfahrungen mit der Welt, nach spielerischer, nicht sofort didaktisch aufbereiteter Welt sind völlig legitim. Sie sind nach meiner Überzeugung notwendig. Nur - wo bitteschön können Kinder solchen legitimen Bedürfnissen überhaupt nachkommen? Die Umwelt der Kinder - so kann man unschwer beobachten - bietet sehr oft keinen Raum für Erfahrungen mit der Welt und den "Elementen". Auch Erfahrungen mit Pflanzen und Tieren bleiben vielen Kindern vorenthalten. Zu meiner Zeit konnten Kinder solche Erfahrungen durchweg im häuslichen Umfeld machen, Heute ist ein Aufwachsen in Gemeinschaft mit Pflanzen und Tieren eher selten; Erfahrungen mit Feuer und Wasser sind kaum zu machen.

Fröbel würde - wäre er heute aktiv - dafür plädieren, solche Erfahrungen in die Menschenerziehung zu integrieren: er würde eine Schule befürworten, in der diese und andere wichtigen Erfahrungen gemacht werden könnten, in der die Kinder ihre Bedürfnisse nach Begegnung mit den Elementen befriedigen könnten.

Eine solche Schule müsste einen großen Schulgarten aufweisen, Haustiere beherbergen, sie müsste aber auch eine Feuerstelle haben, wo Kinder unter Aufsicht zündeln dürften. Ein kleines Fließgewässer auf dem Schulgelände wäre ebenfalls wünschenswert. An anderer Stelle habe ich - immer des Fröbel'schen Ratschlags eingedenk - ein Konzept für eine

solche Schule entworfen.¹ Die zugrunde liegende Pädagogik habe ich "Kompensationspädagogik" genannt, weil Schule meiner Meinung nach *compensatio* "Ausgleich, Entschädigung" zu leisten hat für das, was eine kinderfeindliche Welt Kindern vielfach nicht mehr bieten kann. Besonders zugeschnitten habe ich die Kompensationspädagogik auf die Lernhilfeschülerschaft/ Förderschülerschaft, da hier oftmals die Defizite hinsichtlich der Welterfahrung besonders eklatant sind. Diese Schule müsste den Schülerinnen und Schülern ein interessantes Nachmittagsprogramm bieten. Die Kompensationspädagogik ruht auf drei "Säulen". Die erste Säule ist der Gedanke der *pädagogischen Provinz*, einem Ort, der besonders bildungssträchtig ist, an dem Schüler ein Abbild der Welt kennen lernen. Die zweite Säule ist die der Erlebnispädagogik, die dritte ist die der Verhaltensbiologie, die "Fordern statt Verwöhnen" auf ihre Fahnen geschrieben hat.

Das Projekt „Polytechnik und Natur“

Wolfgang Anschütz - Freie Fröbelschule Keilhau

„Das Kind, der Knabe, der Mensch überhaupt soll kein anderes Streben haben, als auf jeder Stufe ganz das zu sein, was diese Stufe fordert; dann wird jede folgende Stufe wie ein neuer Schuß aus einer gesunden Knospe hervorschießen, und er wird auch auf jeder folgenden Stufe bey gleichem Streben bis zur Vollendung wieder das werden, was diese Stufe fordert; denn nur die genügende Entwicklung des Menschen in und auf jeder vorhergehenden früheren bewirkt, erzeugt eine genügende vollendete Entwicklung jeder folgenden spätern Stufe.

Dieses ist besonders in Beziehung auf die Entwicklung und Ausbildung der Menschenthätigkeit zur Hervorbringung äußerer Erzeugnisse, für Werkthätigkeit, für Arbeitsamkeit hoch zu beachten wichtig.

Der Mensch hat jetzt wohl durchgehends einen ganz falschen äußern, darum unhaltbaren todten, nicht Leben weckenden und Leben nährenden, noch weniger einen Lebenskeim in sich tragenden und darum lastenden, erdrückenden, erniedrigenden, hemmenden und todten Begriff von Arbeit und Arbeitsamkeit, von Thätigkeit für äußere Erzeugnisse, von Werkthätigkeit.“

Seit dem Juli 1997 beschäftigte der „Neue Thüringer Fröbelverein“ e.V. der sich als Förderverein der Staatlichen Förderschule für Sprachbehinderte, heute Freie Fröbelschule Keilhau versteht, drei Handwerker, die die Pädagogen bei der Arbeit mit sprachlich und emotionell gestörten Kindern und Jugendlichen unterstützen sollen. Die Keilhauer Förderschule besuchen 220 Schüler von der 1. bis 9. Klasse. Ca. 95 Kinder leben im Wohnheim in Keilhau und in Schwarzenshof. Die Aufgabe dieser Handwerker verstand sich in der Vermittlung handwerklicher Erfahrungen ergänzend zum Unterricht, in der Pflege der Wohnumwelt der Kinder und Jugendlichen und in der Unterstützung der Traditionspflege der Arbeitserziehung nach den Vorstellungen Friedrich Fröbels. Die Tätigkeit, die von den Handwerkern bewältigt werden musste war durch Regelmäßigkeit im Arbeitsablauf gekennzeichnet. Sie arbeiteten mit den Schülern stets an kleineren Projekten, z.B. Park-, Landschafts- und Forstpflge, Stein- und Fachwerkbau, Gartenbau und Kleintierpflege. Viele

¹ Worm, H.-L.: Reparaturwerkstatt Schule. Plädoyer für einen Verbund von Kompensations- und Erlebnispädagogik. Ein Konzept zur Innovation der Schule für Lernhilfe (Förderschule, Sonderschule für Lernbehinderte). Lüneburg 1995.

dieser Arbeiten waren die Fortsetzung der Unterrichtseinheiten der Fächer Werken und Wirtschaft und Technik am Nachmittag, aber auch Werterhaltungsmaßnahmen im Wohnheimbereich und Pflege der Denkmäler um Keilhau.

Die drei Handwerker hatten sich sehr gut in die Situation der Pädagogik an der Fröbelschule eingearbeitet und leisteten einen wertvollen Beitrag in der unterstützenden Arbeit mit den Lehrern. Im Hauptschulzweig der 7. bis 9. Klasse werden die Unterrichtseinheiten für Wirtschaft und Technik durch die Ausbildung in den handwerklichen Fähigkeiten Metallbearbeitung, Bau, Kleintierhaltung und Landschaftsgestaltung / Umweltpflege erweitert und können so dem Schüler eine praktische Berufsorientierung geben. Arbeiten, die im Unterricht nicht beendet werden konnten, wurden im Freizeitbereich fortgeführt. In dieser Zeit gesellten sich auch Schüler der Grundschule zu den Arbeitsgruppen, so dass ein altersübergreifendes Lernen möglich wurde.

In diesem Rahmen wurden Unterrichtsmittel geschaffen, wie zum Beispiel eine Scheune für die Kleintierhaltung, eine Schmiede und ein bereits im Vorjahr fertiggestellter Bauernbackofen, Kaninchenställe, Anzuchtbeete für den Schulgartenunterricht, ein Teich mit Fischen und Amphibien und Nistmöglichkeiten für Vögel und Nutzinsekten. Herr Marquar betreute eine Jugendfeuerwehrgruppe und konnte auch als Wehrführer des Nachbarortes einiges Feuerlöschgerät beschaffen. Als gelernter Schlosser oblagen ihm auch die Metallbearbeitung, aber der Fachwerkbau (Dachstuhl für Schmiede und Backofen). Im Bauhandwerk besserte Herr Hoffmann mit den Schülern der 8. und 9. Klasse die zur Schule gehörenden Denkmale aus und vollendete die Schmiede und zwei Backöfen, jeweils einen in den zwei zur Schule gehörenden Wohnheimteilen. Die Backöfen werden für den hauswirtschaftlichen Unterricht genutzt. Herr Nauer war verantwortlich für die Landschaftspflege. Diese umfaßte die Gestaltung und Pflege der Parkanlage der Schule, aber auch die Forstpflge in Zusammenarbeit mit dem Revierförster.

Die Arbeiten mit den Handwerkern erfolgte in Kleingruppen mit 10 bis 12 Schülern pro Stunde. Die Kinder wechselten häufig, so dass jeder unserer Schüler in irgendeiner Weise mit den Handwerkern in Berührung kam und Methoden verschiedener Gewerke kennen lernte. Oft mussten sich diese aus Witterungsgründen auch schnell umstellen und sich einer anderen Tätigkeit widmen.

Die oft nicht einfach zu führenden Kindern beschäftigten sich sehr gern mit den angebotenen handwerklichen Arbeiten und die von Friedrich Fröbel bereits praktizierte Arbeitserziehung bot so einen positiven Effekt bei der Neuorientierung ihres Verhaltens. Im vergangenen Jahr kristallisierten sich mehr und mehr spezifische Interessengruppen unter den Schülern heraus, und zwar in dem Sinn, dass Arbeitsgemeinschaften mit ständigen Schülern geschaffen werden konnten. Dabei wurden jedoch die wechselnden Kinder nicht aus den Augen verloren. Diese wurden trotzdem in die Gemeinschaft aufgenommen, auch wenn sie beim nächsten Mal sich eine andere Arbeitsgruppe suchten. Es gab keinen Schüler, auch unter den Jugendlichen der oberen Klassen, der sich über das Arbeiten empört hat. Im Gegenteil alle Schüler beteiligten sich freiwillig und aktiv an den Arbeiten, ob im Unterricht oder in der Freizeit im Wohnheim.

Während des Arbeitens unserer Handwerker mit den Schülern kam es auch gleichzeitig zum Austausch von Erfahrungen über die Berufsfindung und -orientierung. Für die Mehrzahl der Jugendlichen der 9. Klasse bildete diese Methode eine positive Einstellung zu den Praktika in den Handwerksfirmen in ihren Heimatorten und zur Berufswahl.

"Wer nicht im und durchs Leben die Bedeutung der Schule . . . gefunden hat, dem wird nie die Schule ins Leben übergehen, zum Leben werden. Denn wohl ist die Schule das Höchste, aber nur dann wenn sie Leben ist." F. Fröbel

Das Konzept zur Umsetzung der Fröbelschen Arbeitserziehung konnte mit dieser Maßnahme seine Umsetzung finden. Die Arbeit der Handwerker hat überzeugt und dazu geführt, dass vom neuen Träger der Keilhauer Schule, dem JugendSozialwerk Nordhausen e.V. zwei übernommen wurden.

Nach Fröbels Vorstellungen hat jedes Kind das Recht auf Bildung und Erziehung, so auch auf Förderung in seinen individuellen Stärken. Dazu gehört es, in der Spezialisierung der Förderung der Sprachtherapie neue methodische Wege zu untersuchen, um den Schülern der Unterstufe wie auch der Oberstufe optimale Unterstützung im Erwerb von multidimensionalen Kompetenzen zu kommen zu lassen. Mit dem Angebot einer Kreativitätsförderung verhelfen wir zu neuen Lernerfolgen und zu Selbstsicherheit in der Lebensbewältigung. Fröbel bezeichnete dies als Lebenseinigung. An der „Freien Fröbelschule“ laufen die verschiedensten Projekte in Naturschutz und Naturwissenschaften. Auf diese Weise werden dem Schüler theoretische Erkenntnisse in der Praxis nahegebracht und bietet eine Grundlage für die Berufs – und Lebensorientierung.

Keilhau in seinen Anfängen Erinnerungen des ältesten Zöglings der Anstalt von 1872

Dr. Christian Eduard Langethal

Professor der landwirtschaftlichen Wissenschaften an der Universität Jena

6. Kapitel

Der neue Sommer

Pflücket Blumen, flechtet Kränze,

Windet auch blaue Cyanenn hinein..

Der neue Frühling lagerte sich zuerst auf die sonnige Wand des Kirschberges, trieb hübsche Frühlingsblumen hervor: wie das Lavendelblaue Kammgras (*Sesleria*), die Küchenschelle (*Pulsatilla*) und das schneeweiße Bergtäschelkraut (*Thlaspi montanum*). Das lockte uns Kinder an, und wir kletterten an der steilen Berghalde bis zur Felsenbank am Gipfel empor; denn das Bergsteigen hatten wir inzwischen so gut gelernt; daß uns kein Fels zu hoch war. Oben an der Felsenbank ließen wir uns häuslich nieder, bauten uns an, wie wir sagten, phantasierten uns Wohnungen, errichteten uns Vorratskeller in den Felsspalten, die unser Obst aufnahmen, und Middendorff phantasierte mit uns um die Wette! Langethals Phantasie rutschte freilich bald aus dem Geleise, denn man hörte ihn rufen: „Der Tausend! das soll wohl ein Keller sein? Aber das sieht ja wie ein Mäuseloch aus! Du mußt ihn breiter machen, wenn es etwas werden soll!“ Nein, sein tiefes Gemütsleben suchte, durch Anschauung des ungeteilten Ganzen, herauszuahnen was in ihm lag, er legte hinein, was in ihm selbst war, und so wurde ihm die Blume ein poetisches Ganze. Deshalb konnte er uns freilich nicht sagen, was er gefunden hatte, aber wir selbst fingen wieder zu ahnen an, dass in der Blume mehr liegen müsse, als was wir jetzt sähen; die Wissbegierde wurde in hohem Grade erregt. Inzwischen befahl Fröbel, daß der lange Garten, bisher eine baumreiche Wiese, in einem Krautgarten umgewandelt werden sollte. Tagelöhner kamen, rigolten nach Fröbels Vorschrift das Land, teilten es in Beete ab und umgaben das Ganze mit einem Zaune. Auch jeder

Knabe erhielt ein Beet für sich, dem Langenthal eine besondere Form gab. Wir machten allerlei Experimente mit unserem Gemüse und Blumenwerke, das wir bauten, und waren nicht unglücklich in unserer Zucht. Der oberste Teil des Gartens, welcher strengeren Thonmergelboden von rotbrauner Farbe besaß, wurde zu einem ebenen Platze Middendorff hatte nicht eher geruht, als bis er unterhalb Blankenburg eine Stelle der Schwarza fand, die sich einigermaßen zum Badeplatz eignete; denn die Schwarza fließt rasch und strömt über ansehnliche Steine hinweg, die sie dem Gebirge entführt. Um dahin zu gelangen, mußten wir zwar eine Berg von 700 Fuß Höhe ersteigen, der mindestens 1100 Fuß tief in das Schwarzathal abfällt; aber das war ja bei große Nebensache, denn die Hauptsache war ihm: Klarheit und Frische des Wassers zu bekommen. Wir Knaben machten uns sehr wenig daraus, ob wir 200 oder 800 Fuß hoch stiegen, und daher folgten wir dem Rufe ins Bad immer mit großem Vergnügen. Wenn nun der Rückweg angetreten wurde, und wir am Abend aus dem dunklen Tannen des Schützthals traten, lag unsere kleine baumreiche Flur so recht in feierlicher Stille vor uns. Wir zogen dann mit dem Liede: „Komm stiller Abend nieder auf unsere kleine Flur“, den freundlichen Schützthalweg entlang, zwischen Wiesen und unter umfangreichen Kronen der Obstbäume, die im Sommerschmucke prangten, unserem Dorfe zu, und selbst wir Knaben fühlten die wohlthätige Ruhe, die ihren tiefen Frieden über Natur und Menschen ergoß.

Eines Tages hieß es: „Es geht heute nach Schwarzburg!“ Dieser bekannte Ort konnte auf dem nächsten Wege in zweieinhalb Stunden erreicht werden und wenn wir auch rückwärts durch das Schwarzathal gingen, konnten wir dennoch in dreieinhalb Stunden bequem wieder zu Hause sein. Aber natürlich zogen wir, wie immer, so spät als möglich aus; das that Fröbel nun schon nicht anders, damit wir, wie gewöhnlich erst nachts um 11 Uhr nach Hause kämen. Diesen Spaziergang erwähne ich ganz besonders, weil er für Keilhau später gute Erfolge hatte. Wir sahen nämlich dort zum ersten Male einen Zickzackweg, der uns gewaltig imponierte, weil er den steil ansteigenden Tripstein auf bequemem Pfade gangbar machte. Wir stritten viel über das Thema, ob es nicht möglich wäre, den Kirschberg bei Keilhau auf ähnlich Weise gangbar zu machen, kamen aber damals noch nicht zu einem einstimmigen Ergebnis; erst später wurde der erste Zickzackweg von uns in den Felsen des Kirschberges gehauen.

So ging der Sommer hin, und der Herbst kam wieder. Die Frau Pfarrerin aus Griesheim zog von uns fort, doch die alten Tanten blieben bei uns. Wir Knaben standen eines Tages, um die Zeit des Vesperbrotes, vor dem untern Hause, als wir einen Mann von vierzig Jahren, den Büchsenranzen an der Seite, um die Ecke des Breternitz'schen Hauses biegen und mit rüstigen Schritten auf uns zukommen sahen. Das war Herr Fröbel aus Osterode, der Bruder des Keilhauer Fröbel und der Vater meiner beiden Kameraden aus Osterode, die auf ihn zueilten und ihn jubelnd begrüßten. Der Osteröder Fröbel hatte sowohl im Aeußern, als auch im Innern wenig Aehnlichkeit mit senem Keilhauer Bruder. Er war ein stattlicher Mann von kräftigem und Untersetzten Körperbaue und rundem, vollen Gesichte; der unsrige hatte dagegen mehr schwächtigen Körper, mit langem hagerm Gesichte. Der Osteröder Fröbel vereinte klaren Verstand mit Gemütlichkeit, und sein Wesen hatte viel Mildes; der unsrige dagegen war durch Schärfe und Kürze im Wesen und Ausdrücke charakteristisch. Nur die Festigkeit des Charakters hatten die beiden Brüder gemein, und auf der Stirne des Osteröder Fröbel stand deutlich zu lesen: „Ich weiß, was ich will.“

Bald erfuhren wir den Zweck seiner Reise: er wollte seine beiden Kinder mit nach Osterode nehmen, damit die Mutter sie wieder sähe, und es wurde beschlossene, dass Karl Christoph und ich mitgehen sollten. Mein Bruder wollte, in Gemeinschaft Herrn Fröbels, uns nach Osterode führen; dort wollten wir Harzreisen machen, und mein Bruder gedachte uns sämtlich wieder zurück nach Keilhau zu bringen. Wir langhaarigen Burschen, in weiße Turnanzüge gekleidet, wanderten nun wohlgenut, das grüne Ränzchen auf dem Rücken, der westliche

Grenze Thüringens zu. Solange wir noch in Thüringen waren, fiel unsre Tracht gar nicht auf, sie war vielmehr modern. Man turnte damals in Preußen in fast allen größeren Städten; namentlich waren in Erfurt, Mühlhausen und Nordhausen große Turnergemeinden. Als wir gerade um die Zeit, in welcher die Turner vom Turnplatz kommen, die Straßen von Mühlhausen erreichten, wurden wir von ihnen auch jubelnd umringt. Man faßte uns an dem Arm und wollte uns, zur Bewirtung für die vorstehende Nacht, nach Hause führen. Herr Fröbel hatte sehr große Mühe, den Turnern zu bedeuten, daß unser Reiseplan notwendig fordere, heute noch weiter zu wandern.

Ganz im Gegensatze zu Mühlhausen stand Duderstadt. Das war hannoversch, wo man nichts von Jahn und nichts vom Turnen wusste. Wir wurden in Duderstadt für Seiltänzer gehalten; die Jugend umringte uns zwar auch, aber mit wildem Geschrei. Sie begleitete uns in immer größer anwachsender Schar; von allen Seiten, aus allen Fenstern und Thüren erscholl ein Durcheinanderrufen, aus dessen wildem Lärme von jung und alt wir nur die Worte "Lange Haare! Lange Haare!" "Jesses die Zotteln!" "Jammer die Haare!" „Seht doch die Schindeln!" vernahmen und halb betäubt kamen wir endlich am Gasthause an. Fröbel und Langenthal hatten schon die Hausthüre gewonnen, aber die dicke Wirtin, rechts und links mit beiden Händen die Thürpfosten ergreifend, schrie ihnen aus aller Leibeskraft entgegen: „Ich kann Se neech behoole, ich kann Se nech behoole!“ — In Mühlhausen hätte man uns so gern behalten, doch wir wollten nicht bleiben; hier wären wir schon gern geblieben; doch man wollte uns nicht haben. Was wollten wir machen? Alles Zureden half nichts; wir mußten uns durch den lärmenden Haufen neue Bahn brechen und erreichten endlich glücklich das Thor. Noch manche Abenteuer verlebten wir auf der Reise, zumal auf dem Brocken, der uns Nebel und Sturm statt Sonne und Aussicht gab. Wir hatten viel auf unserer Reise gesehen; doch als der Oktober nahte und die rauhere Herbstluft kam, rückten wir eines Abends, nach mehr als vierwöchentlicher Abwesenheit, wohlgenut in Keilhau ein.

¾ ¾ ¾

7. Kapitel

Veränderungen

Der neue Kreis

Andere Zeiten, andere Weisen,
Neues kommt, das Alte bricht.
In das Schicksal raschem Kreisen
Sinket doch das Wahre nicht.

Inzwischen waren in Keilhau große Veränderungen vorgegangen. Schon im verflossenen Sommer hatte Fröbel das Gut seiner Schwägerin, der Frau Pfarrerin aus Griesheim, samt Haus und Gehöft, übernommen. Kurz vor unsrer Reise waren seine Schwägerin, wie erzählt worden ist, von Keilhau fortgezogen und für immer von Keilhau geschieden. Während unsrer Reisen nach dem Harze hatte sich Fröbel in Berlin mit einer Kriegsrätin Klepper verheiratet, die sich früher von ihrem ersten Manne hat scheiden lassen und mit welcher er mit Langenthal und Middendorff bekannt geworden war. Diese kam nun mit ihrer Pfliegerochter und mit Fröbel in Keilhau an und bezog das obere Stockwerk des unteren Hauses, welches bisher die Wohnung der Frau Pfarrerin aus Griesheim gewesen war. Wir wunderten uns gewaltig,

bei unsrer Ankunft in Keilhau nicht mehr Fröbel nicht mehr bei Hänolds, sondern bei seiner Frau im Logis der Frau Pfarrerin zu finden.

Die Freude darüber war eben nicht groß. Die Frau Fröbel versprach uns zwar Mandeln und Rosinen, ließ sich auch „Base“ nennen, doch hätten wir gern zu ihr Tante gesagt, wenn wir sie nur wieder losgeworden wären. Wir merkten nämlich gar bald, daß im Keilhauer Leben zwischen sonst und jetzt ein großer Unterschied sei. Früher bildeten wir den ganzen Mittelpunkt des Verkehrs, um **uns** drehte sich alles, bei **uns** suchten die Lehrer Erholung nach der Arbeit; jetzt aber wurde „die Berliner Base“ das, was wir gewesen waren. Um **ihren** Tisch versammelten sich alle drei Lehrer, mit **ihr** unterhielten sie sich und wir spielten allein.

Es kam aber noch schlimmer. Man trug auf unsern Turnplatz einen Tisch mit fünf Stühlen hinaus. Die Base setzte sich mit ihrer Pfliegerochter und den drei Lehrern daran und mit Empörung sahen wir, daß man dort — Kaffee und Tee trank! — Hatten uns die Lehrer nicht selbst gesagt, daß ein echter Deutscher solche Getränke verschmähen müsse? — Hatten sie nicht den Turnplatz als den Ort bezeichnet, wo man echt deutsches Leben finden könne? — Stand nun nicht Alles was wir da sahen, mit ihren Worten im grellsten Widerspruche? — Nun, einmal sollte es ihnen hingehen; doch geschähe das wieder, so sollten sie es tief bereuen. — Aber es geschah wieder. Das konnten wir nicht tüngerügt lassen und hielten nun unter uns großen Rat, was zu tun sei. Der Vorschlag, einen Zettel an die Thüre des Turnplatzes zu nageln, der die Worte „Kaffehaus zum verunreinigten Turnplatz“ enthielt, fand allgemein Beifall und wurde genehmigt. Julius hatte die schönste Hand, der sollte ihn schreiben. Gedacht, gethan; wir freuten uns alle über den herrlichen Einfall.

Die Lehrer, welche unsre Verstimmung gar nicht ahnten, mögen sich schön über diese angenehme Entdeckung gefreut haben! und wer sie von ihnen zuerst gemacht hat, ist mir unbekannt geblieben. Gewiß aber ließ Langethal dabei sein tieftönendes „der Tausend!“ erschallen und Middendorff gab wahrscheinlich seinen Unwillen durch ein festes Kopfnicken kund. Genug, wir wurden andern Tages am Morgen auf Fröbels Stube citirt und bildeten einen Halbkreis, in dessen Mitte Fröbel stand; Middendorff und Langethal dagegen wie gewöhnlich, am Ofen. Wie in allen wichtigen Dingen, so verfuhr auch hier Fröbel mit viel Umsicht und Takt. Statt zu schelten, erinnerte er uns an die vergangenen Tage; er frug uns, ob wir nicht bekennen müßten, daß er und die Lehrer uns stets Freunde gewesen wären und alles aufgeboten hätten, um uns Freude zu machen? Das war auch völlig begründet, nur ließ Fröbel dabei aus, daß wir eben deshalb mißvergnügt wurden, weil es jetzt nicht mehr der Fall war. Wir aber gedachten bei Fröbels Worten nur der schönen Vergangenheit und wurden tief erschüttert, als er uns weiter in völlig ruhigem Tone frug: „Und das soll nun wohl der Dank für unsre Liebe zu Euch sein, was Ihr da draußen angeschlagen habt?“ Als er nun unsre tiefe Reue sah, die sich auf unsern Gesichtern ausdrückte, fuhr er in ruhigem Tone weiter fort: „Nun wir wollen Eures Zettels nicht weiter gedenken, er soll von uns vergessensein; nur versprecht mir mit Handschlag, daß zwischen Euch und uns nichts Störendes weiter treten soll.“ Wir gaben mit thränenden Augen die Hand, und Fröbel hatte seinen Zweck vollkommen erreicht.

Nun galt es aber von seiten der Lehrer alles schnell zu beseitigen, was uns gerechten Anlaß zum Mißvergnügen geben konnte. Es wurde nicht mehr auf dem Turnplatz gefrühstückt und gevespert, die Lehrer spielten wieder öfter mit uns; doch so, wie früher, wurde es niemals wieder, der Maimonat unseres Keilhauer Lebens war nun vorbei, obschon manche hübsche Sommermonate ihm folgten.

Übrigens konnte man es den Lehrern nicht ganz verdenken, wenn sie sich zuweilen, besonders beim Frühstücke, in Gesellschaft der Frauen behaglich fanden, denn die „Base“ war eine feingebildete Dame, vor deren Bildung und taktvollem Benehmen ich später die größte Hochachtung empfand. Sie war in ungewöhnlichem Grade sowohl in deutscher

Literatur, als auch im Bereiche der Philosophie bewandert, besaß einen gediegenen Geschmack und trug das, was sie vorlas, ungemein anmutig vor. Dabei hatte sie eine so liebenswürdige Bescheidenheit, daß sie den ganzen Schatz ihres Wissens niemals vorstechen ließ, nur zur Erhöhung der Anmut des Umgangs benutzte, durchaus keinen Anflug des Blaustrumpfes zeigte, welcher Männern so fatal ist. Zugleich muß man auch über den Grad ihrer Entsagung erstaunen, der höher noch als bei irgend einem der drei Freunde zu bewundern war. Aufgewachsen in den Bequemlichkeiten, die das Salonleben bietet, nahm sie jetzt mit der einfachsten Hauseinrichtung und der frugalsten Kost fürlieb, was gewiß von edler Gesinnung und kräftigem Willen zeugt. Nur war nicht wohl einzusehen, warum sie nicht mit den Kindern frühstücken wollte, wodurch die Trennung der Lehrer von den Kindern vermieden worden wäre. Auch war recht schade, daß sie mehr sein wollte als sie konnte; denn eine Hausfrau für einen größeren Kreis war sie nicht. Der Geschäftsgang und die Pünktlichkeit im Essen lahmten und um so mehr, je zahlreicher der Kreis wurde. Die Mißverhältnisse im Haushalte steigerten sich mit der Zeit und gereichten der Anstalt zum großen Nachteile.

Für jetzt wurde es indessen bald wieder ziemlich gemütlich bei uns. Der Winter war vor der Thüre, die Papparbeiten begannen zur Abendzeit, und die Lehrer erzählten uns Bruchstücke aus ihren Feldzügen. Mehr als Fragmente davon habe ich freilich niemals gehört. Wir baten zwar oft um eine Erzählung des ganzen Feldzuges vom Anfange bis Ende, und die Zusage folgte auch sogleich nach; doch die Gründlichkeit, mit welcher alles behandelt wurde, ließ die drei Freunde in ihrer Erzählung nicht weit kommen. Begann einer von ihnen zu erzählen, so fielen die beiden anderen mit Erzählungen dazwischen, und wagte einer es nun, eine Charakteristik hervorragender Personen zu geben, so begann das Disputieren, und die Erzählung war aus. Wir lagen oft schon zu Bette und die drei Freunde stritten sich immer noch fort. Besonders durfte Middendorff sich nicht unterstehen, eine zusammenhängende Erzählung geben zu wollen, denn diesem fiel Fröbel sogleich ins Wort.

Da man nun gegenseitig niemanden so recht zu Worte kommen ließ, schlug Langethal die Vorlesung des Nibelungenliedes vor, was unsern ganzen Beifall hatte. Langethal fragte seine beiden Freunde: „Was meint Ihr, wollen wir den Urtext oder eine Uebersetzung kommen lassen?“ „Natürlich den Urtext!“ hieß es, „der Urtext muß her!“ obschon niemand von ihnen altdeutsch verstand. Der Urtext kam, Fröbel begann mit Vorlesen, hatte aber entweder nicht Zeit oder Lust, sich vorher zu präparieren und es ging daher erstaunlich langsam, schrecklich holperig. Der Urtext that uns gewaltig Schaden, aber der Inhalt gefiel uns, und wir hörten ihn an mit christlicher Geduld. Nach einigen Wochen waren wir wirklich schon beim dritten Gesange, da hieß es eines Tages: Fröbel kann nicht mehr vorlesen, Langethal wird Euch weiter vorlesen, und uns war das auch ganz recht. Langethal sagte zu uns: „Hört `mal, laßt uns wieder von vorne anfangen, Ihr kommt dadurch recht wieder hinein in die Geschichte, und dann schreiten wir weiter fort!“ Wir ließen uns das gefallen, es ging auch rascher als bei Fröbel und wir kamen mit Langethal wirklich bis zum vierten Gesange. Da hieß es eines Abends wiederum: Langethal kann nicht mehr vorlesen, Middendorff wird es thun. Middendorff kam mit dem Buche zu uns, nickte vergnügt und begann mit den Worten: „Kinder! Jetzt lasst uns wieder von vorne anfangen, denn so etwas muß gründlich getrieben werden!“ Wir riefen: „Ach nein Middendorff! Wir haben es ja schon zweimal gehört!“ „Schadet nichts!“ antwortete er, „ein so wichtiges Buch könnt ihr nicht genug hören!“ So ging denn das Vorlesen wirklich zum dritten Male wieder von vorne an. Wir hatten natürlich das Interesse daran gänzlich verloren, ließen Middendorff lesen und hörten ihm nicht mehr zu. Er kam auch nicht weit, denn das nahende Weihnachtsfest unterbrach die Abendunterhaltung. Später hüteten wir uns, um die Fortsetzung zu bitten, denn wir fürchteten sehr, daß man mit dem Nibelungenliede zum vierten Male begänne, und so kam es, daß nur den Anfang desselben kennen lernte, aber dafür wußte ich die ersten Verse auch auswendig herzusagen. In dieser Weise betrieb man

es damals auch mit manch anderen Dingen und blieb vor lauter Gründlichkeit beim Anfange stehen.

Das Weihnachtsfest stand nun wieder bevor mit seinen Freuden und diesmal sollte es in der geräumigen Stube des neugebauten, aber noch unvollendeten Waschhauses gefeiert werden, was zugleich Backhaus war. Aber leider stand die Stube nur erst in Lehmwänden, hatte zwar Thüre und Fenster, aber noch keine Dielen, und wie das nun möglich werden sollte, daß hier ein achttägiges Weihnachtsfest gehalten werden könne, das wußten wir nicht, bekümmerten uns auch nicht darum. Wir genossen wiederum jene angenehme Zeit, die, in Erwartung bevorstehender Herrlichkeit, so voel Reiz hat, und verbrachten die Tage kurz vor dem Feste in gemütlicher Ruhe. Am tage trieben wir uns mit unseren Schlittschuhen auf dem Eise der Bäche herum, und waren wir müde, so besuchten wir die alten Tanten, bei welchen wir wieder Gnade gefunden hatten, besonders wenn wir schön sangen; abend beschäftigte uns die Papparbeit.

Inzwischen hatten die drei Freunde das mögliche gethan, um das Fest zu verherrlichen. Mit Brettern war künstlich ein Fußboden gelegt und ein langer Tisch errichtet worden, der ganz guten Halt besaß und drei gewaltige Tannenbäume trug. Mit Tannenreisig waren alle Lehmwände sehr künstlich verdeckt worden, und die Decke hatte noch die rotbraune Färbung des dortigen Lehmes. Als nun der Weihnachtsmorgen herankam und wir erwartungsvoll dem Waschhause zuliefen, dessen Beleuchtung schon den blendend weißen Schein in den Hofraum warf, öffnete sich uns die Thüre, und wir standen mitten im glänzend beleuchteten Tannengrün. Mit Freuden nahmen wir nun unsere Christwecken, die Aepfel und Nüsse und die schönen Pfefferkuchen in Empfang, aber es sollte mehr noch kommen. „Kinder! Ihr müßt Euch nun selbst beschenken!“ rief Fröbel; „sucht einmal in den Tannenzweigen nach! So viele Geschenke hat jeder noch zu erwarten, als die Ziffer besagt, die auf dem Teller liegt!“ Nun ging das Suche an. Ferdinand hatte ein Geschenk von Christoph gefunden, dieser ein anderes von Karl und von Theodor, letzterer ein drittes von mir entdeckt, und ich trug Julius meinen Fund zu. Unter Jubel und Jauchzen brach endlich der Morgen an, die Lichter verlöschten, und es fand sich, daß jeder die Zahl der ihm zugedachten Geschenke besaß.

Auf diese ungemein sinnige Weise hatte man ein dürftiges Lokal in einen Saal der Freude verwandelt und die Natur selbst zu seiner Verziehrung verwandt. Wo gab es nun ein Prunkzimmer, in welchem das Weihnachtsfest schöner gefeiert worden wäre, und wo eine Kinderwelt, deren Freude die unsrige überboten hätte? Und doch befanden wir uns nur in einer Stube, die bloß Erdwände hatte und deren Tisch aus rohen Brettern bestand! Man sieht, der Geist hatte das Rohe veredelt und die Freude höher gehoben, als es die Schätze der Welt vermögen.

Nun kamen die herrlichen Tage der Weihnachts Ferienzeit, in welchen uns gestattet war, unsere Spiele von Morgen bis zum Abend auszudehnen, und unsere Erfindung wußte den Reiz derselben durch Mannigfaltigkeit noch zu erhöhen. Es wurden Meisenkasten zusammengezimmert, durch welche wir unser Tannengrün mit Blaumeisen, Kuppmeisen, Tannenmeisen und Schwanzmeisen belebten; Finkenmeisen fingen wir auch, mußten sie aber wieder entlassen, weil sie sich nicht mit den anderen vertrugen. Besondere Freude machten uns die niedliche Blaumeisen. Wir schlugen Nägel in die Lehmdecke, behängten sie mit halbgeöffneten Nüssen, woran sich die kleinen Tiere setzten. Während sie den Nußkern aus hackten, drehten sie sich in raschen Kreisen, wie ein Triebrod herum. So schwanden die schönen Tage des Festes und der kindlichen Lust; aber auch nach der Feier des Christfestes gab es noch mancherlei Spaß; besonders als der Schnee kam und wir entdeckten, daß die Wiese, welche hinter dem langen Garten liegt, eine viel schnellere und länger Schlitten bahn gäbe. Unsere Schlitten rannten im Vogelfluge über 300 Schritte der Bahn hinab, weshalb wir sie auch die lange Bahn nannten, die uns manches lustige Abenteuer gebracht hat.

Nicht ganz so gut gefiel uns der neue Turnplatz, der, wie oben erwähnt, dicht an der Schlittenbahn, am oberen Ende des Langengartens lag und damals noch keine Turnwerkzeuge besaß. Im Gänsemarsche zogen wir täglich hinaus auf den kleinen Plan und, in Ermangelung der Turnwerkzeuge, fand Langenthal, der Turnlehrer, für gut, einstweilen Uebungen mit Armen und Beinen vorzunehmen; welche sich zuletzt auch auf die Finger erstreckten. Es ging da wieder erstaunlich gründlich zu, denn es gab einen kleinen Finger ≈ Auf ≈, Nieder ≈ und Querschlag und alle zehn Finger fielen diesem traurigen Schicksale anheim. Wahrscheinlich hatte der Fröbel so bestimmt, es war so der „Gang“ und mochte im wesentlichen auch gar nicht so übel sein; denn auf Fröbels Mitteilungen dieser Turnweise fand sich später der Turnlehrer Spieß in der Schweiz veranlaßt, ein Buch über das Freiturnen, wie er es nannte, und dessen großen Nutzen zu schreiben. Wir Knaben konnten freilich den Nutzen desselben damals nicht einsehen, und das Beste an der ganzen Turnerei schien uns das Hinaus ≈ und Hineinziehen zu sein, welches mit schönen Gesänge begleitet wurde.

Bevor ich zum letzten Kapitel schreite, muß ich noch eines Ereignisses gedenken, was in den Anfang des Frühlings 1819 fiel, aber schon lange zuvor vorbereitet war. Am dreihundertjährigen Jubiläum der Reformation im Jahre 1817 hatte Fröbel den Gedanken veröffentlicht, man müsse Dr. Luther ein lebendiges Denkmal setzen, indem man seinen Nachkommen, die sich jetzt in ärmlichen Verhältnissen befänden, eine gute Erziehung angedeihen lasse, und er forderte daher das ganze evangelische Deutschland zu Beiträgen auf. Langenthal brachte durch seine früheren Verbindungen, namentlich durch Berliner Professoren, erhebliche Summen ein, und man suchte nun die Nachkommen Luthers auf. Wir Kinder wußten zwar von dem allen nichts, hörten jedoch öfter genug die Worte: „lebendiges Denkmal“, „Luthers Name“, „Abtragung einer Schuld“. Als nun das Frühjahr 1819 kam, traten eines Tages, als wir eben bei „Hänolds“ Singestunde hatten, zwei Bauernburschen herein, in Begleitung von Fröbel, der eine Reise gemacht hatte.

Sie befanden sich in ihrem größten Staate, trugen blaue Jacken, kurze, gelblederne Beinkleider, graue Strümpfe mit roten Zwickeln, Lederschuhe mit Schnallen, und auf ihrem Kopfe saß eine weiße, rotgestreifte Zipfelmütze, deren baumwollener Quast an einer Seite ganz gemütlich herabhing. Sie waren aus Möhra bei Salzungen, wo ihr Vater die Rinderherde hütete. Der älteste, 18 Jahre alt, nannte sich Hanjörge, der jüngere, 13 Jahre alt, sprach seinen Namen Hanaarnst aus. Beide hatten eine sehr gurgelnde Aussprache, die in dem dortigen Bauerndeutsch geführt wurde, welches aber so abweichend von unserem Deutsch war, daß wir sie nicht verstehen konnten. Wir erfuhren, daß sie die Nachkommen eines Bruders des Dr. Luthers seien, die man genommen habe, weil die Nachkommen des von Dr. Luther bereits ausgestorben wären. Der jüngere hatte bisher noch die Schule besucht, mochte aber wenig hineingekommen sein, weil er bloß buchstabieren konnte. Der ältere aber war weit geschickter als sein Bruder, konnte stockend lesen und auch seine Namen schreiben: leider stand aber der Mund ihm offen. Das waren nun die beiden lebendigen Denkmäler des großen Luther, und wir wurden von ihnen wenig erbaut.

Das ganze Unternehmen war eigentlich von Fröbel sehr gewagt; der Eindruck, den der älteste dieser Burschen machte, hatte so wenig Empfehlendes gehabt, daß man ihn schon von Eisenach, wo er sich früher gemeldet hatte, mit der Bedeutung wieder heimschicken mußte, daß er zu alt für eine bessere Ausbildung sei. Aber die Sache machte sich dennoch, und gerade beim älteren, von dem man am wenigsten erwartete, hatten die Bemühungen der drei Freunde einen recht guten Erfolg. Ernst, der jünger Luther, mit manchen Untugenden behaftet und von störrigem Charakter, machte den Lehrern viel Not; zumal er dabei noch sehr träge war und wenig Sinn für die Wissenschaft zeigte. Demungeachtet brachte man ihn doch so weit, daß er seine Unarten ablegte und in Kenntnissen wenigstens so viel erwarb, um sich der Architektur widmen zu können. Georg, der ältere Luther, war dagegen ein guter

gemütlicher Mensch. Die Natur hatte ihn zwar weder mit einem glücklichen Gedächtnis, noch auch mit einer leichten Fassungs-gabe beschenkt; aber er setzte dagegen unermüdlichen Fleiß und eiserne Willenskraft ein. Ein Pfarrer, wie sein großer Ahnenherr wollte er werden, und dahin ging sein Ziel; aber das zu erlangen fehlte sehr viel. Er mußte erst nachholen, was Kinder lernen, und alle mechanischen Arbeiten, besonders das Schreiben, wurden seinen verknöcherten Händen sauer genug. Der schleppende Gang der Fröbel'schen Lehrmethode war für diesen Georg wie gemacht, weil die geringe Beweglichkeit seines Geistes durch ihn erstarkte. Freilich durfte man nicht erwarten, daß ein junger Mensch, der erst im 18. Jahre Lesen, Schreiben, Rechnen und die Kenntnisse erwerben muß, die ein Sextaner hat, schon nach sechs Jahren ein fertiger Primaner sein kann; denn wer erst im 18. Jahre die Sexta bezieht, kann im 24. Jahre bei sehr mäßigen Talenten kein vollendeter Primaner sein. Die Tübinger Professoren schienen aber hierin andere Meinung zu haben, denn als Georg Luther 1825 die dortige Universität bezog und allerdings noch kein Maturus genannt werden konnte, schoben sie auf Keilhau die Schuld, die, nach meiner Meinung, bloß in den Umständen lag. Uebrigens wird Georg Luther gewiß das Fehlende später bald nachgeholt haben, da er sein Studium mit unermüdlichen Fleiße betrieb. Sein Ziel, ein tüchtiger Pfarrer zu werden, hat er erreicht, und daß er es aus einer so tiefen Stufe durch große Arbeit und Mühe errang, gereicht ihm gerade zu doppelten Ruhme.

Noch ehe der dritte Winter kam, trat der 11. Zögling, Johannes aus Kranichfeld, ein. Das frische Leben unter uns Kindern hatte nicht gelitten, und alle Fremden, die zu uns kamen, wurden von ihm angenehm berührt. Den Damen gefiel unsere Liebe zur Natur; die Gourmands bewunderten unseren unermüdlichen Appetit, die jungen Herren priesen den frischen Geist, die Alten lobten die erquickende Bergluft, und alle gestanden die volle Gesundheit unseres Körpers zu, die sich im frischen Rot unserer Wangen aussprach.

8. Kapitel.

Keilhaus erste Blüte.

Aus zartem Keim entsproß die Eiche,
Vom Funken geht die Flamme aus,
Und auch die mächtigsten der Reiche
Erwachsen einst aus engem Haus.

Der dritte Sommer kam ins Land und brachte der Anstalt neue Scholaren. Obschon das ein Glück genannt werden konnte, so vermehrte sich dennoch Fröbels Verlegenheit. Der Mietkontrakt bei Hänolds ging zu Ende und ließ sich nicht wieder erneuern. Wir wurden auf die engen Räumlichkeiten des sogenannten unteren Hauses beschränkt, dessen unteres Zimmer noch von den alten Tanten bewohnt war. Wenn auch die Scheune, die mit dem Hause durch einen bequemen Gang verbunden wurde, drei Schlafzimmer gab, und wenn man auch sämtliche Räume des unteren Hauses auf das beste benutzte, indem man den oberen Saal durch eine Bretterwand in ein Lehrzimmer verwandelte: so ging es doch äußerst eng zu. Das Schlimmste dabei war, daß zur Abhilfe sich keine Aussicht bot. Bei so schwachen Einnahmen hatte Fröbel nicht Mittel genug, den Ausbau des neuen Lehrgebäudes fortsetzen zu können, und ohne Erweiterung der Räumlichkeiten verschloß sich die Aussicht auf Zuwachs und Erweiterung der Lehranstalt.

Dieser großen Verlegenheit machte nun Herr Fröbel aus Osterode ein Ende. Er entschloß sich, Haus und Geschäft in Osterode zu verkaufen und mit seiner ganzen Familie nach Keilhau überzusiedeln. Im Jahre 1820 kam er mit seiner vortrefflichen Gattin, die von uns allen hochverehrt wurde, und seinen drei Töchtern an, die der Hälfte von uns schon bekannt und befreundet waren, und brachte, was der Anstalt fehlten, nämlich Geld oder „Mittel“, wie die drei Freunde das Geld stets zu nennen beliebten. Um für sie eine Interimswohnung möglich zu machen, hatte man die große Stube des Waschhauses gedielt und geweißt, und sie bot nun der ganzen Familie einen sehr beschränkten Aufenthalt dar. Während der Osteroder Fröbel die Leitung des kleinen Gutes übernahm und sich in Keilhau heimisch machte, wurden die Erdarbeiten im Lehrgebäude begonnen und es wölbten sich in dessen Untergeschoß Keller, Speisekammer und Küche. Bald begannen auch die Arbeiten im oberirdischen Teile des Hauses und nahmen einen sehr raschen Verlauf. Himmelreich aus Keilhau nagelte den grauen Böhlischeiber Schiefer auf die schon schwarz gewordenen Bretter des Daches, Truppel aus Blankenburg machte die Tischlerarbeiten, und Eckhold aus Rudolstadt baute die Oefen. Es war recht gut, daß der letztere seine Kunst immer selbst zu bewundern pflegte, denn wir Knaben fanden keine Veranlassung dazu. Obschon er jeden Ofen nach einem besonderen Modell fabrizierte, so wußte er doch alle Oefen so einzurichten, daß Langenthal und Middendorff auch bei Heizung derselben, ihr Anlehnen gefahrlos fortsetzen konnten. Auch die Tüncher kamen zuletzt, gaben jeder Stube und jeder Kammer eine besondere Farbe, und endlich vollendeten die Steinmetzen durch den Aufbau der Treppe am Eingange des Hauses den Bau. So stand nun im Juni 1821 das Gebäude fix und fertig da und brauchte auch auf seine Bewohner nicht lange zu warten. Wir Knaben zogen eines warmen Juniabends ein, schliefen zum ersten Male in den neuen Kammern, und die Lehrer folgten bald nach. Darauf besetzte die Osteroder Familie das untere Haus, und das Waschhaus wurde seit jener Zeit zu dem gebraucht, für was es bestimmt worden war. Die Beengung im Wohnen hatte zwar aufgehört, aber es stand sehr zu befürchten, daß der gewonnene Raum bald nicht mehr ausreichen würde. Der Besuch war nämlich in stetem Wachsen begriffen, und das Lehrgebäude konnte nur 24 Zöglinge bequem fassen. Vorläufig gab es Platz genug, denn die Zahl 24 war noch lange nicht voll.

Wenn es auch wahr ist, daß die drei Lehrer zum Aufkommen der Anstalt unmittelbar ganz allein thätig gewesen sind, und daß ein jeder von ihnen in seiner Weise das Seine redlich beigetragen hat, so laßt sich doch nicht leugnen, daß der größere Umfang des Wirkens sehr in Frage gestellt worden wäre, wenn nicht damals gerade der Osteröder Fröbel seine Geldhülfe rechtzeitig dargebracht hätte. Insofern können wir ihn immer als vierten Begründer der Anstalt betrachten. Zwar hat die Anstalt auch später noch Geldunterstützung empfangen; doch geschah das, als sie schon blühte und Vertrauen erweckte, während die Geldhülfe durch Fröbel das Aufblühen der Anstalt erst möglich gemacht hat. Gewiß ist, daß sich mit der Vollendung des Lehrgebäudes die Blüte der Anstalt datiert, die sich so rasch entwickelte, daß sie schon nach 4 Jahren ihren Gipfel erreichte.

Das darf uns nicht wundern. Wenn wir den damaligen Stand der Verhältnisse erwägen, so konnte es wohl nicht anders kommen. Nach der großen Erhebung des Volkes während der Freiheitskriege waren fast alle Stände in Preußen und Sachsen geistig erregt, und übrigen deutschen Stämme nahmen an diesen geistigen Aufschwunge mehr oder minder teil. Mit den zwanziger Jahren trat jedoch eine Abspannung ein, und die Erschlaffung im Volke wurde um so allgemeiner, je mehr sich Auswüchse des früheren Lebens zeigten. Je matter das Volksleben schlich, um so mehr verflachte sich der Charakter, um so gehaltloser wurde die Erziehung und Bildung. Damals kam alles nur darauf an, den Schüler so rasch als möglich für das Examen reif zu machen, damit er so bald als möglich ins **Brot** kommen könne; denn das Ziel der Ausbildung des Menschen ging allein nur auf die Gewinnung eines Amtes hinaus. Deshalb bestand die ganze Erziehung im Einfiltrieren positiver Kenntnisse. Die

Charakterbildung blieb gewöhnlich ganz unberücksichtigt, wurde in günstigen Fällen als Nebensache behandelt, und wenn Jahn früher die Körperausbildung etwas übertrieben hatte, so wurde sie jetzt völlig vernachlässigt.

Ganz im Gegensatz zu jener Zeit stand nun das Keilhauer Leben. Hier wehte noch die frische Luft aus den Tagen der Freiheitskriege, die Geist und Körper erkräftigte; hier wehte sie auch rein, denn Kopf und Herz waren gesund. Wahrheit und Rechtlichkeit gaben die Grundlage des geselligen Leben, Lug und Trug waren als Laster verbannt. Standen wir Knaben mit unseren Lehrern auch nicht mehr in jenen brüderlichen Verhältnisse, was früher zwischen uns herrschte, so wob doch Liebe und Vertrauen das gesellige Band. Kein Wort der Lüge ging über unsere Lippen, und Intriguen gegen die Lehrer wußten wir keine Anekdoten zu erzählen, denn wir hätten uns dieser geschämt. Anders waren wir erzogen als die, welche man rings um uns fand: nicht in Genuß, sondern in Entbehrung; nicht in Weichlichkeit, sondern in Abhärtung; Körper und Willenskraft waren gestählt. Zwar wußten wir weniger als manche von anderen Schulen, die mit uns gleichalterig waren; aber das was wir wußten, war gründlich erlernt, und der schaffende Geist war geweckt.

Je fader das Leben überall wurde, um so greller stach Keilhau ab; je mehr die Zahl seiner Zöglinge wuchs, um so auffälliger that sich der Unterschied zwischen Keilhau und der Außenwelt kund. Das frische Leben, was sich hier zeigte, zog jeden Fremden wunderbar an, denn er sah sich in diesen kleinen Winkel von Deutschland wie in einer anderen Welt. Es konnte also nicht fehlen, daß Keilhau bald und rasch in größere Aufnahme kam; zumal wenn der abgeschlossene Keilhauer Kreis sein kleines Thal verließ und auf Reisen Gelegenheit fand, mit der Außenwelt in nähere Berührung zu kommen. Am meisten hat sich das wohl auf der Reise nach dem Fichtelgebirge gezeigt, die wir im Sommer 1822 unternahmen, und in welcher wir Gelegenheit fanden, uns öfter in fremde Kreise zu mischen.

Die Ursache zur Reise hatte eigentlich unser geographischer Unterricht gegeben. Wir waren in den fünf Jahren wirklich so weit gekommen, daß wir Deutschland kannten, aber das hatten wir auch „gründlich“ studiert. Wir konnten alle Flüsse und Fließchen nennen, alle Städte und Städtchen, alle Gebirge und Berge sagen, und frug man uns nach irgendeinem Orte, so bezeichneten wir aus dem Kopfe genau das Land und den Fluß seiner Lage und gaben sogar auf ungefähr die Zahl seiner Einwohner an. Nun aber sollte doch mit diesem Unterrichte die Anschauung verbunden werden, und die Frage war also: „Wie ist das zu machen?“ Den Lauf der Schwarzta und der Rinne hatten wir wohl bis zu den Quellen verfolgt und auch den Lauf der Loquitz und Sormitz kannten wir; wie es aber weiter der Saale hinauf aussähe, wußten wir nicht, waren jedoch erstaunlich neugierig darauf. Fröbel sagte nun eines Junitages: „Nun ja, wir wollen eine Reise zum Fichtelgebirge unternehmen. Wir gehen der Saale entlang bis zur Quelle, besuchen die Quelle, besuchen die Quellen der Naab und des Mains, verfolgen den Main bis nach Zeilen hinab und gehen dann über den Thüringer Wald zurück.“ Das alles wurde auch ganz genau ausgeführt, und innerhalb 18 Tagen war die Reise vollbracht. Wie sehr wir aber dabei auf Genuß und Bequemlichkeit Verzicht geleistet haben, mag der Umstand beweisen, daß die ganze Reise jeden nur 4 Thaler zu stehen kam.

Eines heißen Junitages rückte die Knabenschar, die bereits auf 18 angewachsen war, in Gesellschaft der drei Lehrer aus. Wir verfolgten beharrlich in dem engen gebirgigen Saalthale alle Krümmungen des Flusses, welche den Weg erstaunlich verlängerten und beschwerlich machten, und am wolkenlosem Himmel brannte die Sonne mit erdrückender Glut. Ungeachtet unserer Rüstigkeit wurde Hof erst am dritten Tag erreicht, und gerade der stärkste, der 21jährige Georg Luther, war an den Füßen so arg verletzt, daß man einen Ruhetag in Hof zu halten beschloß. Es war das ein Sonntag, und Langenthal benutzte die Muße, um mehreren Gymnasialprofessoren, die er kannte, seinen Besuch zu machen. Diese führten uns nun die gleichaltrigen Schüler des Gymnasiums zu, und unter Spiel und Gesang wurde der Nachmittag hingebracht. Erst die einbrechende Nacht trennte uns von unseren

Gefährten, die aber mit Bitten ihrer Lehrer so lange bestürmten, bis diese eine Begleitung am folgenden Morgen erlaubten. Sie konnten nur ½ Stunde mit uns gehen und nahmen traurig Abschied von uns. Auch in Wunsiedel und Arzberg schienen wir Aufsehen zu machen, und in den katholischen Zeilen wurde mit vollem Gesang das Gasthaus erstürmt. Ein Pater dieses Ortes war von unserem Gesang so sehr erfreut worden, daß er uns mit seinem Chor, den er recht gut eingeübt hatte, durch eine Nachtmusik überraschte. Wie groß aber der Eindruck gewesen sein muß, den wir überall hinterließen, kann man wohl aus dem Umstand schließen, daß sogleich ein neuer Zögling mit uns aus Arzberg zog, daß die Anstalt kurz nachher noch drei andere aus Hof und vier aus dem Fichtelgebirge erhielt. Das Lehrhaus bot in kurzer Zeit für die Betten der Zöglinge nicht mehr Raum genug dar; es mußten die Kammern der Scheune wieder benutzt werden und in dem Lehrgebäude ging es sehr eng zu. Das brachte Fröbel zu dem Entschlusse, einen Seitenflügel anzubauen, der einen Speisesaal und einige Zimmer gab.

Friedrich Fröbel und das Fürstenhaus Schwarzburg - Rudolstadt

Ernst Wiesener - Rudolstadt

1. Die Fürsten von Schwarzburg - Rudolstadt in der Fröbelzeit

Der Vater Friedrich Fröbels war ab 1775 Pfarrer in Oberweißbach /Th. Dort wurden Friedrich (Wilhelm August) am 21.4.1782 als 6. Kind der 1. Ehe geboren.

Über mindestens zwei Besuche des Fürsten Ludwig Günther II (regierte 1767-1790) bei Pfarrer Fröbel liegt Kunde vor (1): So am 11.9.1776 und dann am 24.10 1779 anlässlich der Weihe der neuen Oberweißbacher Kirche. „Der Fürst steigt früh 8 Uhr beim Oberweißbacher Pfarrer ab und trinkt dort Kaffee“. Am 13. 4. 1793 übernimmt Fürst Ludwig Friedrich II die Regentschaft über das kleine Fürstentum. Dieser hatte am 21.7.1791 die älteste Tochter des Landgrafen zu Homburg, Caroline Louise, welche später so lebhaften und förderlichen Anteil an Fröbels Wirken nahm, geheiratet. Nach dem Tode des Fürsten Ludwig Friedrich II im Jahre 1807 wurde Caroline Louise, dem Testament ihres Mannes entsprechend, regierende Fürstin. Sie führte die Regierungsgeschäfte (mit Umsicht und Tatkraft (2) bis zur Volljährigkeit ihres ältesten Sohnes Friedrich Günther im Jahre 1814. Dessen Regierungszeit währte sehr lange bis 1867. „Zunächst konnte er kaum eigene Akzente setzen da die übermächtige grande dame des Rudolstädter Hofes, seine Mutter Caroline Louise, noch Jahrzehnte regierend eingriff (2). Es überrascht daher nicht, dass die Fürstin bis zu ihrem Tode im Jahre 1854 (Fröbel starb 1852) seitens des Fürstenhauses die wichtigste Bezugsperson für Fröbel und seine Mitarbeiter blieb. In der Regierungszeit ihres Sohnes Friedrich Günther wurde einer Reihe reformpädagogischer Bestrebungen Raum gegeben:

Bis dahin kamen die Lehrer des Rudolstädter Gymnasiums fast ausschließlich aus dem Fürstentum. Das sollte nicht so bleiben, „weil tüchtige und brauchbare Lehrer nicht immer an Ort und Stelle wachsen wie die Kartoffeln“. (3) So berief man 1815 Karl Wilhelm Götting, einen ehemaligen Lützower, zum Rektor des Rudolstädter Gymnasiums. Dieser erhielt noch im gleichen Jahr die fürstliche Erlaubnis, den ersten Turnplatz in Rudolstadt zu errichten und im Jahre 1816 erhielt er die Genehmigung, am Gymnasium den Turnunterricht einzuführen (4). Und im Jahre 1817 durfte Fröbel in Keilhau bei Rudolstadt die allgemeine deutsche Erziehungsanstalt gründen.

Vieles spricht dafür, dass diese Entscheidungen vor allem von der Fürstin - Mutter voran getrieben wurden, denn diese hatte sich schon länger sehr für Erziehungsfragen interessiert und sich speziell auch mit Pestalozzi beschäftigt. Schon als ganz junge Frau hatte sie Kenntnis von Pestalozzis pädagogischem Wirken in der Schweiz. Ihr schwebte eine „Schule zur Erziehung zum Hausfrauenberufe“ vor. Als sie 1792 ihr erstes Kind erwartete, wandte sie sich an den bekannten Reformpädagogen Christian Gotthilf Salzmann (1744-1811), der 1784 in Schnepfenthal eine Erziehungsanstalt gegründet hatte, mit der Bitte, „ihr eine recht vernünftige, gute Kinderfrau auszulesen“ (5). Salzmann antwortete am 29.5.1792 und sagte die erbetene Hilfe zu.

In den folgenden Abschnitten soll die Beziehung Friedrich Fröbels zum Fürstenhaus Schwarzburg - Rudolstadt an einigen Beispielen n„her ausgeführt und dabei gezeigt werden, mit welchem Wohlwollen das Fürstenhaus das Wirken Fröbels begleitete und förderte.

2. Fröbels Bemühungen, die Pestalozzische Elementarmethode in seinem Heimatland, im Fürstentum Schwarzburg-Rudolstadt bekannt zu machen und einzuführen

Fröbel, der an der Grunerschen Musterschule in Frankfurt/M. die Pestalozzische Elementarmethode kennen gelernt und diese während eines zweijährigen Aufenthaltes (1808 -1810) bei Pestalozzi in Yverdon (Schweiz) gründlich studiert und praktiziert hatte, setzte alle Hebel in Bewegung, diese Methode auch in seinem Heimatland bekannt zu machen und einzuführen. Dabei sollte ihm sein Bruder Christoph, Pfarrer in Griesheim bei Stadtilm, helfen. Der vorsichtige Christoph empfahl, „nicht durch eigene Kraft, nicht ohne fremde Hilfe“ vorzugehen, sondern die Obrigkeit, die Kirchenpatrone, das Konsistorium und auch die Fürstin - Regentin selber dafür zu gewinnen(6). Friedrich Fröbel hatte noch eine ganz andere Idee: Er wollte sich selbst einen jungen Mann ausbilden, der in der Frankfurter Familie v. Holzhausen, in welcher er selber die drei Söhne unterrichtete, die Lehrstunden für die kleine Tochter Sophia v. Holzhausen übernehmen könnte. Er bat Bruder Christoph, er möge sich in der Heimat nach einem „fähigen, herzensreinen, Bildungstrieb besitzenden Jünglinge von angenehmem Äußern und gefälligem Betragen - am liebsten aus dem Bauernstande - umsehen, der wenigstens so ziemlich orthografisch schreiben könne und wenn möglich zur besseren Einführung in die Familie v. Holzhausen auch etwas von Musik verstehe, was ja im Thüringer Wald so häufig zu finden sei.“ Die Eltern dieses jungen, im Alter von 15-20 Jahren stehenden Mannes müssten sich verpflichten, ihn drei Jahre lang bei Fröbel zu lassen und ihn über die drei Jahre hindurch mit 150 Reichsthalern Rudolstädter Währung zu unterstützen. Fröbels Hintergedanke war, auf diese Weise der Pestalozzi - Methode einen sicheren Weg in die Schulen der Heimat zu bahnen. Verständnis und Würdigung des heilsbringenden Werkes setzte er bei seinen Landsleuten voraus, die er als „kraftvoll an Geist und Körper, von gutem Herzen und besonders hervorstechendem, hohem, gewandtem Verstande befunden hatte“. Dass es noch so dunkel in den heimatlichen Schulen aussah, war ihm des Beweises, dass man dort das „Licht von Yverdon“ noch gar nicht kannte.(7) Bruder Christoph fand Friedrichs eigenwillige Idee nicht so gut. Wer sollte zum Beispiel, so viel Geld aufbringen? Und außerdem war in jener Zeit durch verschiedene Todesfälle unter den Volksschullehrern des Fürstentums die Aussicht auf eine Lehreranstellung auch ohne finanzielle Opfer relativ groß. Christoph setzte vielmehr darauf, die Fürstin und die Kirchenobrigkeit für die Pestalozzi-Methode zu interessieren. Dazu ließ er sich Literatur über Pestalozzi aus Yverdon schicken zum eigenen Studium und zum Vorlesen und Verteilen in seinen Gemeinden und an angesehene Bürger des Landes.

Unterdessen erarbeitete Friedrich Fröbel im April 1809 eine sehr ausführliche Denkschrift über die Pestalozzische Elementarmethode und sandte diese unter dem Datum vom

1.5.1809 an seiner Landesfürstin zur „huldvollen Prüfung“ und mit der Bitte, die Pestalozzi-Methode in den Schulen des Landes einzuführen und einige fähige junge Männer zur Ausbildung nach Yverdon zu schicken (8). Ausführliche Darstellungen der Pestalozzi-Methode erhielten auch Superintendent Schwarz aus Königsee, Lehrer Olearius aus Rudolstadt und Bruder Christoph. In seinem Brief an Superintendent Schwarz vom 21.4.1809 (9) weist Fröbel auch darauf hin, dass der Preußenkönig die Einführung der Pestalozzi-Methode unterstütze und 15 junge Männer nach Yverdon geschickt habe, um dort diese Methode näher kennen zu lernen. Fröbel bittet den Superintendenten, die Pestalozzi - Methode streng zu prüfen und sich für deren Einführung im Fürstentum Schwarzburg - Rudolstadt einzusetzen.

Die Fürstin machte sich ihre Entscheidung nicht leicht. Sie beauftragte verschiedene Geistliche und Lehrer mit der Prüfung der Pestalozzi - Methode auf ihre Anwendbarkeit im Fürstentum. Nach einigen Monaten der Prüfung gingen die einzelnen Stellungnahmen ein. In ihnen wurden die Verdienste Pestalozzis zwar allgemein gewürdigt, die Einführung der Pestalozzi - Methode in den Schulen des Landes jedoch für nicht realisierbar und zweckmäßig gehalten. Als Hauptgründe für die ablehnende Haltung wurden unter anderen genannt (10):

- das Fehlen qualifizierter Lehrer
- zu hohe Kosten für eine entsprechende Lehrerausbildung
- so viel Bildung benötige das einfache Landvolk nicht
- es sei ein lückenloser Schulbesuch Voraussetzung und dieser könne besonders auf dem Lande nicht gewährleistet werden

Die einzige positive Stellungnahme zur Möglichkeit, die Pestalozzi - Methode im Fürstentum einzuführen, stammte von Christoph Fröbel.

Friedrich Fröbel war über die ablehnende Reaktion seines Heimatlandes natürlich sehr enttäuscht. Aber die Denkschrift hatte bei den meisten der Beteiligten, vor allem bei der Fürstin, erkennbaren Eindruck hinterlassen. Davon mag zeugen, dass sie im Jahre 1810 ihren 17jährigen Erbprinzen auf eine Bildungsreise in die Schweiz schickte, wahrscheinlich auch mit dem Auftrag, Pestalozzi in Yverdon aufzusuchen.

In seinem Brief vom 29.7.1810 schrieb Prinz Friedrich Günther an seine Mutter:

„Vorgestern war ich in Yverdon, da habe ich Pestalozzi und sein Institut gesehen, er sieht aus wie Bertuch. Herr Fröbel habe ich auch gesehen“ (2).

Ein weiteres Zeugnis dafür, dass sich die Fürstin offensichtlich mit den ihr zugesandten Materialien über Pestalozzi beschäftigt hat, ist ein sehr detaillierter Auszug, den sie aus „Pestalozzis Bericht an die Eltern L. in.....“ eigenhändig anfertigte. (11) Oder eine andere Notiz folgenden Wortlautes: „Uns genügt nicht, nach dem Sinne Pestalozzis beim Anfange anzufangen, wir trachten nach dem Geiste Pestalozzis lückenlos fortzuschreiten, wir bestreben uns, nach der Weisheit Pestalozzis, das ...Individuum an ein Ziel hinzuführen, wo dasselbe eine höhere Freiheit, eine reichere Lebensaussicht, eine edlere Existenz gewinnt und gewonnen hat“ (11).

Wahrscheinlich ist diese Notiz einer Zuschrift Fröbels entnommen.

Ein Jahr nach Abersendung der Denkschrift übermittelte Fröbel der Fürstin am 16.5.1810 weitere Literatur über die Pestalozzi - Methode, darunter eine Schrift des in Yverdon tätigen Lehrers Schmidt über „Die Zahl als Bildungsmittel“ (9). Am 13.6.1810 schrieb Fröbel erneut an die Fürstin (12) und bat um eine stundenweise Lehreranstellung im Fürstentum, möglichst in Stadtilm, um Erfahrungen zu sammeln bei der Anwendung der Pestalozzi - Methode an einer Schule seines Heimatlandes.

Als Fröbel am 22.8.1810 aus Yverdon kommend wieder in Frankfurt eintraf, fand er von der Fürstin ein Honorar von 10 Louisdor vor. Die erhoffte Anstellung in seiner Heimat erfolgte jedoch nicht (6).

3. Die Keilhauer Zeit

Für sein Vorhaben, im Jahre 1817 in Keilhau eine Erziehungsanstalt zu gründen, benötigte Fröbel natürlich die Genehmigung des Fürstenhauses. Desgleichen musste er die Herrschaft in Rudolstadt um Erlaubnis bitten, auf dem ehemals Ruppertschen Gutes in Keilhau die Baustelle für ein Wohnhaus einzurichten. Die entsprechenden Genehmigungen wurden erteilt. Doch sind für die Beziehungen Fröbels zum Fürstenhaus folgende Begebenheiten wesentlich bemerkenswerter:

3.1. 1000 Thaler Kredit

In einem Brief 12.12.1820 (11) an die Fürstin gibt Fröbel einen Bericht über die Arbeit in der Keilhauer Erziehungsanstalt. Er kann auf eine sehr positive Bilanz verweisen. Zur Fortsetzung des Werkes sei jedoch finanzielle Hilfe, zum Beispiel in Form eines Kredites, erforderlich. Fröbel bittet um diesbezügliche Unterstützung.

Auf der Rückseite dieses Briefes findet sich folgender Vermerk der Fürstin:

„Am 6. 6. 1821 habe ich Fröbel 1000 Thaler geliehen und will alljährlich 80 Thaler davon abgelten(?) bis die Schuld all ist oder Fröbel sie mir wiedergibt“.

In einer anderen Notiz vom 26. 6. 1821 (11) schreibt die Fürstin (Adressat unbekannt):

„Ich hoffe doch, daß mir Fröbel die Prozente nicht auszahlen soll. Also, wenn es denn doch verzinst werden soll, müßten durch die jährlichen Abtragungen, die ich zu bezahlen habe, die Zinsen für Fröbel ..?..vermindert werden. Haben Sie doch die Güte, mir hierin Licht zu schaffen. Ich hätte so gerne dem armen Fröbel die Zinsen erlassen. Sie wissen, daß er übel genug dran ist. Doch ich verlasse mich auch hierin wie in so manch anderem auf Sie. Leben Sie wohl und schaffen Sie mir bald Antwort.“

Caroline“.

In seinem Brief vom 15. 7. 1821 (11) bedankt sich Fröbel bei der Fürstin für die Auszahlung des unverzinslichen Darlehens in Höhe von 1000 Thalern mit dem Versprechen, auch ferner seine ganze Kraft für das Wohl des Vaterlandes einzusetzen.

Am 14.12.1823 schreibt Fröbel wieder an die Fürstin (11). Er gibt einen weiteren Zwischenbericht über die Arbeit in Keilhau und erklärt die Notwendigkeit, die räumlichen Bedingungen zu verbessern. Dafür reichten die eigenen Mittel jedoch nicht aus. Fröbel bittet in diesem Brief jedoch nicht direkt um finanzielle Unterstützung.

Es ist ja bekannt, dass in diesen Jahren immer große Geldnot in Keilhau herrschte. Als im Jahre 1825 der Herzog von Meiningen Fröbel das Angebot machte, auf seinem Gut in Helba eine Erziehungsanstalt zu gründen, wäre Fröbel wohl allzu gern darauf eingegangen, denn zu dieser Zeit verglich er sich „mit einem Baume auf unfruchtbarem Boden, der sucht, seine Wurzeln auf fruchtbarerem Acker zu verbreiten“.

3.2. Keilhau ein Demagogennest ?

Im Februar 1824 richtete der preußische Innenminister von Schuckmann an die fürstliche Regierung von Schwarzburg - Rudolstadt die Aufforderung, die Erziehungsanstalt zu Keilhau zu überprüfen und gegebenenfalls zu schließen, da der dringende Verdacht bestünde, dass Lehrer dieser Schule Verbindungen zu demagogischen Vereinigungen unterhielten (13). Es waren damals die berüchtigten Jahre der „Demagogenriecherei“. Schon der Gedanke an eine deutsche Nationalerziehung erschien gewissen Kreisen als demokratisch und deshalb verwerflich (14). Und noch dazu trugen die Keilhauer Schüler ihre „deutschen Röcke“ und ihre langen Haare. Also musste Keilhau ein Schlupfloch für Demagogen („Demagogennest“) sein

(15). Das Fürstenhaus und seine Behörden waren jedoch wenig geneigt, dem preußischen Drängen nachzugeben denn sie waren „eifersüchtig auf ihre Befugnisse bedacht und gestatteten Fröbel oft das, was in großen Staaten, vor allem in Preußen, kaum möglich gewesen wäre“ (16). Fröbel musste sich zwar 1824 einem polizeilichen Verhör unterziehen und notgedrungen erteilte das fürstliche Konsistorium am 7. 9. 1824 dem späteren Generalsuperintendenten Dr. Zeh den Auftrag, die Keilhauer Anstalt zu visitieren und über den „diesmaligen Zustand desselben“ Bericht zu erstatten. Dr. Zeh führte daraufhin zwei ganztägige Visitationen am 23. 11. 1824 und am 1. 3. 1825 durch. Seinen Abschlussbericht legte er am 6.5.1825 vor (9). Dieser Bericht fiel für die Keilhauer „äußerst günstig aus und gipfelte in folgendem Urteil :

„Könnten alle Schulen in solche Erziehungshäuser verwandelt werden, so müßte nach einigen Generationen ein geistig kräftigeres und trotz der Erbsünde ein reineres, edleres Volk daraus hervorgehen.....Ich wünsche meinem Vaterlande Glück, in seinem Gebiete eine Anstalt zu besitzen, die schon in ihrer jetzigen Entwicklung mit den besten in der Nähe und der Ferne sich messen kann und für deren Ruhm vielleicht schon nach 5 Jahren Deutschlands Grenzen zu eng sein werden“.

Auf der Basis dieses Berichtes lehnte es die fürstliche Regierung ab, irgendetwas Hemmendes gegen Fröbels Anstalt zu unternehmen.

Hinweise dafür, ob Mitglieder der fürstlichen Familie jemals bei Fröbel in Keilhau waren, habe ich bisher nicht gefunden. Es gibt zwar eine von der Fürstin Caroline im Mai 1825 verfasste Notiz mit der Überschrift: „In Keilhau bei Fröbel!“ (11). Inhalt und Formulierungen dieser Notiz entsprechen jedoch zum Teil wörtlich einigen Passagen aus dem Bericht von Dr. Zeh, so dass anzunehmen ist, dass die Fürstin für sich einen Auszug aus dem Bericht angefertigt hat. Zinsen für Fröbel ..?..vermindert werden. Haben Sie doch die Güte, mir hierin Licht zu

3.3. Sehr Persönliches

In seinem Brief vom 31.12.1821 an die Fürstin (11) bedankt sich Fröbel für die stete Förderung. Er lobt den deutschen Frauensinn. Es sei ihm der Gedanke gekommen, deutsche Frauen und Jungfrauen mit „echt deutschem Frauensinn und Frauengemüt“ zu vereinen, um die „gründliche und allseitige Erziehung im allgemeinen und genügend deutsche Erziehung im besonderen“ zu befördern. Fröbel bitte in diesem Brief Zustimmung zu seinem Vorhaben. Unter dem Datum 4.1.1822 findet sich eine Notiz der Fürstin, die ganz offensichtlich auf die im oben genannten Brief von Fröbel geäußerte Idee Bezug nimmt (11), sie hat folgenden Wortlaut:

„Sie haben durch Ihr so bewußtes Gutmeinen und Ihre Aufrichtigkeit mein Vertrauen so sehr erweckt, daß ich mich wie gezwungen fühle, Ihnen mein allerinnerstes Geheimnis zu offenbaren, namentlich meine Ideen (?) über das, was wir Frauen sollen.

Mein weibliches Ideal ist Maria. Eine solche nur konnte die Mutter eines Wesens wie Jesus sein. Glauben Sie mir: Darin liegt das ganze Sein und die Bestimmung des Weibes und es ist in den wenigen Worten, die diese Maria ...te,...? ein so hoher und tiefer Sinn, den unsere durch Klugheit so sehr verblendete ..?..noch gar nicht erkannt, ja nicht einmal ahnte. Aber nun werden Sie es auch selbst beurteilen können, ob es für Frauen (gut ist ?), sich für öffentliche Zwecke zu vereinen. Im festen Vertrauen, daß Sie meine Gedanken mit gutem, redlichen Herzen aufnehmen und darin verschließen werden ,schicke ich Ihnen dies Blatt mit der Bitte, es zu verbrennen, sobald Sie es gelesen haben.

Gott erhalte Ihren Mut zur Beförderung des Guten und Wahren.

Mit aufrichtigem Herzen

Caroline“

Quellennachweis:

- (1) H. Fleischer: „Vom Leben in der Residenz-1646-1816“, Rudolstadt
- (2) H. Fleischer: „Die Fürsten von Schwarzburg-Rudolstadt-1710-1918“, Thüringer Landesmuseum Heidecksburg, Rudolstadt
- (3) A. Wächter: „300 Jahre Rudolstädter Gymnasium“, Rudolstadt 1910
- (4) Festschrift zur Feier des 250-jährigen Bestehens des Rudolstädter Gymnasiums am 2.4.1914, Druck der fürstlich privileg. Hofbuchdruckerei
- (5) K.- H. Sommer: „Christian Gotthilf Salzmann und seine Verbindungen zum fürstlichen Hause Schwarzburg – Rudolstadt, Rudolstädter Heimathefte 1991, S. 117
- (6) Rosemarie Boldt, Wolfgang Eichler: „Friedrich Wilhelm August Fröbel“, Urania-Verlag Leipzig. Jena. Berlin 1982
- (7) R .Stiebitz: „Friedrich Fröbels Beziehungen zu Pestalozzi in den Jahren 1805-1810“, Dissertation Leipzig 1912
- (8) Original im Staatsarchiv Rudolstadt, Geheimes Ratskollegium E IX 2h Nr.1, Bl. 13
- (9) Hans Zimmermann: „Fröbels kleine Schriften zur Pädagogik“, Leipzig 1914
- (10) „Friedrich Fröbel-Gedenkschrift zum 100.Todestag von Friedrich Fröbel“, Volk- und Wissen-Verlag, 1952
- (11) Staatsarchiv Rudolstadt, Abteilung Schlossarchiv D Nr. 9
- (12) Staatsarchiv Rudolstadt ,Geheimes Ratskollegium E IX 2h Nr.1 Bl.44-59
- (13) W. Stieler: „Politik in Keilhau“, Rudolstädter Heimathefte 1957,3,161
- (14) J. Prüfer: „Friedrich Fröbel“, B. G. Teubner, Leipzig. Berlin 1920
- (15) „Keilhau in Wort und Bild“, Leipzig 1902
- (16) H. Deubler: „Politische, ökonomische und soziale Verhältnisse in der Heimat Friedrich Fröbels im 18.und 19. Jahrhundert“ in „Friedrich Föbel – 1782 – 1852 - Beiträge zu Leben und Werk eines großen Menschenerziehers“, herausgegeben vom Staatlichen Museum Heidecksburg, Rudolstadt 1977/852 - Beiträge zu Leben und Werk eines großen Menschenerziehers, herausgegeben vom Staatlichen Museum Heidecksburg

Ist es sinnvoll, lese-rechtschreibschwachen Kindern das 10-Finger-Tastschreiben am PC zu vermitteln?

Dr. Klaus Ramming
Friedrich Schiller Universität Jena

1. Vorwort
2. Problemlage
3. Untersuchungsdesign
4. Ergebnisse
5. Erklärungsversuche und Ausblicke

1. Vorwort

Die Idee, den zeitlich dimensionierten Lautstrom der Sprache sowie Gedanken in gemalte oder geschriebene Bilder, Zeichen und Symbole zu fixieren und die Rekodierung von Schrift in äußere oder innere Sprache, ist eine der herausragendsten kulturellen Leistungen der Menschheit. Die Erfindung der Schriftsprache ermöglichte die verlustarme Weitergabe von gesellschaftlich gesammeltem Wissen und Können an künftige Generationen, so dass jedes Individuum in seiner Ontogenese auf diesen Erfahrungsschatz zurückgreifen kann. Zudem war es erst mit der Erfindung der Schriftsprache möglich, ein hochorganisiertes gesellschaftliches Gemeinwesen zu installieren. Die „alten,, Ägypter zollten der Kunst des

Lesens und Schreibens größten Respekt und erhoben sie in den Stand göttlicher Tugend. Sie schufen gar einen eigenen Gott, der Leitfigur, Beschützer und Kraftspender aller ägyptischen Schreiber war. Auf Papyrus, Ton oder Stein hinterließ uns die altägyptische Hochkultur aus der Zeit der Pharaonen ihre Schriftzeugnisse. Am Rande sei noch erwähnt, dass die Hieroglyphenschrift keine Rechtschreibregeln kannte.

Für jedes schulfähige Kind ist es heute die natürlichste Sache der Welt in der Grundschule das Lesen und Schreiben zu erlernen. Leider meistern nicht alle eingeschulten Kinder die Lernklippen. Ein durchaus wachsender Prozentsatz scheitert mehr oder weniger beim Schriftspracherwerb und kann nur mit einem hohen Maß an fremder Hilfe die verborgenen Schätze in der Welt der Buchstaben und Worte für sich erschließen.

2. Problemlage

Durchmustert man die fachwissenschaftliche Literatur zu Fragen der Entwicklung von sensumotorischen Fertigkeiten wird man kaum fündig in Bezug auf Beiträge zum Tastschreiberwerb. Der Lernprozess bzw. die Fertigkeitsentwicklung im Tastschreiben war im deutschsprachigen Raum selten Gegenstand wissenschaftlicher Reflexionen. Zum anderen gibt es eine Fülle von Förderkonzepten für lese- und rechtschreibschwache Schüler, die auf unterschiedlichen theoretischen Annahmen beruhen, die häufig genug nicht fundiert und belegt sind. Inzwischen hat auch der Computer als Lernmedium in der LRS-Therapie verstärkte Anwendung gefunden. Pädagogen und Therapeuten, die entsprechende Lernsoftware als Entwicklungshilfen zum Schriftspracherwerb einsetzen, bemängeln aber immer wieder, dass der Einsatz solcher Software wenig effektiv ist, wenn die Schüler die Tastaturbedienung nicht beherrschen.

Leider blieben Literaturrecherchen zum eigenen konkreten Forschungsvorhaben, d. h. der Erwerb der Kulturtechnik des Tastschreibens am Computer als eigenständige Intervention bei LRS (LRS = Lese- und Rechtschreibschwäche), erfolglos. Somit eröffnete sich ein "Weißer Fleck" im breiten Forschungsfeld zur Problematik Lese- Rechtschreibstörung. Ein Wissenschaftlerteam der Friedrich-Schiller-Universität unter Leitung von Prof. Scholz versuchte deshalb Ansätze zu finden, um die unbefriedigenden Zustände in Wissenschaft und Anwendungspraxis mit überwinden zu helfen. In einem Forschungsprojekt, das im Schuljahr 98/99 initiiert und durchgeführt wurde, sollten dabei folgende (populärwissenschaftlich formulierte) Fragen wissenschaftlich aufgeheilt werden:

1. Ist es möglich, Kindern der Grundschule schon das Tastschreiben zu vermitteln?
2. Hängen die Lernerfolge beim Tastschreiberwerb von der verwendeten Methodik ab?
3. Bewirkt das Erlernen des Tastschreibens neben dem Erwerb einer nützlichen Fertigkeit auch die Weiterentwicklung schulisch relevanter Persönlichkeits- und Leistungsvariablen?

Wir gingen von der simplen Überlegung aus, dass der Erwerb des Tastschreibens eine weitere Möglichkeit für die lese-rechtschreibschwachen Kinder darstellen würde, sich schriftsprachlich äußern zu können. In gewissem Sinne käme das Erlernen des Tastschreibens einem Neuaufbau des Schriftspracherwerbs gleich. Aus kognitionspsychologischer Sicht gibt es zwischen handschriftlichem und dem Tastaturschreiben keinen wesentlichen Unterschied. Der einzige Unterschied besteht im

Output: Handschriftliches Schreiben verlangt wesentlich kompliziertere sensumotorisch gesteuerte Bewegungsabläufe der Effektoren als das Tastschreiben. Da geplant war, den Forschungsunterricht im Tastschreiben am Computer durchzuführen, ließen wir uns noch von folgenden Überlegungen leiten: Unterricht am Computer kommt dem schon tief verwurzelten Bedürfnis der Schüler entgegen, sich mit moderner Technik vertraut machen zu wollen. Zahlreiche Untersuchungen und Erfahrungsberichte schildern die Faszination, Anziehungskraft und enorme Motivation, die der Computer als technisches Gerät auch bei teilleistungsschwachen Schülerinnen und Schülern auslöst. Durch diese dynamischen Komponenten könnte der von uns gewählte Ansatz für einen spezifischen Förderunterricht für LRS-Kinder einen kräftigeren Treibsatz für die Entwicklung von Leistungs- und Persönlichkeitsvariablen in sich beherbergen als herkömmliche Therapieansätze.

3. Untersuchungsdesign

Eingebunden in das Forschungsprojekt waren mehrere Grundschulen aus dem Freistaat Thüringen. Wir konnten über 200 Schüler aus „normalen,, Grundschulklassen sowie über 50 Schüler aus einer Sprachheilschule für den Forschungsunterricht gewinnen. Die Schüler aus der Sprachheilschule besaßen primär Defizite in ihren sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten (Dyslalie, Balbuties, Sigmatismus, Dysgrammatismus usw.), die sich in der Regel sekundär als chronische Leistungsdefizite im schriftsprachlichen Bereich manifestiert haben (LRS). Von der Anlage her war das Forschungsprojekt ein klassisches Kontroll-Versuchsgruppen-Experiment mit Bedingungsvariation. In Eingangstests stellten wir die Leistungsfähigkeit im schriftsprachlichen Bereich sowie allgemeine Lernvoraussetzungen fest. Wir prüften mit entsprechenden Tests die Rechtschreibfähigkeiten, das Wortschatzwissen, Konzentrationsfähigkeiten und die Lernmotivation sowie den fachlichen Leistungsstand.

Die Versuchsgruppen (sowohl nichtdeviante als auch deviante) wurden per Zufall in 3 verschiedene Gruppen aufgeteilt, die nach unterschiedlicher Methodik Tastschreibunterricht erhielten. Eine Gruppe erhielt nach der herkömmlichen Methode Tastschreibunterricht und zwei Gruppen bekamen Tastschreibunterricht mit unterschiedlichen Lernmitteln, aber unter Anwendung mentalen Trainings. Die Kontrollgruppen erhielten keinen Tastschreibunterricht. Die Kontrollgruppe aus der Sprachheilschule wurde nach den langjährig bewährten Förderkonzepten unterrichtet (Konzentrationsübungen, Wahrnehmungstraining nach Frostig, Lernspiele, Rechtschreibübungen etc. neben logopädischen Trainings).

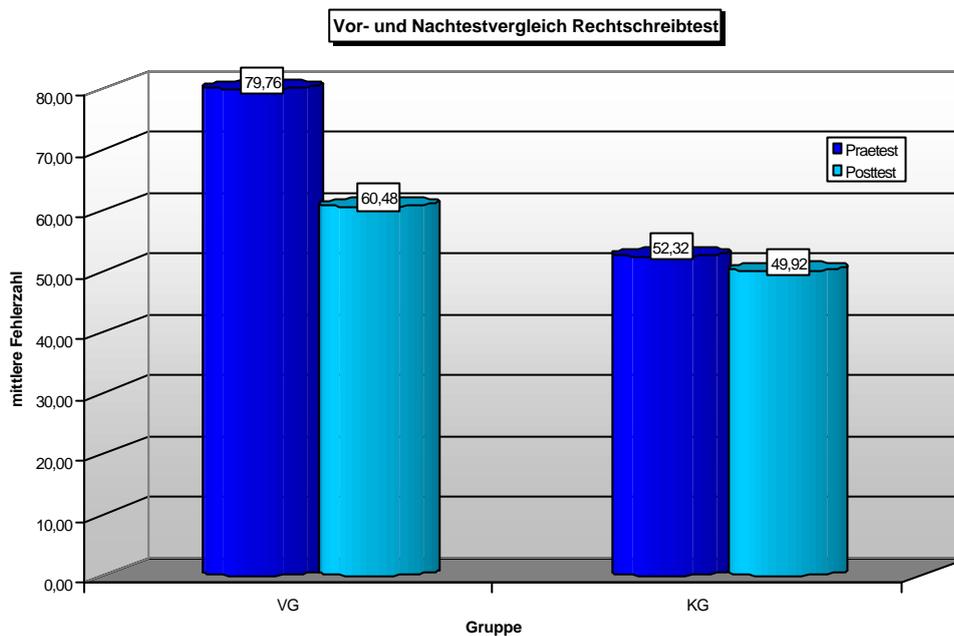
In diesem Artikel sollen nur die Ergebnisse, die wir bei den devianten Gruppen gewannen, dargestellt werden. Dabei sei angemerkt, dass wir an der Sprachheilschule nicht die geplante Zahl von 56 Förderstunden, sondern nur 40 Stunden realisieren konnten. Wir konzentrieren uns hierbei auf Ergebnisse, die wir in Bezug auf die Entwicklung von Rechtschreibfähigkeiten, Konzentrationsvermögen und des Wortschatzwissens gewannen. Auch ist ein Vergleich der Methoden, die wir bei der Vermittlung des Tastschreibens anwendeten, nicht möglich. In diesem Zusammenhang können im Gegensatz zu den nichtdevianten Gruppen keine Aussagen zur Wirksamkeit mentalen Training beim Tastschreiberwerb gemacht werden. Ich verweise deshalb auf einen Artikel in „Die Schulleitung,, vom August 2000.

4. Ergebnisse

Uns bewegte als erstes die Frage, ob das Erlernen des Tastschreibens nachweisbare deutliche Effekte in Bezug auf die Entwicklung literaler Fähigkeiten mit sich bringt. Wohlgermerkt beinhaltet der spezifische Förderunterricht keine primäre Vermittlung und Wiederholung von Rechtschreibkenntnissen. Wir setzten dazu sowohl in einem Vortest als auch am Schuljahresende einen Rechtschreibtest in den Versuchs- und Kontrollgruppen ein und ermittelten die Quantität und Qualität der aufgetretenen Fehler. Das Diagramm 1 zeigt die grafische Auswertung der Testergebnisse:

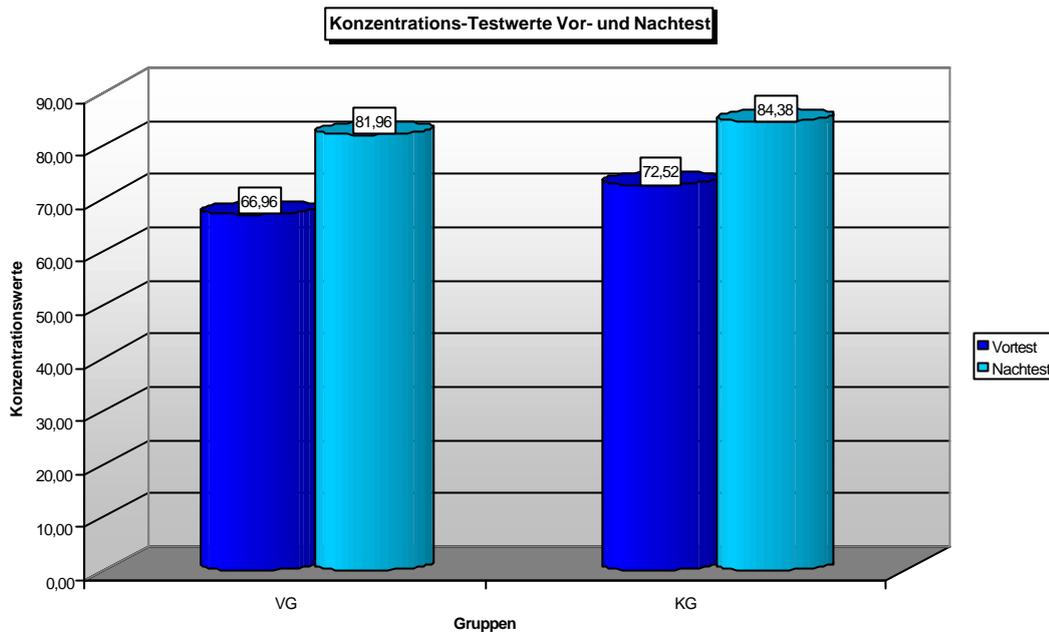
Diagramm 1

Die Versuchsgruppe hat sich von rund 80 Fehlern im Test auf ca. 60 verbessert, während die



Kontrollgruppe sich von 52 auf 50 Fehler verbessert hat. Die Verbesserung der Versuchsgruppe ist signifikant, wie es in der Fachsprache heißt, während die Verbesserung der Kontrollgruppe nicht statistisch bedeutsam ist. Nun könnte eingewendet werden, dass die Versuchsgruppe von einem wesentlich schlechteren Niveau gestartet ist und eine solch starke Verbesserung nicht ungewöhnlich ist. Die Anwendung von mathematischen Prognosemodellen bewies aber, dass der Leistungszuwachs der Versuchsgruppe, die das Tastschreiben erlernte, überproportional ist. Die Verbesserung der Kontrollgruppe lag dagegen im Erwartungsbereich.

Da der Rechtschreibtest auch eine qualitative Analyse der Fehler erlaubt, haben wir untersucht, welche Fehlerarten sich bevorzugt reduzierten. Verschiedene Forscher nehmen an, dass sich die Schriftsprachentwicklung in verschiedenen Stufen vollzieht. Auf diesen Stufen (in der Entwicklungsreihenfolge: logographemische, alphabetische, orthografische Stufe) werden von den Lernenden spezielle Fehler produziert, die für diese Stufe charakteristisch sind. LRS-Kinder verharren sehr lange auf niedrigen Entwicklungsstufen und benötigen intensive Hilfen, um eine höhere Stufe zu erklimmen. In diesem Zusammenhang haben wir die Fehler ausgefiltert, die bevorzugt auf der logographemischen und alphabetischen Stufe auftreten. Nun haben wir wieder die Vortest- und Nachtestergebnisse miteinander verglichen. Auch hier zeigten sich prägnante Verbesserungen in der



Versuchsgruppe, die sich nur auf die Intervention zurückführen lassen, während sich die Kontrollgruppen entweder erwartungsgemäß oder niedriger als prognostiziert entwickelt haben.

Damit glauben wir einen eindeutigen Beleg geliefert zu haben, dass von einem Förderunterricht in der von uns konzipierten Weise interventive Wirkungen ausgehen. Der Tastschreiberwerb hilft LRS-Schülern schneller Probleme beim Schriftspracherwerb zu überwinden. Es ist also ein positiver Lerntransfer vom Tastschreiben zum handschriftlichen Schreiben festzustellen. Werden im Anschluss an den Erwerb der Fertigkeit Tastschreiben gezielte Rechtschreibübungen in den Lerngegenstand Textverarbeitung integriert, prognostizieren wir einen weiteren kontinuierlichen Anstieg literalen Könnens.

Zu einem 2. Problemkreis sollen nachstehend folgende Ergebnisse dargestellt werden. Lese-Rechtschreibschwäche ist häufig mit Sekundärsymptomen gekoppelt, die es den betroffenen Kindern zusätzlich erschweren aus dem Teufelskreis ihrer Lernschwierigkeiten auszubrechen. Ein oftmals anzutreffendes Sekundärsymptom ist eine ausgesprochene Konzentrationsschwäche. Diesen Kindern gelingt es nicht, ihre Aufmerksamkeit über eine längere Zeit auf einen Lerngegenstand zu fokussieren. Häufig ist die Konzentrationsschwäche mit Hyperaktivität verbunden. Kinder mit Konzentrationsschwächen sind nicht in der Lage, wie andere Kinder Lerninformationen in geforderter Menge aufzunehmen, zu verarbeiten und zu reproduzieren trotz ggf. guter Lernfähigkeiten. So wollten wir in Erfahrung bringen, ob der Tastschreiberwerb neben der Verbesserung der Rechtschreibfähigkeiten auch positive Wirkungen auf die Entwicklung konzentrativer Fähigkeiten ausübt.

Wir verwendeten hierzu einen Konzentrationstest, den wir wieder vor und nach der Intervention einsetzten. Dieser Test war ein schulnaher Test, der die Konzentrationsleistungen bei der Realisierung von Schreib-, Lese- und Rechenaufgaben misst. Die Vortestleistungen brachten tatsächlich ans Tageslicht, dass unser Untersuchungsklientel signifikant schlechtere Konzentrationswerte erbrachte als die Eichstichprobe dieses Tests (der Mittelwert beträgt 100). Im Diagramm 2 sind die Ergebnisse beider Gruppen zum Vor- und Nachtest dargestellt.

Diagramm 2

Aus dem Diagramm 2 ist ersichtlich, dass sich beide Gruppen deutlich verbessert haben: die Versuchsgruppe von rund 67 KW auf 82 KW und die Kontrollgruppe von rund 73 KW auf 84 KW. Beide Verbesserungen sind statistisch überzufällig. Allerdings zeigen Prognosemodelle, dass die Höhe des Zuwachses bei der Versuchsgruppe erwartungswidrig, während sie bei der Kontrollgruppe erwartungstreu ist. Dieses Ergebnis lässt sich nur auf die Wirkung des Treatments zurückführen. Zusammenfassend können wir also sagen:

Die gestiegenen Konzentrationsleistungen in der Kontrollgruppe können ursächlich auf das durch schulische Aufgabenstellungen beanspruchte interne kognitive System zurückgeführt werden. In der Versuchsgruppe hat dagegen das Erlernen des Tastschreibens einen zusätzlichen Reiz für die Entwicklung konzentrativer Fähigkeiten gesetzt. Die computergestützte Befassung mit der Schriftsprache hat nicht nur die kognitiven Prozesse der Schriftsprachrezeption, -verarbeitung, -speicherung und -produktion befördert, sondern auch die integrierenden und stützenden Kontrollhandlungen, die das Konzentrationsvermögen letztlich auszeichnen. Damit bietet sich der Tastschreiberwerb am Computer als therapeutisches Mittel an, um auch den Kindern zu helfen, die Konzentrationsschwierigkeiten besitzen.

Wir wollten des weiteren wissen, ob der Tastschreiberwerb auch das Wortschatzwissen erhöht. Dazu verwendeten wir ebenfalls in einem Vor- und Nachtest einen Wortschatztest. Weder bei der Kontrollgruppe noch bei den Versuchsgruppen, die am Tastschreibunterricht teilnahmen, war ein signifikanter Zuwachs zu verzeichnen. Dies ist z. T. auch darauf zurückzuführen, dass der Test innerhalb eines Schuljahres mehrfach geeicht ist und die zu erreichenden Testleistungen eine Funktion des Schüleralters sind. Wahrscheinlich lassen sich deutliche Effekte erst messen, wenn sich dem Tastschreibunterricht hinreichend viele Stunden Textverarbeitung anschließen. Eine weiter gehende Interpretation der Ergebnisse ist für uns nicht möglich.

Abschließend sei noch ein Resultat unserer wissenschaftlichen Forschung mitgeteilt. Wir wollten feststellen, ob die lese-rechtschreibschwachen Schüler sich nach dem Förderunterricht im Tastschreiben in ihren handschriftlichen und maschinenschriftlichen Schreibleistungen unterscheiden. Die Schüler der Versuchsgruppen mussten ein Laufdiktat sowohl mit Füller und Heft und mehrere Wochen später mit Computer absolvieren. Sie erhielten nach dem handschriftlichen Laufdiktat keine Rückmeldung über ihre Leistung, so dass keine Lerneffekte möglich waren. Folgende überraschende Ergebnisse waren zu verzeichnen:

- a) Alle Schüler schafften das Laufdiktat per Computer in der vorgesehenen Zeit, während das beim handschriftlichen nicht der Fall war.
- b) Das maschinenschriftliche Laufdiktat enthielt im Mittel signifikant weniger Fehler als das handschriftliche.

Damit ist belegt, dass zudem das Schreiben am Computer den lese-rechtschreibschwachen Kindern weniger Probleme macht als das handschriftliche Schreiben.

5. Erklärungsversuche und Ausblicke

Wie lassen sich die erzielten Ergebnisse erklären und welche weiteren Schlussfolgerungen lassen sich ableiten?

1. Das Erlernen des regelgeleiteten Tastaturschreibens stellt eine Art Wiederholung des Schreiblern-Prozesses dar, denn die Kinder lernen erneut, den Lautwerten eines Wortes (den Phonemen) einzelne Buchstaben (Grapheme) per Tastendruck zuzuordnen. Auf diese Weise werden die Graphem-Phonem-Korrespondenzen und umgekehrt wiederholt sowie gefestigt. Lese-rechtschreibschwache Schüler verharren oft in der logographemischen Stufe des Schriftspracherwerbs. Diese Kinder verfügen noch nicht über gefestigte Graphem-Phonem-Korrespondenzen, was das lautgetreue Schreiben (und Lesen) beeinträchtigt und häufig zu logographemischen Rechtschreibfehlern (Verwechslungen, Umstellungen, Auslassungen usw.) führt. Durch das Erlernen des Tastschreibens und der dadurch schrittweise erzielten Festigung der Assoziationen zwischen Graphemen und Phonemen ist eine deutliche Reduktion der Primärsymptomatik der LRS festzustellen.
2. Die Schüler müssen beim Erlernen des Tastschreibens viel Lesen, d. h. Schriftsprache rezipieren, das bedeutet: Anwendung und Ausbau von Lesestrategien (Segmentieren, Lautieren, Signalgruppen und Morpheme erfassen, Laute zusammenschleifen, Redundanzen ausnützen, sinnerfassend lesen usw.). Schüler mit LRS haben häufig nur wenige Strategien zur Verfügung, z. B. das Lesen mittels Wortbildererkennung oder das Syllabieren, so dass sich ihr Strategiereservoir vergrößern kann. Die Schüler wiederholen durch Mitübung als auch durch bewusste Reflexion syntaktische, grammatikalische, graphematische und morphematische Regeln und vertiefen somit Regelwissen und -anwendung. Damit kann die Kapazität des orthografischen Lexikons erhöht und um neue Einträge erweitert werden. Geringe Lerneffekte sollten sich auch für Verbesserung der Rechtschreibkenntnisse derart ergeben, dass durch häufiges Schreiben von Wörtern des Grundwortschatzes die Schüler mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten sich „Wortbilder“ besser einprägen und somit das orthografische Lexikon weitere Einträge erhält. Im Anschluss an den Tastschreibunterricht durchgeführte computergestützte Rechtschreibübungen mit oder ohne entsprechende Lernsoftware dürften dann auch aus zeitlicher Hinsicht hocheffektiv sein.
3. Besonders graphomotorisch beeinträchtigte LRS-Schüler profitieren von der Tatsache, dass die zu erbringende feinmotorische Koordinationsleistungen beim Tastaturschreiben im Vergleich zum Handschreiben deutlich reduziert sind, was zur psychophysischen Entlastung und zur stärkeren Aufmerksamkeitslenkung auf kognitive Komponenten des Schreibens (z.B. Fehlerprophylaxe und -diagnose) führt. Die einfachen, diskreten Bewegungen beim Tastaturschreiben erübrigen die Aktivierung komplexer graphomotorischer Prozesse und stellen somit mehr Informationsverarbeitungskapazität für die Rechtschreibung zur Verfügung.
4. Beim computergestützten Schreiben entsteht stets ein sauberes und ordentliches Schriftbild auf dem Bildschirm oder Ausdruck, welches auch durch Fehlerkorrekturen, Streichungen oder Hinzufügungen nicht beeinträchtigt wird. Diese Tatsache motiviert die Kinder zu einer reflexiveren Schreibhaltung und vermehrten Fehlerkorrektur am Computer. Nach ausreichender Festigung dieser Revisionshaltung am Computer wird eine Transferleistung auch auf den handschriftlichen Bereich erwartet, was zur Reduktion der Rechtschreibfehler (z.B. in Diktaten) führen kann.

5. Da das Tastschreiben im Gegensatz zum handschriftlichen Schreiben beidhändig erfolgt, postulieren wir durch die beidhändigen Koordinationsleistungen eine Förderung der Hemisphären-Interaktion, die bei Schülern mit LRS häufig gestört ist. Die Folge des gesteigerten interhemisphärischen Informationsflusses ist eine allgemeine Hirnleistungssteigerung, was sich auf die Wahrnehmung, die Auffassungsgabe und das Gedächtnis, d. h. auf relevante Basiskomponenten der Rechtschreibleistung, günstig auswirkt. Intensive Fingerbewegungen, wie sie beim Klavierspielen oder Tastschreiben notwendig sind, steigern generell die Hirndurchblutung, so dass dieses physiologische Phänomen die Leistung kortikaler Bereiche, die die Sprachverarbeitung realisieren, möglicherweise auch befördert.
6. LRS-Kinder leiden häufig unter Beeinträchtigungen des Rhythmus- und Raumlageempfindens sowie der sensumotorischen Koordination . Durch die willentliche Steuerung einzelner Effektoren auf der Tastatur kann die Sensumotorik geübt und verfeinert und das Raumlageempfinden verbessert werden. Da die Eingabe mit der Tastatur eine gewisse Rhythmik erfordert, ist damit auch eine Rhythmusschulung der LRS-Kinder inbegriffen. Die Förderung dieser drei Funktionen lässt sekundär positive Auswirkungen auf die Feinmotorik generell erwarten.
7. Die moderne Technik des Computers löst bei vielen Kindern enorme Faszination und Anziehungskraft aus. Das hohe Motivationspotenzial des Computers ist der zentrale Vorzug gegenüber herkömmlichen Lernmedien. Für Schüler mit LRS, welche häufig mangelhafte Lernmotivation zeigen und durch Misserfolgsorientierung und Abwehrhaltung gekennzeichnet sind, dient der Computer als relevante Motivationsquelle, was zu gesteigerter Anstrengung, Aufmerksamkeit und Konzentration führen kann.
8. Aus der Entwicklungspsychologie ist bekannt, dass sich die willkürliche Aufmerksamkeit erst im zweiten bzw. dritten Schuljahr herausbildet. Zu diesem Zeitpunkt hängt die Stabilität der willkürlichen Aufmerksamkeit noch davon ab, ob geistige oder äußere Handlungen vollzogen werden. Die Stabilität bei äußeren Handlungen ist höher als bei rein geistigen Handlungen. Da Tastschreiben neben den kognitiven Anteilen der Bewegungshandlung vor allem aus sensumotorischen Bewegungsvollzügen besteht, somit äußere Handlungen vollzogen werden, kommt das Erlernen dieser Fertigkeit im Grundschulalter der altersgemäßen Aufmerksamkeitsentwicklung sehr entgegen.
9. Das Erlernen des Tastschreibens sollte auch einen Strategiewechsel im Aufmerksamkeitsverhalten befördern: Das bisherige Fokussieren auf eine zufällige Einzelheit des Wahrnehmungsfeldes wird abgelöst durch das gezielte visuelle Absuchen (scanning). Ein scanning wird z. B. permanent bei der Kontrolle eines geschriebenen Textes auf grammatikalische, orthografische, inhaltliche usw. Fehler durchgeführt. Die Revisionsmöglichkeiten computergestützter Textverarbeitung unterstützen dieses Verhalten.
10. Werden Texte aufgrund auditiver oder visueller Informationsaufnahme geschrieben, so bedeutet das eine energetische Anspannung, die von den Schülern über einen längeren Zeitraum abverlangt wird. Die Dauer der Anspannung wird im Verlaufe des Lernprozesses durch entsprechende Leistungsanforderungen immer weiter erhöht. Die Fähigkeit zur konzentrativen Anspannung kann sich somit trainingsbedingt aufgrund des Phänomens der Superkompensation erhöhen. Ein Transfer gewachsener

Konzentrationsfähigkeiten auf diesbezügliche Anforderungen beim handschriftlichen Schreiben ist sehr wahrscheinlich.

Mit Sicherheit stellt das Erlernen des Tastschreibens am Computer kein Allheilmittel dar, um Lese-Rechtschreibschwäche zu überwinden bzw. zu therapieren. Es bedarf doch eines großen technischen und auch pädagogisch-methodischen Aufwands. Zum anderen ist der Einsatz des Computers als Lernmedium auch mit Risiken verbunden und damit sind auch Grenzen seiner Anwendung gesetzt:

- das begrenzte Kommunikationspotenzial in der Mensch-Maschine-Interaktion kann die Motivation, Aktivität und den Lernerfolg aufgrund der Reduktion sozialer Beziehungen, des Verkümmerns der Sozialbezüge und von Vereinsamung beeinträchtigen
- der Lehrer wird durch den Computer ggf. verdrängt, so dass eine Rücknahme des persönlichen pädagogischen Bezugs zugunsten der Auslieferung des jungen Schülers an eine kalt-nüchterne Maschine stattfindet
- die Kommunikation verläuft vorrangig auf visueller Basis zwischen Lernenden und Computer, was zu einer Verkümmern der verbalen Kommunikation (Wortschatz, Ausdruck) führen kann
- Lernsoftware toleriert keine Fehler, was einen Mangel an pädagogischem Freiraum bei der Behandlung und Wertung von Fehlern erzeugen kann
- eine negative Grundeinstellung des Lernenden zum Computer infolge mangelnder Akzeptanz, Ablehnung oder Angst vor dem technischen Gerät kann den Lernerfolg beeinträchtigen
- das Erlernen der Tastaturbedienung beeinträchtigt möglicherweise die Herausbildung der Handschrift, weil diesbezüglich weniger geübt wird

Präventiv kann diesen Gefahren begegnet werden, indem die Übungszeiten am Computer relativ gering gehalten, soziale Übungsformen wie kooperative Partner- oder Gruppenarbeit sowie alternierend handschriftliche Übungen unter dem Einsatz von Lernmitteln wie Arbeitsblättern, Lernkarteien, Anschauungstafeln, Puzzlespielen usw. durchgeführt werden

Alles in allem scheint es uns bedenkenswert zu prüfen, ob das Erlernen des Tastschreibens nicht Eingang finden sollte unter die vielen Ansätze und Möglichkeiten, die bisher entwickelt worden sind, um lese-rechtschreibschwachen Kindern zu helfen, damit sie ihre Lernschwierigkeiten überwinden.

Dr. Klaus Ramming

Bad Blankenburg, im Juli 2000