

Maria Kley-Auerswald

Das Montessori- Kinderhaus in Theorie und Praxis

HERDER
FRIEDRICH HERDER VERLAG
FRIBURG · BASEL · WIEN



© Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2017
Alle Rechte vorbehalten
www.herder.de

Umschlagkonzeption und -gestaltung: Berres & Stenzel, Freiburg
Umschlagfoto: © Harald Neumann, Freiburg
Bilder im Innenteil: © Maria Kley-Auerswald, außer S. 126: © Annegert Fuchshuber
und S. 142: Bildarchiv Verlag Herder
Illustrationen S. 129–131: © Hans Elsner

Layout: Berres & Stenzel, Freiburg
Satz und Gestaltung: post scriptum, Vogtsburg-Burkheim/Hüfingen
Herstellung: Graspo CZ, Zlín

Printed in the Czech Republic
ISBN Print 978-3-451-34245-5
ISBN E-Book (PDF) 978-3-451-80513-4

Inhalt

1. Das Montessori-Kinderhaus 8

- 1.1 Grundlegende Bemerkungen 9
- 1.2 Kleinkinderziehung – eine kurze Entstehungsgeschichte 11

2. Das Kinderhaus – ein Haus der Bildung 14

- 2.1 Das Kind als Lerner von Geburt an 15
- 2.2 Bildung ist mehr als Lernen 16

3. Die Didaktik der Montessori-Pädagogik 18

- 3.1 Das Kind als Baumeister seiner selbst 19
- 3.2 Vorbereitete Umgebung – vorbereitete Pädagogen 20
- 3.3 Sensible Phasen 24
- 3.4 Die Polarisation der Aufmerksamkeit 25

4. Das Material als Schlüssel zur Welt 32

- 4.1 Die Bedeutung der Sinnestätigkeit 33
- 4.2 Sinnesmaterialien und ihre Anwendung 33
- 4.3 Merkmale und Ziele der Sinnesmaterialien 34
- 4.4 Sinnesmaterialien konkret 35

5. Mathematik ist überall 42

- 5.1 Eine Welt der schönen Muster 43
- 5.2 Mathematik und die Übungen des praktischen Lebens 44
- 5.3 Die Roten Stangen 46
- 5.4 Vergleichen und Experimentieren 49
- 5.5 Der Zahlenbereich von 0 bis 10 49
- 5.6 Geometrie im Kinderhaus 55
- 5.7 Faltübungen 62



6. Sprache umfassend selbst entdecken 64

- 6.1 Grundlagen der Sprachentwicklung 65
- 6.2 Sprache als Schlüssel zur Welt oder alltagsintegrierte Sprachbildung 66
- 6.3 »Hilf mir, Sprache gründlich und umfassend selbst zu lernen« 67
- 6.4 Die Drei-Stufen-Wortlektion 67
- 6.5 Vom Hören zum Sprechen und Schreiben 70
- 6.6 Über Tastspiele zur Sprache kommen 73
- 6.7 Spielen mit Wörtern und Lauten 77
- 6.8 Geschichten aus der Dose 79
- 6.9 Spielend begreifen 82
- 6.10 Hinführung zur Schriftsprache 83
- 6.11 Sprache und Bewegung 88
- 6.12 Sprache und Naturwissenschaften 88

7. Die Übungen des praktischen Lebens 90

- 7.1 Bewegungskoordination und Unabhängigkeit 91
- 7.2 Ziele der Übungen des praktischen Lebens 92
- 7.3 Die Bewegungsanalyse: Durch Schauen erkennen 92
- 7.4 Bereiche der Übungen des praktischen Lebens 93
- 7.5 Die Motivationsstufen oder die Stufen des Tuns 95
- 7.6 Fehlerkontrolle 96
- 7.7 Praxisbeispiele 96

8. Kosmische Erziehung 108

- 8.1 Wer bin ich, und was ist meine Aufgabe in der Welt? 110
- 8.2 Kind und Welt im Einklang 112
- 8.3 »Einzelheiten lehren bedeutet Verwirrung stiften« 113
- 8.4 Die Bedeutung der Natur in der Kosmischen Erziehung 117

9. Religiöse Erziehung als Kennzeichen des Menschen 120

- 9.1 Mit dem Staunen fängt es an 121
- 9.2 Die Empfindungsphase 121

- 9.3 Kinder brauchen mehr als Worte 125
- 9.4 Die Erfahrungsphase – Phase der Unterweisung 125
- 9.5 Bildbetrachtungen 126
- 9.6 Die Erschaffung der Welt 129
- 9.7 Godly Play oder Gott im Spiel 132

10. Musik und Kunst 138

- 10.1 »Wo man singt, da lass dich ruhig nieder« 139
- 10.2 »Jedes Kind ist ein Künstler« 141

11. Spielend die Welt erobern 144

12. Was sagen Kinder über ihr Kinderhaus? 150

13. Literatur 156



1.

Das Montessori-Kinderhaus

Das einführende erste Kapitel skizziert zunächst die Auffassung von Erziehung, die das Besondere der Montessori-Pädagogik im Elementarbereich ausmacht. Anschließend bietet es eine chronologische Übersicht über die institutionelle Entwicklung der Elementarpädagogik während der letzten zwei Jahrhunderte.

1.1 Grundlegende Bemerkungen

»Wir sind keine Optimisten, sondern wir sind Goldsucher. Wir kennen die Felsen, wo Gold vorhanden ist; und wir haben von den Kindern gelernt, wie man das herrliche Metall rausholt. Die Haltung unserer Erzieher ist nicht die phantastischer Optimisten, sondern es ist die Haltung der Liebe. Ein Mensch, der nicht liebt, sieht nur die Fehler bei den anderen; der liebt, sieht sie nicht, und darum sagt man, Liebe mache blind. Doch nur wer liebt, ist ein wirklich Sehender, und nur er kann die zarten Offenbarungen des Kindes sehen und verstehen, und vor ihm wird ein Kind seine wahre Natur zeigen können« (nach Oswald 1969).

Kinder wollen sich mit der Welt auseinandersetzen, sie begreifen, erforschen und erkunden. Dabei folgen sie einem inneren Antrieb. Entwicklung, Lernen und Spielen bilden einen Dreiklang in einem vom Kind selbst bestimmten Zeitmaß. Ganzheitliche Bildung im Elementarbereich bedeutet Stärkung aller physischen, sozialen, emotionalen und kognitiven Fähigkeiten: das Kind als früher Lerner von Geburt an.

Die öffentliche Bildungsdebatte, die auch die Arbeit im Elementarbereich mit einbezieht, hat zu einer Vielzahl von Förderprogrammen in Kindergärten geführt. Darin sehen Eltern, Vertreter der Wissenschaft und Politiker eine Garantie für gelingende kindliche Bildungsprozesse. Dass Kinder dabei einem wachsenden Druck und einer Eindämmung ihrer Lernfreude ausgesetzt werden, wird nicht berücksichtigt. Förderprogramme – von Erwachsenen ausgedacht – unterbrechen tendenziell die Erkenntnisprozesse des Kindes und lassen kaum Raum für selbstgesteuertes Lernen.

Die Montessori-Pädagogik geht den Weg der ganzheitlichen Bildung und versteht sich in diesem Sinne als »Dienst am Leben«. Das bedeutet, auf das Kind zu schauen und seine Selbstbildungsprozesse zu begleiten und zu unterstützen. Dabei bildet Beobachtung die Richtschnur pädagogischen Handelns – gemäß dem Dreischritt: beobachten – warten – handeln.

Sich jeden Tag neu auf die Kinder einzulassen, von ihnen zu lernen, ist spannend und bereichernd für jede Pädagogin.¹

»Ein Kind ist kein Gefäß, das gefüllt, sondern ein Feuer, das entfacht werden will« (François Rabelais).

Lerner von Geburt an

Selbstgesteuertes Lernen

Pädagogik als Begleitung

¹ Aus Gründen der Einfachheit wird im Folgenden in der Regel die weibliche Form (Pädagogin usw.) benutzt. Selbstverständlich sind dabei aber die Pädagogen immer mitgemeint (und umgekehrt).



1.2 Kleinkinderziehung – eine kurze Entstehungsgeschichte

»Ich habe alles von den Kindern gelernt und lerne noch immer von ihnen; ich gebe nur weiter, was ich empfangen habe« (Friedrich Fröbel).

1802: Fürstin Pauline zu Lippe-Detmold gründet die erste deutsche »Aufbewahrungsanstalt für Kinder«.

1835: Der evangelische Pfarrer Theodor Fliedner richtet die erste Kleinkinderschule ein. Fliedner sieht seine Einrichtung als Nothilfe für Kinder bedürftiger Familien.

1836: Fliedner beginnt mit der Ausbildung von Kleinkinderschullehrerinnen (Seminar für Kleinkinderschulen). Seine Frau Friederike unterstützt ihn besonders in der Praxis.

28. Juni 1840: Friedrich Wilhelm Fröbel gründet den »Allgemeinen Deutschen Kindergarten«. – Der Begriff »Kindergarten« wird seitdem nicht nur im deutschsprachigen Raum verwendet. Fröbel spricht vom »Garten-Paradies« und meint damit die Möglichkeit der Entfaltung einer Perspektive, einen Ort der Weitsicht, Offenheit und Freiheit, an dem sich Menschen wohlfühlen, entfalten und somit bilden können. Die Idee des Kindergartens als Bildungseinrichtung ist entstanden.

Fröbel als Begründer des Kindergartens entwickelte eine erstaunlich moderne Sicht auf das Kind. Lange vor Freud sah Fröbel die psychische Entwicklung des Menschen vom Unbewussten zum Bewussten hinstrebend, wobei der unbewussten Entwicklungsphase eine grundlegende Bedeutung für die zukünftige Entwicklung der Persönlichkeitsstruktur und der Lebenseinstellungen zugeschrieben wurde. Insbesondere erkannte er, dass die frühen Interaktionsprozesse zwischen der Mutter bzw. den Eltern und dem Kind für die Entwicklung des Lernens und die gesamte Persönlichkeitsentwicklung des Kindes genauso entscheidend sind wie für die Bildung der mütterlichen bzw. elterlichen Empathie (vgl. Schmutzler 1991: 13).

August 1851: In Preußen werden alle Kindergärten verboten. Das Kindergartenverbot besteht fast neun Jahre und wird erst am 17. April 1860 aufgehoben. Auch in anderen deutschen Ländern müssen Kindergärten aufgrund behördlicher Anordnung schließen.²

6. Januar 1907: Die Ärztin Maria Montessori eröffnet ihr erstes Kinderhaus in San Lorenzo, einem Elendsviertel in Rom. Ihre Arbeit wird schnell bekannt, besonders durch die Tatsache, dass schon 4-Jährige mühelos lesen und schreiben lernen.

Fröbel

Montessori

² Der historischen Wissenschaft ist kein weiterer Fall bekannt, dass mächtige Staaten sich durch das Spiel kleiner Kinder in ihrer Sicherheit bedroht glaubten (vgl. Reyer 2012: 281).



Erstes Kinderhaus in San Lorenzo – Gedenktafel³

- 1913: Maria Montessori veröffentlicht ihr erstes Buch *Selbsttätige Erziehung im frühen Kinderalter*.
- 1925: Die Deutsche Montessori-Gesellschaft wird in Berlin gegründet.
- 1926: Die »Arbeitsgemeinschaft Fröbel'scher Kinderpflegerinnen« konstituiert sich in Schweina (Thüringen).
- Waldorf 1926: Der erste Waldorf-Kindergarten wird in Stuttgart eröffnet.
- 1933: Die Nazi-Diktatur beginnt mit der sog. Gleichschaltung (auch) des Kindergartenwesens und zerstört die deutsche Montessori-Bewegung. Montessori-Kinderhäuser, Montessori-Schulen und Montessori-Literatur werden verboten.
- 1938: Der Deutsche Fröbel-Verband wird aufgelöst.
- 1945: In den westlichen Besatzungszonen und später in der Bundesrepublik beginnt der mühsame Neuaufbau des Kindergartenwesens.
- 1946: In der sowjetischen Besatzungszone wird ein Gesetz zur Neuordnung des Bildungs- und Schulwesens erlassen, welches auch den Kindergarten einschließt.
- 1948: In Göttingen wird der »Pestalozzi-Fröbel-Verband« gegründet.
- 1954: Ein internationaler Montessori-Kurs unter Leitung von Helene Helming findet statt (der erste seit 1923 in Deutschland).

³ Die Inschrift lautet übersetzt: »1970. Zum Gedenken an den hundersten Jahrestag der Geburt von Maria Montessori, die, indem sie hier am 6. Januar 1907 das erste Kinderhaus (Casa dei bambini) gegründet hat, ihr fruchtbare Werk begonnen hat als große Erzieherin im Dienste der Kindheit für die Freiheit des Menschen.«

Die meisten Kindergärten hatten in der Nachkriegszeit einen kirchlichen Träger. Etliche Erzieherinnen hatten Schwierigkeiten, die Montessori-Arbeit in den Einrichtungen durchzuführen, weil die Pfarrer der Pädagogik misstrauten. Ihnen war es suspekt, kleinen Kindern Freiheit zu geben. Kinder hatten zu gehorchen; Gehorsam und Freiheit vertrugen sich nach ihrer Meinung nicht. Mit der Gründung eines katholischen Vereins zur Förderung der Montessori-Pädagogik wurden jedoch viele Hindernisse beseitigt, und die Montessori-Arbeit konnte Fuß fassen. Zahlreiche Kindergärten stellten ihre Arbeit auf die Montessori-Pädagogik um (vgl. Dernbach 2001: 165).

seit Januar 1996: Nach § 24 des Achten Buches des Sozialgesetzbuchs (SGB VIII) gibt es einen Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz – auch als Folge der deutschen Einheit. Wegen fehlender finanzieller Mittel bei den Kommunen kann dieser Anspruch allerdings nicht immer realisiert werden.

Rechtsanspruch

1999: Das »Forum Bildung« wird durch Bund und Länder eingerichtet. Diesem gehören Vertreter des Bundes und der Bundesländer, Vertreter vieler Verbände und Wissenschaftler an.

2002: Das Forum kommt zu einem einmütigen, partei- und länderübergreifenden Ergebnis: Das deutsche Bildungssystem muss grundlegend erneuert werden. Je jünger die Kinder, desto mehr Investitionen für Bildung und Erziehung. Etwa zur gleichen Zeit werden die ersten Ergebnisse der Pisa-Studie bekannt und lösen den sog. Pisa-Schock aus – ein Ereignis, das diesen Forderungen weiteren Nachdruck verleiht.

seit 2006: Es besteht ein Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz für Kinder ab dem 2. Lebensjahr.



2.

Das Kinderhaus – ein Haus der Bildung

Das zweite Kapitel beschreibt das Kind als ein von Anfang an aktiv lernendes Wesen, und es leitet daraus ein Plädoyer ab, der frühen Bildung tatsächlich den Stellenwert zuzugestehen, der ihr von daher zukommt.

Das Kinderhaus will für das Kind eine eigene Umgebung schaffen, die auf seine wachsende Kraft und Unternehmungslust gerichtet ist. Es schafft die Möglichkeit, Hemmungen zu überwinden, die das geistige Wachstum benachteiligen könnten, weckt Arbeitsfreude und befriedigt das Interesse des Kindes durch Arbeit, die mit seinen geistigen Kräften übereinstimmt. Es gibt wirkliche Führung bei der Entwicklung der geistigen Fähigkeiten durch Hilfe bei der selbstgewählten Arbeit, bietet dem Kind seine soziale Umgebung, in der es die sittlichen Normen, die das Zusammenleben fordert, erfahren kann. Es lernt seine Freiheit sinnvoll zu gebrauchen und legt so die Grundlage zu seiner ethischen Bildung.

Ein solches Haus ist ein Haus, in dem die Hoffnung wohnt.

(Maria Montessori zugeschrieben, Quelle unbekannt)



Im Kinderhaus

2.1 Das Kind als Lerner von Geburt an

Maria Montessori erkannte schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts, dass das Kind einen Lebens-, Lern- und Entwicklungsraum braucht, welcher seinen Bedürfnissen, Körpermaßen und Kräften entspricht und pädagogisch, personal-sozial und didaktisch-dinglich an das Kind angepasst ist (Schmutzler 1991: 116).

*Lern- und
Entwicklungsraum*

Diese Erkenntnis bestätigen auch aktuelle Ergebnisse aus der Hirnforschung. In einem Interview sagt Gerald Hüther, einer der bekanntesten Hirnforscher der Gegenwart: Bis zum 6. Lebensjahr ist die Anzahl der Nervenzellkontakte so groß wie niemals mehr im Leben. Danach verkümmern all jene Kontakte, die nicht genutzt wurden (Quarks & Co, WDR).

Schon Fröbel wusste, dass die Elementarerziehung im Kindergarten weit über die bloße Aufbewahrung von Kindern hinausgehen muss. Dennoch wurden die Kindergärten noch lange Zeit mehr als Bewahranstalten denn als Bildungsstätten gesehen.

Montessori und Fröbel sehen das Kind als ein aktiv lernendes Wesen von Geburt an. Die ersten Lebensjahre sind entscheidende Jahre und keineswegs als bloße Vorbereitungszeit für das danach folgende Leben zu betrachten. Sie sind eine Zeit zum Leben und nicht zur Vorbereitung auf das Leben.

»Das Wichtigste im Leben ist die richtige Vorbereitung. Die Vorschule bereitet auf die Grundschule vor, die Grundschule auf die weiterführende Schule, die weiterführende Schule auf die Universität, die Universität auf den Beruf, der Beruf auf die Pension, und am Grabe wird dann klar, dass dieser Mensch ein erfülltes Leben gehabt hat. Mit Recht antwortet der kleine Prinz darauf: »Komisch, ich habe den Eindruck, jemand, der immer nur vorbereitet wird, hat nie Zeit gehabt zu leben« (Zöpfli 1984: 2).

Armin Krenz formuliert denselben Gedanken noch deutlicher:

»Da wundert es nicht, wenn der Kindergarten als Bildungseinrichtung mit der Institution Schule ständig in Verbindung gebracht wird als ›Zulieferer‹ für die eigentlich wesentlichere, wichtigere Einrichtung. Es mutet schon eigenartig an, wenn man sich einmal klar macht, dass diese Begrifflichkeit, definiert quasi aus der Zukunft (Vor-Schul-Pädagogik, Vor-Schul-Zeit), in sonst keinem Wortgebrauch üblich ist: So spricht man von einem alten oder sehr kranken Menschen auch nicht von einem Vor-Toten, ein Viertklässler ist auch kein Vor-Gymnasiast oder ein Abiturient auch kein Vor-Student« (Krenz 2003: 22).

2.2 Bildung ist mehr als Lernen

»Haltung ist etwas, was man nicht unterrichten, sondern nur vorleben kann, und Bildung ist etwas, das man nicht erzwingen, nicht machen kann, sondern das zur Verfügung gestellt werden sollte wie der üppige und unerschöpfliche Speiseplan des Lebens« (Wagenhofer 2012).

Dass man die frühkindliche Bildung als eine eigenständige Bildungsphase ernst nimmt und wertschätzt, ist einer relativ jungen Entwicklung zu verdanken. Einen entscheidenden Schub bekam das Interesse an früher Bildung in der Öffentlichkeit durch ein Ereignis,