

FRANZISKA MARTINET (Hg.)

**PÄDA-
GOGISCHE
ANSÄTZE
KITA**

HERDER

Pädagogische Ansätze in der Kita
Franziska Martinet (Hrsg.)

Franziska Martinet
(Hrsg.)

Pädagogische Ansätze in der Kita

Schnelle Zugänge
für pädagogische Fachkräfte

HERDER 

FREIBURG · BASEL · WIEN

© Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2021
Alle Rechte vorbehalten
www.herder.de

Umschlaggestaltung: Verlag Herder

Layout, Satz und Gestaltung:
Röser MEDIA GmbH & Co. KG, Karlsruhe

Fotos im Innenteil auf den Seiten 9:
© Мария Чичина – Adobe Stock, 69/285; © Maik – Adobe Stock, 133/201;
© praewpailyn – Adobe Stock, 245; © Pebo – Adobe Stock

E-Book-Konvertierung: Röser MEDIA GmbH & Co. KG

ISBN EBook (PDF) 978-3-451-82218-6
ISBN EBook (E-Pub) 978-3-451-82219-3
ISBN 978-3-451-38865-1

Inhalt

Vorwort	7
1. Montessori-Pädagogik	9
<i>Ulrich Steenberg</i>	
1.1 Geschichte der Montessori-Pädagogik	10
1.2 Theoretische Grundlagen der Montessori-Pädagogik	12
1.3 Montessori-Pädagogik in der Praxis	39
2. Waldorf-Pädagogik	67
<i>Wolfgang Saßmannshausen</i>	
2.1 Geschichte der Waldorf-Pädagogik	69
2.2 Theoretische Grundlagen der Waldorf-Pädagogik	74
2.3 Waldorf-Pädagogik in der Praxis	97
3. Reggio-Pädagogik	133
<i>Franz-Josef Brockschneider</i>	
3.1 Geschichte der Reggio-Pädagogik	134
3.2 Theoretische Grundlagen der Reggio-Pädagogik	138
3.3 Reggio-Pädagogik in der Praxis	169

4.	Der Situationsansatz	201
	<i>Daniela Kobelt Neuhaus, Katrin Macha & Ludger Pesch</i>	
4.1	Geschichte des Situationsansatzes	203
4.2	Theoretische Grundlagen des Situationsansatzes	207
4.3	Der Situationsansatz in der Praxis	225
5.	Naturraum-Pädagogik	245
	<i>Ingrid Miklitz</i>	
5.1	Geschichte der Naturraum-Pädagogik	247
5.2	Theoretische Grundlagen der Naturraum-Pädagogik	249
5.3	Naturraum-Pädagogik in der Praxis	267
6.	Offene Arbeit	285
	<i>Gerhard Regel & Sonja Ahrens</i>	
6.1	Geschichte der Offenen Arbeit	287
6.2	Theoretische Grundlagen der Offenen Arbeit	295
6.3	Offene Arbeit in der Praxis	325
	Schlusswort	339
	Index	343

Vorwort

Franziska Martinet

Pädagogische Ansätze dienen als Grundlage und Leitlinie für das pädagogische Handeln. Sie sind stets beeinflusst von gesellschaftlichen und historischen Entwicklungen. Das Bild vom Menschen bzw. das Bild vom Kind stellt die Grundlage jedes pädagogischen Ansatzes dar. Aus diesem Menschenbild ergeben sich Werte, Normen, Ziele und Methoden des pädagogischen Ansatzes und damit eine Vorstellung zur Gestaltung einer gelingenden Entwicklungsbegleitung.

Allen hier vorgestellten pädagogischen Ansätzen ist ein Bild vom Kind als kompetent, lernfähig und lernbegierig gemeinsam. Das Kind gestaltet seine Entwicklung selbsttätig in Interaktion mit der Umwelt und gelangt so zu Autonomie und Gemeinschaftsfähigkeit.

Die Voraussetzungen für Bildung sind eine verlässliche Bindung sowie die Schaffung von Gelegenheiten und Herausforderungen, bei denen das Kind seine Umgebung mit allen Sinnen im wörtlichsten Sinne begreifen kann.

Die „Pädagogik vom Kinde aus“ als Gedanke der Reformpädagogik, der alle hier beschriebenen Ansätze beeinflusste, verdrängte die Vorstellung der Erzieherin¹ als „Animateurin“ oder „Betreuerin“. Vielmehr stehen

¹ Aus Gründen der Lesbarkeit ist im Folgenden nur die weibliche Form benannt. Dies schließt immer auch männliche pädagogische Fachkräfte mit ein.

die individuellen Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes im Mittelpunkt der Interaktion.

Ein pädagogischer Ansatz, konkretisiert durch eine genaue Situationsanalyse der Gegebenheiten vor Ort, mündet in ein pädagogisches Konzept. Richten Träger und pädagogische Fachkräfte ihre Arbeit nach einem bestimmten pädagogischen Ansatz aus, ergeben sich daraus die pädagogische Planung, die Raumgestaltung, das Materialangebot sowie die Rolle der pädagogischen Fachkraft.

In einer systematischen und verbindlichen Weise schriftlich festgehalten werden die für eine Kita geltenden pädagogischen Grundsätze in der Konzeption.²

Das vorliegende Handbuch beschreibt die Ansätze der Montessori-, Waldorf- und Reggio-Pädagogik, des Situationsansatzes, der Naturraum-Pädagogik sowie der Offenen Arbeit in der Reihenfolge ihrer historischen Anfänge. Während Montessori- und Waldorf-Pädagogik häufig als klassische Ansätze bezeichnet werden, zählen die Reggio-Pädagogik, der Situationsansatz, der Offene Kindergarten sowie die Naturraum-Pädagogik zu den moderneren Ansätzen. Die Abgrenzung in der Literatur ist jedoch teilweise unscharf.

Diese Zusammenstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie stellt die sechs am weitesten verbreiteten Ansätze dar, die durch eine Vielzahl anderer Ansätze ergänzt werden können.

Aus Gründen der Übersichtlichkeit und Vergleichbarkeit sind alle Kapitel in derselben Weise strukturiert. So finden sich zu jedem Ansatz Unterkapitel zur Geschichte, den theoretischen Grundlagen sowie zur praktischen Umsetzung.

2 Vollmer, K. (2017): Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte. 11. überarb. Aufl. Freiburg: Herder, S. 198.



1. Montessori-Pädagogik

Ulrich Steenberg

Montessori-Pädagogik ist in Deutschland flächendeckend angekommen. Das schien vor rund 30 Jahren noch nicht möglich. In Deutschland gibt es heute über 1.000 Montessori-Einrichtungen. Die meisten sind Kinderhäuser, aber auch Grundschulen, Sekundarschulen, Gesamtschulen, Gymnasien oder Fachschulen gehören dazu.

Wir haben es hier mit einem pädagogischen Konzept für alle Altersstufen zu tun. Montessori-Pädagogik ist ein Konzept, das seit über hundert Jahren weltweit erfolgreich ist, in optimaler Weise die Fähigkeiten eines jeden einzelnen Kindes zu entdecken hilft und aus diesen Fähigkeiten schließlich persönlichkeitsbildende Realitäten hervorbringen kann.

Das Geniale der Montessori-Pädagogik ist ihre Einfachheit. Und diese Einfachheit zu entdecken und für sich wirksam werden zu lassen – ganz gleich, ob in der Familie, in der Ausbildung zum Erzieherberuf,

in der Kita-Praxis, im Pädagogik-Studium oder im Lehrberuf – ist Ziel dieses Kapitels.

1.1 Geschichte der Montessori-Pädagogik

Am 31. August 1870 wird Maria Montessori als einziges Kind des Finanzbeamten Alessandro Montessori und seiner Frau Renilde in Chiaravalle bei Ancona/Italien geboren. Nach dem Besuch der sechsjährigen Grundschule (1876–1883) setzt sie es durch, dass sie die naturwissenschaftlich-technische Sekundarschule (1883–1890) besuchen darf. Gegen den Willen zumindest ihres Vaters hat Maria Montessori es schließlich erreicht, als erste Frau Italiens von 1892 bis 1896 ein Medizinstudium zu absolvieren, das sie am 10. Juli 1896 erfolgreich mit der Promotion abschließt. Diese Tatsache erregt international Aufsehen.

Ein Schlüsselerlebnis in einer sogenannten Heilanstalt lässt sie nach neuen Wegen für die pädagogische Arbeit mit geistig Behinderten suchen. Im Jahr 1900 wird sie zur Leitern eines pädagogischen Instituts zur Ausbildung von Lehrern für behinderte Kinder berufen. Dort wird es ihr ermöglicht, ihre eigene Methode zur Erziehung und Unterrichtung geistig behinderter Kinder weiterzugeben.

Nach der Geburt ihres Sohnes Mario entschließt sich Maria Montessori im Jahr 1902, sich vertieft dem Studium der Pädagogik zu widmen.

Am 6. Januar 1907 eröffnet Maria Montessori das erste „casa dei bambini“ im römischen Proletarierviertel San Lorenzo. Die überraschenden pädagogischen Erfolge, die sie bei ihrer Arbeit mit geistig Behinderten verzeichnen konnte, wiederholen sich mit diesen Kindern aus sozial schwachen Familien.

Eröffnung des
ersten „casa dei
bambini“ 1907

In der Folge gibt sie ihre Erkenntnisse in Ausbildungskursen national und, nach weiteren großen Erfolgen, auch international weiter; ihr erster Kurs findet im Jahr 1909 statt. Gleichzeitig veröffentlicht sie ihre wesentlichen Grundgedanken.

Im Jahr 1911 gibt Maria Montessori ihre private Arztpraxis auf, um sich ausschließlich der internationalen Verbreitung ihrer Pädagogik zu widmen. Es folgen von großen Erfolgen begleitete Reisen in die Vereinigten Staaten. Im Jahr 1916 siedelt sie nach Barcelona über, um dort ein Haus der Kinder, die in der Kirche leben, zu gründen und pädagogisch zu betreuen.

Verschiedene Reisen führen Maria Montessori nach England, in die Niederlande, durch Italien, nach Deutschland, nach Frankreich. Parallel dazu finden ihre internationalen und nationalen Ausbildungskurse statt.

Weltweit werden nun Montessori-Kinderhäuser und Montessori-Schulen gegründet. Schließlich erstreckt sich der Einflussbereich der Montessori-Pädagogik, von Europa ausgehend, über die Vereinigten Staaten bis nach Indien und Japan.

Die unermüdlich reisende und tätige Maria Montessori kämpft in den Zwanzigerjahren des vergangenen Jahrhunderts zunehmend für die Erhaltung des Friedens. In engagierten Vorträgen macht sie deutlich, in welchem Maße Frieden und Erziehung zusammenhängen.

Mit dem Aufkommen des Nationalsozialismus in Deutschland und dem Sieg der Faschisten in Spanien wird ihr bisheriges Werk in fast ganz Europa zerstört. Maria Montessori muss aus Barcelona fliehen und nimmt 1936 Wohnsitz in Amsterdam. Dort allerdings, wo sich Montessori-Pädagogik dem totalitären Zugriff entziehen kann, denn auch in der Sowjetunion ist Montessori-Pädagogik bald vernichtet, blüht sie weiter. Im Jahr 1939 verlässt Maria Montessori Europa und lebt mit ih-

Weltweite Verbreitung
des Montessori-
Ansatzes

rem Sohn Mario bis 1946 in Indien, wo sie die indische Montessori-Bewegung aufbaut.

Als Maria Montessori im Jahr 1946 und später noch einmal, nach einer weiteren Reise nach Indien, im Jahr 1948 nach Europa zurückkehrt, scheint ihr Lebenswerk in diesem kriegszerstörten Erdteil nahezu vernichtet. Unermüdlich reisend, Kurse und zahlreiche Vorträge haltend, kann die nahezu Achtzigjährige zumindest in den Niederlanden, zunehmend aber auch im übrigen Europa, eine Wiederbelebung ihres Lebenswerkes erfahren.

Wiederaufbau und
Wiederbelebung

Am 6. Mai 1952 stirbt Maria Montessori überraschend in Nordwijk aan Zee in den Niederlanden. Dort findet sich auch ihr Grab.

1.2 Theoretische Grundlagen der Montessori-Pädagogik

„Die Kinder sind es, die mich alles gelehrt haben.“ Dieses Montessori-Zitat ist auf den ersten Blick überraschend. Viele pädagogische Entwürfe (mit dem Begriff Konzeptionen oder Konzepte sollte man eher behutsam umgehen) sind, ohne es abfällig zu meinen, eher Schreibtischprodukte und beruhen vornehmlich auf sogenannten Erkenntnissen aus der Perspektive der Erwachsenen. Montessori-Pädagogik setzt völlig anders an: Sie geht konsequent von dem aus, was zu beobachten ist; ihr Ansatzpunkt ist eine wissenschaftliche, naturwissenschaftliche Beobachtung.

Der Montessori-Weg der „Entdeckung des Kindes“ ist durchaus anspruchsvoll. Er verlangt nämlich vom Pädagogen nichts weniger als den sogenannten **Perspektivwechsel**. Oft kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass kluge Köpfe sich Konzepte für Kinder ausgedacht

Aus der
Kinderperspektive

haben und dann alles daransetzen, die Kinder „konzeptkompatibel“ zu machen. Doch diese Denkweise ist ein Irrtum. Und deswegen ist die Halbwertszeit mancher sogenannter pädagogischer Konzeptionen auch eher gering, denn es erweist sich, dass sie zu wenig konsequent von den Kindern ausgehen, sondern eher von der erwachsenen Vorstellung, wie Kindheit zu sein habe. Es geht nicht darum, mithilfe von möglichst perfekt ausgedachten Plänen möglichst perfekte Kinder zu erziehen. Die Forderung lautet vielmehr: Der Erwachsene muss sich in dem Maße zurücknehmen, wie das Kind an Fähigkeiten gewinnt, und die Realität des Kindes aus dessen Perspektive wahrnehmen – und nicht aus der seinen.

1.2.1 Montessoris naturwissenschaftlicher Zugang zur Realität des Kindes – der neue Weg

Zahlreiche bedeutsame Impulse für pädagogische Neuerungen stammen erstaunlicherweise von Naturwissenschaftlern, insbesondere von Medizinerinnen. Hier sind zum Beispiel der polnische Kinderarzt, Schriftsteller und Pädagoge Janusz Korczak, die Budapester Ärztin Emmi Pikler oder eben Maria Montessori zu nennen. Sie alle verbindet ein starker, naturwissenschaftlich orientierter Ansatz zu Fragen der Bildung und Erziehung.

„Im Unterschied zur Medizin, wo in Kliniken und Labors jede geringste isolierte Erscheinung zum mehrjährigen Forschungsobjekt wird, zeichnet sich die Pädagogik durch die Leichtfertigkeit und Schnelligkeit endgültiger Urteile aus“ (Korczak, zit. n. Dauzenroth 1989, S. 60).

Wenn Mediziner eines sehr konsequent und nachhaltig gelernt haben, dann ist das der medizinische Dreischritt: Anamnese – Diagnose – Therapie. Diesen Dreischritt übertragen sie auch und adaptieren ihn für die pädagogische Praxis. Dabei ist der erste Schritt der bedeutsams-

Naturwissenschaftliche
Herangehensweise

te: die wert- und vorurteilsfreie Wahrnehmung dessen, was ist. So wird gefordert: „Sehen – oder als Erzieher scheitern“ (ebd., S. 64).

Pädagogisch orientierte Anamnese: Unermüdliche Beobachtung

Und genau das ist es, was auch Maria Montessori von jedem Pädagogen verlangt: die Fähigkeit, immer wieder und genau die **konkrete Situation eines Kindes** wahrnehmen zu können, ohne zu deuten. Man könnte auch sagen: Montessori fordert eine pädagogisch orientierte Anamnese. Doch das geht nicht so leichthin. Insofern muss die Qualifikation zur professionellen Wahrnehmung eine intensiv geübte Fähigkeit werden, die jeden angehenden Pädagogen in besonderer Weise auszeichnet. Wahrnehmen und nicht werten – das ist eine große Herausforderung, zumal Pädagoginnen und Pädagogen sich manchmal auch dabei ertappen, in eine Situation eher mit dem Gefühl und weniger mit **professioneller Distanz** hineinzugehen.

Wahrnehmende
Pädagogik

Pädagogisch orientierte Diagnose: Vorsichtiges Urteilen

Auf eine pädagogische Anamnese folgt nun die pädagogische Diagnose. Einfach formuliert, ist das der Versuch, eine Antwort auf die Frage zu finden: Was ist mit dem Kind aktuell los? Was ist für seine Entwicklung aktuell notwendig? Vor welchen Herausforderungen steht dieses Kind? Und welche Herausforderungen mute ich dem Kind zu?

Individuelle
pädagogische
Antworten

Wie in der Medizin jeder Patient eine individuelle Antwort auf seine konkrete Situation erwarten darf, gilt dies auch für die Arbeit mit Kindern. Jedes Kind hat ein Recht auf seine eigene pädagogische Antwort – und zwar in Bezug auf die Lebenssituation, in der es sich aktuell befindet.

Dabei sollte sich der Pädagoge jedoch im Klaren darüber sein, dass seine pädagogischen Diagnosen über ein Kind fehlerbehaftet sein können. Erzieherisches Handeln muss immer unter dem Vorbehalt der Ver-

mutung und der Annahme stehen, dabei getragen von der Hoffnung, das Richtige und Wichtige erkannt zu haben, um das Notwendige tun zu können. Wenn Pädagoginnen und Pädagogen eine Aussage darüber wagen, was mit einem Kind „los“ ist, sollten sie **sehr vorsichtig dabei vorgehen** – eingedenk der Tatsache, dass sie sich durchaus geirrt haben könnten.

Vorsicht mit
Diagnosen

Pädagogisch orientierte Therapie: Illusionsloses Handeln

Montessori-Pädagogik steht immer unter einem **Erkenntnisvorbehalt**, weil sie sich radikal und konsequent am Kind orientiert. Und aus dieser Perspektive nähert sie sich behutsam dem dritten Schritt: der Therapie. Wenn ein Mediziner therapiert, kann er in der Regel recht schnell erkennen, ob er richtig diagnostiziert hat. Beim erzieherischen Handeln ist dies ungleich schwieriger. Pädagogen dürfen sich keine Illusionen über den Erfolg ihrer Bemühungen machen. Pädagogisch gewendet, ist es wohl besser, statt von Therapie von einem **„illusionslosen Handeln“** zu sprechen.

Montessori ist sich der zahlreichen Fehlerquellen erzieherischen Handelns durchaus bewusst. Deswegen ist es von höchster Bedeutung, im Nachgang zur unermüdlichen Beobachtung, die ja Voraussetzung für eine Bedürfnisanalyse ist, trotz aller Bemühung „illusionslos“ zu handeln. Kindliche Launenhaftigkeit zum Beispiel sieht Montessori-Pädagogik in diesem Zusammenhang nicht als ein primäres Problem des Kindes, sondern eher als Anlass für den Pädagogen, darüber nachzudenken, ob dem Kind nicht vielleicht eine angemessen intellektuelle und/oder physisch herausfordernde Umgebung fehlt. In der Konsequenz sind **materielle und vor allem personale Bedingungen** zu schaffen, die dem Kind helfen, seine Möglichkeiten zur Entfaltung zu bringen.

Die Umgebung am
Kind orientieren

Interdisziplinärer Ansatz

Montessori verlangt deshalb eine „vorbereitete Umgebung“. Sie selbst hat ihre Praxis stets ausgehend von den neuesten naturwissenschaftlichen Erkenntnissen verschiedenster Disziplinen befragt. Dieser interdisziplinäre Ansatz der Montessori-Pädagogik gilt auch heute noch. Die Erkenntnisse der Humangenetik, der Neurologie, Psychologie, der Verhaltensbiologie, die zahlreichen Erfahrungen der Pädiater – all das und noch mehr fließen in die Diskussion ein und tragen zur **kontinuierlichen Weiterentwicklung** der Montessori-Pädagogik bei. Deswegen kann man ohne Weiteres sagen: Montessori-Pädagogik vertritt nicht eine Dogmatik, sondern ist entwicklungs offen und zukunftsorientiert.

1.2.2 Montessoris Anthropologie der Kindheit

Viele Eltern tragen einen Entwurf von der Zukunft ihres Kindes in sich. Und was tun sie nicht alles, um diesen Entwurf Wirklichkeit werden zu lassen. Oft sind sie dann enttäuscht, wenn das Kind sich ganz anders entwickelt, obwohl sie doch nur das Beste für ihr Kind wollten. Das Erste, was Montessori von allen, die es mit Kindern zu tun haben, verlangt, besteht darin, sich von diesem Machbarkeitswahn und allen Machtansprüchen zu verabschieden.

„Das Kind ist nicht ein leeres Gefäß, das wir mit unserem Wissen angefüllt haben und das uns alles verdankt. Nein, das Kind ist der Baumeister des Menschen“ (Montessori 1972, S. 13).

Die im Kind angelegten Potenzialitäten aktivieren

Wenn Montessori hier vom „Bauen“ spricht, so ist damit das genetische Potenzial eines jeden Menschen gemeint. Damit die darin liegenden

Möglichkeiten zur Entfaltung kommen, bedarf es einer **aktiven Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt**. Der genetische Code ist kein fertiges Wachstumsprogramm, erst recht kein Bildungsprogramm, vielmehr geht es darum, die im Kind angelegten Potenzialitäten zu aktivieren.

Montessori fordert direkt und indirekt auf, alles, was den Erwachsenen den Weg zum Kind verbauen könnte, beiseite zu stellen – insbesondere jene Vorurteile, welche die Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kind so häufig prägen:

Vorurteilsfreiheit

„Diese Vorurteile sind so allgemein, dass es schwierig ist, sie als solche zu erkennen. Sie vermischen sich mit dem deutlichen Zeugnis der Tatsachen, denn jeder oder fast jeder hat nur das bekannte Kind gesehen, nicht das unbekannte“ (Montessori 1966 , S. 62).

Mut zur „Entdeckung des Kindes“

Darum fordert Montessori von den Erwachsenen ganz schlicht und klar den Mut zur „Entdeckung des Kindes“ (vgl. Montessori 2010a). Sie geht konsequent von dem aus, was man über das Kind weiß, und nicht davon, wie man das Kind gerne hätte.

Maßstab ist der jeweilige Erkenntnisstand der Humanwissenschaften, vor dem jede Praxis der Montessori-Pädagogik zu bestehen hat. Daraus folgt für Montessori, positiv zu beschreiben, was eigentlich **Sinn und Aufgabe der Kindheit** ist (im Unterschied zum Erwachsensein), und die Forderung, demgemäß – also kindgemäß – verantwortlich pädagogisch zu handeln.

Der Sinn von Kindheit

Ist Montessori-Pädagogik also nur naturwissenschaftlich ausgerichtet und weltanschaulich neutral? Selbstverständlich wohnt der Montessori-Pädagogik auch ein Welt- und Menschenbild inne.

Die Würde des Menschen

Für Maria Montessori ist der Mensch mit einer (von Gott gegebenen) unveräußerlichen Würde ausgestattet, die in jeder Lebensphase unantastbar bleiben muss. Diese Menschenwürde muss gelebt werden dürfen. Weil es jeden Menschen nur einmal in dieser Weise in der Geschichte der Menschheit gibt, gibt es für jeden Einzelnen auch nur seinen persönlichen Weg, um sinnvoll zu leben, ein Individuum zu sein, seine Persönlichkeit zu entfalten.

Daraus erschließt sich der Sinn von Kindheit. Dieser besteht darin, dem Kind zu ermöglichen, eine **autonome Persönlichkeit** aufzubauen und zu entwickeln – also ein Mensch zu werden, der seine Fähigkeiten leben darf und kann, der dies in Freiheit tut, der dabei verantwortlich zu handeln gelernt hat –, sich selbst gegenüber, den anderen Menschen gegenüber und gegenüber der Umwelt.

Recht auf Individualität

Dafür sind Bedingungen zu schaffen. Und diese Bedingungen richten sich vor allen Dingen an die Menschen, welche für die Persönlichkeitsbildung des Kindes entscheidende Verantwortung tragen.

1.2.3 Verantwortete Freiheit – Weg und Ziel der Montessori-Pädagogik

In der Montessori-Pädagogik liegen Weg und Ziel nahe beieinander. Wird als Ziel genannt, dass die Kinder dazu befähigt werden, verantwortlich mit der Freiheit umgehen zu lernen und dies auch zu können, so ist damit auch der Weg aufgezeigt: die Einübung in den selbstverantwortlichen Umgang mit Freiheit.

Pädagogik der Freiheit

Aber wie soll das gehen? Muss denn nicht alles im Chaos enden, wenn jeder tun und lassen könnte, was er will? Eine Anekdote aus einer Montessori-Schule liefert die passende Antwort: Fragt der Besucher einen Schüler: „Ihr dürft hier also tun, was ihr wollt?“ Der Schüler denkt einen Augenblick nach und erwidert: „Nein, wir tun nicht einfach was wir wollen, sondern wir wollen, was wir tun.“

„Während meines ganzen Lebens habe ich die Notwendigkeit der Freiheit der Wahl, der Selbstständigkeit des Denkens und der menschlichen Würde proklamiert. Jedenfalls bin ich der Meinung, dass eine wahre und innere Freiheit nicht gegeben werden kann; sie kann nicht einmal erobert werden; sie kann deshalb nur jeder in sich selbst aufbauen als Teil der Persönlichkeit, und sie kann deshalb dann auch nicht verloren werden. Seit den Anfängen meiner Erzieherlaufbahn habe ich Bedingungen der Freiheit für die Kinder empfohlen und eingerichtet, die freie Wahl war das erste der Vorrechte in meinem Erziehungskonzept. (...) Die Freiheit der Wahl führt zur Würde des Menschen. (...) Solange die Erziehung fortfährt, den Leitlinien einer erzwungenen Unterwerfung zu folgen, werden die gegenwärtigen Bedingungen bestehen bleiben: Die Menschheit wird sich weiterhin aus vielen Menschen zusammensetzen, die von Freiheit sprechen, aber aus sehr wenigen freien Menschen“ (Montessori 1985, S. 122f.).

Damit befinden wir uns im Kern der Montessori-Pädagogik. Dieses Zitat – verfasst von Montessori kurz vor ihrem Tod – benennt die **Grundzusammenhänge ihres Verständnisses** von Freiheit und der daraus abzuleitenden pädagogischen Praxis, wenn man so will, die Quelle des Erfolgs der Montessori-Pädagogik:

Würde durch Freiheit

- ▶ Freiheit setzt immer eigenständige Entscheidungen voraus – Freiheit der Wahl.
- ▶ Freiheit setzt eigenständiges Denken voraus – Denk- und Gedankenfreiheit.
- ▶ Freiheit ist immer abhängig von den konkreten Möglichkeiten des Einzelnen.
- ▶ Freiheit und Zwang (Unterwerfung) schließen einander aus.
- ▶ Aus einer überzeugend gelebten Wechselbeziehung dieses Bedingungsgefüges erwächst schließlich die (kindliche) Menschenwürde.

Übungsfeld der Freiheit

Die Montessori-Pädagogik bietet ein Übungsfeld der Freiheit, das sich an den Möglichkeiten des einzelnen Kindes orientiert. Dieses Übungsfeld wird jeden Tag gelebt und erlebt:

- ▶ Das Kind soll und darf sich entscheiden, was es tut: **freie Wahl der Arbeit** – manchmal auch „Freiarbeit“ genannt.
- ▶ Das Kind entscheidet sich, wie lange es bei der Sache bleibt: **freie Wahl der Zeit**. Dabei gilt als Regel, dass eine begonnene Arbeit zu Ende geführt werden soll.
- ▶ Das Kind entscheidet sich, ob und mit wem es zusammenarbeitet: **freie Wahl der Sozialform**.
- ▶ Das Kind entscheidet sich für einen der Herausforderung angemessenen Arbeitsplatz: **freie Wahl des Ortes**.

Entscheidungsfreiheit

Diese Grundannahmen gelten natürlich immer gemäß dem Alter und den jeweiligen Fähigkeiten des Kindes. Es versteht sich, dass auch in der Montessori-Krippe dem Kind eine freie Entscheidung zugemutet wird, die Begleitung durch die pädagogische Fachkraft aber eine andere sein wird als zum Beispiel in der Sekundarstufe eines Gymnasiums. Aber immer gilt: **Das Kind steht jeden Tag in einer Entscheidungssituation,**

und in dieser Entscheidungssituation gilt es, selbstverantwortliches Handeln einzuüben. Hier sind drei Verantwortungsfelder zu erkennen:

- ▶ **Selbstverantwortung:** Ist das, was ich tue, wirklich das, was mich herausfordert?
- ▶ **Sozialverantwortung:** Nehme ich bei meiner Arbeit die Bedürfnisse der anderen Kinder angemessen wahr?
- ▶ **Sach- und Weltverantwortung:** Werden andere Lebewesen, werden Sachen, Pflanzen, die Umgebung durch meine Arbeit angemessen behandelt? Oder könnte ich Schaden anrichten?

„Die Freiheit muss aufgebaut werden“, fordert Montessori. Pädagogen in Montessori-Einrichtungen versuchen, konsequent mit den Kindern den Weg der Einübung in eine **verantwortete Freiheit** zu gehen. Das ist gewiss nicht immer leicht. Die Freiheitsfähigkeit von „Montessori-Kindern“ erscheint aber nur jenen lästig, vielleicht sogar bedrohlich, die sich anmaßen, für andere definieren zu wollen, was richtig und was gut ist. Montessori-Pädagogik fordert und ermöglicht Selbstverantwortung und nimmt dabei auf überzeugende Weise die Bedürfnisse des Einzelnen wie der ganzen Gruppe wahr.

Es ist Erdbeerzeit. Eine Schüssel, prall gefüllt mit köstlichen Erdbeeren, ziert den Esstisch. Benedikt ruft: „Und wo ist die Sahne?“ Die Sahne fehlt. Der dreijährige Konstantin steht daraufhin auf und sagt: „Ich hole sie!“ Eine Schüssel Sahne steht im Kühlschrank. Auf dem Weg zum Kühlschrank: ein schöner Wollteppich, ein Stück Holzboden, teure Fliesen. Mama sagt: „Okay!“ Und Konstantin geht los. Die Mutter hinterher, bleibt an der Küchentüre stehen. Der Kühlschrank ist weit oben eingebaut. Zu hoch. Konstantin geht zum Küchentisch, zieht einen Stuhl herbei, klettert hoch, öff-

net die Külschranktür. Gott sei Dank: Die Schüssel mit der Sahne steht ganz vorne. Vorsichtig greift er sie mit beiden Händen, kniet sich behutsam und achtsam auf den Stuhl und rutscht dann langsam herab. Die Sahneschüssel wird auf den Küchentisch gestellt. Konstantin klettert wieder auf den Stuhl, schließt die Külschranktür – Ende Teil eins.

Mama atmet tief durch. Konstantin nimmt die Schüssel in beide Hände. Erneut: Wollteppich, Holzboden, Kacheln, eine Türschwelle. Schritt für Schritt, ruhig, gleichmäßig, selbstsicher. Die Schüssel steht nun neben den Erdbeeren. Erdbeeren mit Sahne sind herrlich.

Mein Wille: Ich will Sahne für die Erdbeeren holen. *Raum für freie Entscheidungen:* Du darfst gehen. *Selbstständig denken und handeln:* Hilfsmittel herbeiholen, Tür öffnen, Tür schließen. *Schwierigkeiten überwinden:* ein Wollteppich, ein Holzfußboden, rutschige Kacheln, eine Stolperschwelle. *Die Erfahrung:* Ich darf es selbst tun, ich kann es selbst tun, ich schaffe es. Alleine!“ (vgl. Steenberg 2012, S. 22f.).

1.2.4 Polarisation der Aufmerksamkeit – das Montessori-Phänomen

Maria Montessori war nicht die Erste, welche die ausdauernde **Konzentrationsfähigkeit** eines Kindes entdeckt und deren persönlichkeitsbildende Bedeutung erkannt hat. Aber sie war die Erste, die daraus nachhaltige pädagogische Konsequenzen zog, sodass man heute mit Blick auf ihre Entdeckung vom „Montessori-Phänomen“ spricht:

„(Ich beobachtete) ... ein etwa dreijähriges Mädchen, das tief versunken war in die Beschäftigung mit einem Einsatzzylinderblock, aus dem es die kleinen Holzzyylinder herauszog und wieder an ihre Stelle steckte. Der Ausdruck des Mädchens zeugte von so intensiver Aufmerksamkeit, dass er für mich eine außerordentliche Offenbarung war. Die Kinder hatten bisher noch nicht eine solche auf einen Gegenstand fixierte Aufmerksamkeit gezeigt. Und da ich von der charakteristischen Unstetigkeit der Aufmerksamkeit des kleinen Kindes überzeugt war, die rastlos von einem Ding zum anderen wandert, wurde ich noch empfindlicher für dieses Phänomen.

Zu Anfang beobachtete ich die Kleine, ohne sie zu stören, und begann zu zählen, wie oft sie die Übung wiederholte; aber dann, als ich sah, dass sie sehr lange damit fortfuhr, nahm ich das Stühlchen, auf dem sie saß, und stellte Stühlchen und Mädchen auf den Tisch; die Kleine sammelte schnell ihr Steckspiel auf, stellte den Holzblock auf die Armlehne des kleinen Sessels, legte sich die Zylinder in den Schoß und fuhr mit ihrer Arbeit fort. Da forderte ich alle Kinder auf zu singen; sie sangen, aber das Mädchen fuhr unbeirrt fort, seine Übung zu wiederholen, auch nachdem das kurze Lied beendet war. Ich hatte 44 Übungen gezählt, und als es endlich aufhörte, tat es dies unabhängig von den Anreizen der Umgebung, die es hätten stören können; und das Mädchen schaute zufrieden um sich, als erwachte es aus einem erholsamen Schlaf.

Mein unvergesslicher Eindruck glich, glaube ich, dem, den man bei einer Entdeckung verspürt. Dieses Phänomen wurde allgemein bei den Kindern. Es konnte also eine beständige Reaktion festgestellt werden, die im Zusammenhang mit gewissen äußeren Bedingungen auftritt, die bestimmt werden können. Und jedes Mal, wenn eine solche ‚Polarisation der Aufmerksamkeit‘ stattfand, begann sich das Kind vollständig zu verändern. Es wurde ruhiger, fast intelligenter und mitteilbarer. Es offenbarte außer-

gewöhnliche innere Qualitäten, die an die höchsten Bewusstseinsphänomene erinnern, wie das der Bekehrung. (...) Auf diese Weise offenbarte sich die Seele des Kindes, und davon geleitet entstand eine neue Methode, in der die geistige Freiheit des Kindes deutlich wurde“ (Montessori 1976, S. 69).

Was hat Maria Montessori gesehen? Ein Kind wird so eins mit seiner Tätigkeit, dass es sich an die Dinge, an sein Spiel, an seine Arbeit ganz verliert. Zeit und Umgebung scheinen vergessen. Störungen von außen werden nicht wahrgenommen. Das Kind **handelt aktiv** und ist gleichzeitig in seine Tätigkeit fast **meditativ** versunken.

Das Kind gewinnt Individualität, Charakter, Kompetenz

In dieser Polarisation der Aufmerksamkeit wächst und reift das Kind. Es wächst zu einer unverwechselbaren, stimmigen Persönlichkeit und gewinnt dadurch Individualität, Charakter, Kompetenz. Das ist Montessoris zentrale Erkenntnis.

Man mag sich vielleicht über den von Montessori in diesem Zusammenhang und immer wieder verwendeten Begriff „Arbeit“ für das, was das Kind doch so spielerisch tut, wundern. Montessori wehrt sich dagegen, kindliche Tätigkeit, von Erwachsenen als Spiel kategorisiert, als nicht wirklich Ernstzunehmendes („Die spielen da doch bloß“) abzutun. Also verwendet sie den Begriff der Arbeit („Freiarbeit“). Und sie macht deutlich, dass diese Form von **Arbeit als frei gewählter Weg der Persönlichkeitsbildung** durchaus gleichwertig ist mit der Erwerbsarbeit der Erwachsenen.

Ganzheitlicher, kindgemäßer Bildungsvorgang

Für Montessori ist die Polarisierung der Aufmerksamkeit also weit mehr als nur ein kognitiver und emotionaler Prozess zur Steigerung des Aufnahmevermögens. Es handelt sich dabei vielmehr um die Grundlage eines persönlichkeitsbildenden Ineinander und Zueinander von Leib und Geist, um einen ganzheitlichen, kindgemäßen Bildungsvorgang.

Das konzentrierte („polarisierte“) Kind wird alle seine Möglichkeiten in großem Umfang ausschöpfen können, dabei die Erfahrung machen, es **selbst zu schaffen**, und zufrieden, gewissermaßen aus der Situation heraus gewachsen, seinen Bildungsprozess in eigener Verantwortung steuern lernen.

Mutet das von Montessori beschriebene kindliche Handeln auch spielerisch an, vollzieht sich tatsächlich in der Polarisierung der Aufmerksamkeit ein hochkomplexer, lebensbedeutsamer Prozess, den man als Erwachsener nur staunend und dankbar begleiten kann, indem man ihm **optimale Vorbedingungen** schafft.

Die entscheidende Vorgabe für die Erwachsenen besteht darin, das Eintreten einer Polarisierung der Aufmerksamkeit genau zu beobachten. Aus dieser professionellen und gezielten **Beobachtung** heraus lassen sich dann die Bedingungen beschreiben, die erfüllt werden müssen, um die Konzentrations- oder Polarisierungserfahrung nicht dem Zufall zu überlassen, sondern zu einem Wesensmerkmal eines pädagogischen Konzeptes zu machen – der Montessori-Pädagogik.

Bedingungen für
Konzentration
schaffen

1.2.5 Alles zu seiner Zeit – Montessoris Theorie der sensiblen Phasen

Kindliche Entwicklung vollzieht sich in Phasen, manchmal gar in Schüben. Das ist Erfahrung. Den Begriff und die Eigenart von sogenannten

sensiblen Phasen (auch: sensibel-sensitive Perioden) hat wohl als Erste Maria Montessori in ihrer pädagogischen Bedeutung erkannt, beschrieben und didaktische wie methodische Konsequenzen daraus abgeleitet.

Für Montessori gibt es Phasen, in denen **nahezu mühelos bestimmte Lernerfahrungen möglich** sind. Diese Zeiträume müssen vom Pädagogen erkannt und für das Kind nutzbar gemacht werden, damit es eine **optimale Entwicklung** erfahren kann. Sensible Phasen sind nicht wiederholbar. Was einstmals anscheinend so leicht möglich war, bedarf später großer Anstrengung. Jeder von uns weiß, welcher Mühe es zum Beispiel bedarf, eine Fremdsprache zu erlernen; als wir unsere Muttersprache erlernten, gelang dies dagegen mühelos.

Es ist also für einen pädagogischen Prozess unabdingbar, diese sensiblen Phasen zu kennen. In der Konsequenz müssen diese **„Reifeangebote der Natur“** ein- und angebunden werden an entsprechende pädagogische Szenarien – sei es Zuhause, sei es in der Kinderkrippe, im Kindergarten oder später in der Schule.

Stufen der Entwicklung

Das Besondere an der Montessori-Pädagogik ist, dass sie die **Gesamtentwicklung des Kindes** von der Geburt bis zum Erwachsenwerden in den Blick nimmt. Montessori spricht in diesem Zusammenhang von einem „Lebensrhythmus“, der sich **in vier aufeinanderfolgenden Phasen von rund jeweils sechs Jahren** ereigne. Mit diesen „Stufen der Entwicklung“ sind stets besondere Sensibilitäten verbunden. Diese „Sensibilitäten“ muss man ergründen und kennen, um eine ihnen gemäße „vorbereitete Umgebung“ (siehe Seite 34f.) zu schaffen. Eben dies ist eine der großen Leistungen der Montessori-Pädagogik: Aus ihrer Kenntnis der sensiblen Phasen – ergänzt und vertieft durch neuere wissenschaftliche Erkenntnisse – entwickelt sie ein **„System der Institutionen“** (von der Montessori-Krippe bis hin zum Montessori-Gymnasium), dessen

Qualitätskriterium immer messbar ist an dem Eintreten des Montessori-Phänomens.

Es ist also der Familie und den Pädagogen in Einrichtungen aufgegeben, aus der Kenntnis der sensiblen Perioden heraus eine vorbereitete Umgebung zu schaffen, welche Polarisation der Aufmerksamkeit ermöglicht. Das bringt ein völlig neues Bild der Erzieherin/Lehrerin und ihrer Aufgaben mit sich (siehe Seite 35ff.).

Das Kleinkindalter von 0 bis 6 Jahren

In dieser **formativen, schöpferisch-konstruktiven Lebensphase** entsteht das Grundgerüst von Individualität, Charakter und Persönlichkeit.

Im übertragenen Sinne beginnt – so sieht es Montessori – für das Kind eine zweite Embryonalzeit: War das Kind vorgeburtlich ein physischer, so ist es nachgeburtlich ein psychischer Embryo, der mit all seinen Fähigkeiten seine Umgebung gleichsam aufsaugt – Montessori sagt dazu „absorbiert“ –, sich auf diese Weise die Welt aneignet. War bis zur Geburt der Mutterleib eine optimal „vorbereitete Umgebung“, so wird es jetzt die Familie oder – je nach Bedarf – die Montessori-Kinderkrippe.

Die heutigen Erkenntnisse aus Biologie, vergleichender Verhaltensforschung und den Neurowissenschaften bestätigen, was Montessori möglicherweise eher erahnte als wissenschaftlich beweisen konnte: Die Geburtserfahrung, die postnatale Zeit, das erste Lebensjahr sind nicht nur psychisch von existenzieller Bedeutung in dem Sinne, dass Kinder während dieser Zeit **Urvertrauen, Selbstvertrauen und Welt-Vertrauen** aufbauen. Auch die physische Entwicklung ist bedeutsam. Die äußeren Einwirkungen und Anregungen, die ein Säugling während dieser Zeit erfährt, hinterlassen Spuren im Gehirn, sogenannte Engramme. Während der ersten Lebensmonate differenziert das Gehirn seine Struktur, jede neue Erfahrung wird auf bestimmte Weise gespeichert und mit an-

Institutionen entsprechen sensiblen Phasen

Aneignung der Welt

Die Bedeutung des ersten Lebensjahrs

deren Erfahrungen neuronal verknüpft. Diese **Grundstruktur ist später kaum wesentlich veränderbar**.

Lern- und Bildungsprozesse beginnen also spätestens mit der Geburt. Das hat Maria Montessori schon früh erkannt, und daher ist für sie auch eine kompetente Begleitung der ersten drei Lebensjahre von herausragender Bedeutung. Montessori-Pädagogik geht für die ersten drei Jahre von folgenden Sensibilitäten aus:

Sensibilität für Ordnung

Die Familie ist umgezogen. Julian, neun Monate alt, hat ein schönes Kinderzimmer bekommen. Aber er leidet unter massiven Einschlafstörungen. Es ist die neue Umgebung, welche ihn nicht zur Ruhe kommen lässt. Seine Welt, so ist anzunehmen, stimmt plötzlich nicht mehr. Sie ist in Unordnung geraten.

Ein wesentliches Merkmal der ersten drei Lebensjahre ist die Sensibilität für Ordnung. Die Welt muss für das Kind erkennbar **geordnet und zuverlässig** sein. Das hat Konsequenzen:

Verlässlichkeit der
Umgebung

- ▶ Der Tag hat eine **klare Struktur** und bietet **verlässliche Rituale**.
- ▶ Die Lebensumwelt ist **übersichtlich**, sodass Suchen und Finden rasch zum Erfolg führen.
- ▶ **Verlässliche Bezugspersonen** sind für das Kind da.

Eine äußere Ordnung ist Voraussetzung für eine innere (psychische) Ordnung. Die von Montessori stets geforderte Zuverlässigkeit in der Umgebung und in der Beziehung schafft für das Kind Anregung und Ermutigung zum Handeln. Dadurch wächst in ihm das Bewusstsein, dass es zwischen den Dingen und zwischen den Menschen Beziehungen gibt,