

Kapitel 1: Konzeption der Montessori-Pädagogik

REINHARD FISCHER

1. Hintergründe zur Konzeption der Montessori-Pädagogik

1.1 Biografische Hintergründe

MARIA MONTESSORI, die 1870 in Chiaravalle, einer Kleinstadt in der Provinz Ancona, Italien, geboren wurde, studierte zuerst Medizin mit den Schwerpunkten Kinderheilkunde und Psychiatrie und schrieb in diesen ihre Doktorarbeit. Anschließend arbeitete sie in Rom als Assistenzärztin in der Universitätsklinik, teils in der Chirurgie, teils im Frauen- und Kinderkrankenhaus. Außerdem arbeitete Maria Montessori noch in ihrer eigenen Praxis. Erwähnenswert ist, dass sie ihr Studium gegen härteste Widerstände durchsetzte und damit die erste Frau Italiens war, die Medizin studieren konnte. Von 1897 an hielt sie zahlreiche Vorträge auf Ärzte- und Pädagogenkongressen, in denen sie auf mangelnde Fürsorge für gestörte und zurückgebliebene Kinder als eine der Ursachen für die ansteigende Kriminalität hinwies und damit besondere pädagogische Betreuung für eben diese Kinder forderte. Nachdem sie über die Betreuung geistig behinderter

Kinder mit der Pädagogik in Berührung gekommen und auch schon bekannt war, begann sie 1901 ein neues Studium in Pädagogik, Hygiene und Experimentalpsychologie. Außerdem arbeitete sie im Bereich der Anthropologie weiter, um ihre bisherigen Erfahrungen auf eine sichere und breitere Grundlage stellen zu können. Einer der Erfolge an ihrer Modellschule bestand darin, dass etliche der behinderten und gestörten Kinder dieselben Prüfungen mit dem gleichen Erfolg bestanden wie die normalen Kinder im ersten Schuljahr der öffentlichen Grundschule. Sie fragte sich, ob dann nicht die *normalen* Kinder zu einer viel besseren Entwicklung angeregt werden könnten, wenn man die gleichen Methoden bei ihnen anwendete.¹

Der Erfolg gab ihr Recht und sie beeindruckte viele Besucher ihres Kinderhauses CASA DI BAMBINI, das fast zu einer Pilgerstätte wurde. Dies veranlasste Montessori, ihr System auszubauen, auf Drängen von Freunden ihre pädagogische Konzeption aufzuschreiben, Vorträge zu halten, Ausbildungskurse anzubieten und entsprechende Schul- und Kindergartengründungen zu initiieren. Aufgrund der Unverträglichkeit ihrer Pädagogik mit totalitären Tendenzen wurden diese Kindergärten und Schulen mit dem Auftreten des Faschismus in Deutschland und Italien, aus vergleichbaren Gründen auch in Russland, geschlossen.² Zu Beginn des Zweiten Weltkrieges befand sich Montessori auf einer Vortragsreise in Indien und wurde dort interniert. Abgesehen davon, dass sie diese Zeit intensiv für Vorträge und das Knüpfen von Kontakten nutzte, wurden hier, begünstigt durch das geistige Klima Indiens, wesentliche Aspekte der *Kosmischen Erziehung* weiterentwickelt und ihr pädagogisches Werk vollendet; in den letzten Lebensjahren in Amsterdam sind noch Ergänzungen und Abrundungen hinzugekommen.³ Am 6. Mai 1952 ist Maria Montessori in Nordwijk aan Zee (Niederlande) gestorben. Dabei hatte sie doch gerade noch überlegt, ob sie zu einer Vortragsreise nach Afrika aufbrechen solle, um auch dort ihre Erkenntnisse zu verbreiten.

Auch nach ihrem Tod wuchs die Bewegung weiter, ihre Ideen haben sich weltweit verbreitet, teilweise mussten sie auch erst wiederentdeckt werden. Bis heute hat sich daran nichts geändert.



¹ vgl. Raapke, 2001, S. 174 ff.

² vgl. a. a. O., S. 126

³ vgl. a. a. O., S. 51

1.2 Pädagogisch-didaktische Hintergründe

Maria Montessori arbeitete zuerst mit vernachlässigten behinderten Kindern, die damals nur verwahrt, nicht aber sinnvoll betreut wurden. Bei ihnen stellte sie großen Hunger nach einer für sie sinnvollen Beschäftigung fest. Auf der Suche nach Fördermöglichkeiten stieß sie auf die Bücher der französischen Ärzte und Taubstummenlehrer JEAN ITARD und EDOUARD SÉGUIN und entwarf ein entsprechendes pädagogisches Förderprogramm, dessen Grundgedanke war, dass das verbliebene geistige Potential der Kinder trotz der Schädigung über eine Aktivierung der Sinne anzusprechen und zu entwickeln sei.⁴ Von Séguin stammt das Konzept der *Physiologischen Erziehung*. Für die praktische Arbeit entwickelte er konkretes Lernmaterial und nahm außerdem Gegenstände aus dem Alltagsleben wie Hammer und Schaufel, Kleidungsstücke, Knöpfe und Perlen dazu, um Motorik und Sinneswahrnehmung der Kinder zu trainieren. Montessori, die Séguins Material weiterentwickelt und – zum Beispiel seine Zahlentafeln – direkt übernommen hat⁵, sagte einmal rückblickend, hier hätten sich drei Ärzte – Itard, Séguin und sie selbst – zusammengetan, um eine neue Erziehung ins Leben zu rufen, wobei sie das Werk ihrer Vorgänger aufgenommen, in eine logische und pädagogische Ordnung gebracht und damit anwendbar gemacht habe. Das vor allem war, so HANS-DIETRICH RAAPKE, ihre genuine Leistung gegenüber Séguin und allen Vorgängern.⁶

Folgende Grundsätze kristallisierten sich bei Itard und Séguin heraus, die später in Maria Montessoris Pädagogik eingegangen sind:

- Über die Entwicklung und Übung der Sinne wird der Verstand geprägt („Nihil est in intellectu quod non prius fuerit in sensu.“ – JOHN LOCKE).
- Über Sinne und Verstand bauen sich auf dem tragenden Grund von Liebe und Barmherzigkeit die Gemütsfähigkeiten auf.
- Der Weg zur Gesundheit, Ordnung und Moral führt über die regelmäßige Arbeit. Der Weg zur Selbstständigkeit erfordert die individuelle Anleitung. Der Unterricht braucht nicht nur Anschauung, sondern Fasslichkeit und Begreifbarkeit. Vor aller Erziehung muss die methodisch genaue Beobachtung stehen.⁷

4 vgl. Raapke, 2001, S. 172 ff.

5 Anm. d. Verf.: Hans-Dietrich Raapke weist darauf hin, dass sich Maria Montessori mit ihrem Griff nach den Büchern von Itard und Séguin in eine lang währende Tradition mit fast 300 Jahren gesammelter Erfahrung eines Zweiges, vor allem der französischen Medizin, gestellt hat, in die Tradition jener Ärzte, die auch Pädagogen waren (vgl. Raapke, 2001, S. 173).

6 vgl. M. M., Die Entdeckung des Kindes, S. 43; Raapke, 2001, S. 174

7 vgl. Raapke, 2001, S. 173

2. Existentials der Montessori-Pädagogik

2.1 Anthropologische Orientierung einer personalistischen Konzeption

Am Ende ihres Lebens hat MARIA MONTESSORI häufig darüber gesprochen, was ihre eigentliche Lebensleistung darstellt und dabei betont, dass der Begriff der *Methode*, den sie selbst früher für ihre Konzeption gebraucht habe, eigentlich zu eng sei. Es gehe vielmehr um eine umfassende Förderung menschlicher Personalität. „Die menschliche Personalität muss in den Blick genommen werden und nicht eine Erziehungsmethode.“⁸

Jeden Menschen betrachtet sie als ein einmaliges unverwechselbares Individuum, unabhängig von Rasse, Kultur, Religion oder Geschlecht, das zugleich *von Natur aus ein soziales Wesen oder das soziale Wesen par excellence* ist. Unter beiden Perspektiven, der individuellen und der sozialen, muss Erziehung eine Förderung des jungen Menschen anstreben, wobei die jeweiligen Lebensphasen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen verlangen. Zwar spielt die Förderung beider Aspekte von Geburt an eine Rolle, aber bis zum Ende der Kindheit, etwa bis zum 12. Lebensjahr, sollte die Förderung der Individualität im Vordergrund stehen, ohne indes die soziale Seite zu vernachlässigen. Beim Jugendlichen hingegen sei die Sozialität, insbesondere in ihrer umfassenden gesellschaftlichen und kosmischen Dimension, in den Vordergrund zu stellen.⁹

Das Ziel aller Erziehungsbemühungen ist für Montessori die aktive Förderung kindlicher Unabhängigkeit, Selbstbestimmung und Selbstständigkeit durch Selbsttätigkeit¹⁰ als Synthese von drei unterschiedlichen und zu erwerbenden Kompetenzen: Sacheinsicht bzw. Sachkompetenz (intellektuelle Mündigkeit), Werteinsicht (moralische Mündigkeit) und Ich-Kompetenz, wobei die letztere die umfassendere ist.¹¹

Die natürliche Entwicklung des Kindes sieht Montessori als das Gewinnen aufeinander folgender Grade von Unabhängigkeit auf psychischem und auf physischem Gebiet an. Psyche und Körper haben die Tendenz, zu wachsen und sich zu entwickeln¹², und diese Tendenz ist zu unterstützen.

8 M. M., Über die Bildung des Menschen, S. 16; M. M., Dem Leben helfen, S. 121; Ludwig, 1997, S. 14

9 vgl. Ludwig, 1997, S. 14

10 vgl. Holtstiege, 1995⁹, S. 38

11 vgl. a. a. O., S. 61

12 vgl. M. M., Das kreative Kind, S. 77

zu sprechen, über das Ohr, über unterschiedliche Geräusche, woran man erkennen kann, dass ein Geräusch von einer Uhr kommt, ein anderes aus dem Wasserhahn usw., Geräusche nachmachen (Lautmalerei), laute/leise Geräusche ...

Handhabung: Ein Luchs, eine Wildkatzenart, hat außerordentlich empfindliche Ohren, ihm entgeht nichts. Die Kinder versuchen genauso zu lauschen: Ein Kind wird von der Erzieherin flüsternd beim Namen gerufen. Es geht zu ihr hin und darf dann den Namen eines anderen Kindes flüstern.

Förderziel: Hörsinn

Der versteckte Wecker

Material: Wecker

Handhabung: Der Wecker wird von der Erzieherin gestellt und versteckt. Wenn der Wecker klingelt, soll er anhand des Geräusches gefunden werden. Später nennt das Kind zunächst den Ort und schaut anschließend nach.

Förderziel: Hörsinn

Mit geschlossenen Augen hören

Handhabung: Die Kinder schließen die Augen, die Erzieherin sagt leise, wohin die Kinder zeigen sollen, ohne dabei die Augen zu öffnen: „Zeigt auf den Fußboden (die Decke, die Schule, den Mund ...).“

Förderziel: Hörsinn

Wo ist die Katze?

Handhabung: Die Kinder schließen die Augen. Leise schleicht ein Kind als Katze durch den Raum und miaut. Immer wenn die Katze miaut, zeigen die Kinder in die Richtung der Katze.

Förderziel: Hörsinn

Hören wie eine Katze

Handhabung: Selbst wenn eine Katze schläft, hört sie alle Geräusche und kann genau unterscheiden, ob sie eine Maus rascheln hört oder etwas anderes. Man einigt sich auf ein ‚Mäusegeräusch‘, z. B. Fingerschnipsen.

Nun spielen alle Kinder schlafende Katzen. Sie rollen sich zusammen und schließen die Augen. Manche Geräusche wie Türe öffnen, klopfen usw. stören sie nicht. Sobald jedoch das ‚Mäusegeräusch‘ kommt, springen die Katzen auf und rufen: „Miau!“

Förderziel: Hörsinn

Duft-Memory

Sprachförderung setzt mit dem Benennen ein. Für das Benennen (duftet wie Vanille, Zimt, Lavendel,

Heu, Erde, Gras, Apfel, Apfelsine, Deostift ...) wiederum sind vorgängig primäre Erfahrungen notwendig. Konkret: Zuerst müssen die Kinder den Duft von Heu, Gras, Erde ... erschnuppern, um ihn dann zu benennen.

Material: Geruchsdosen: Zwei Kästen mit je 6 Dosen, deren Inhalte einander entsprechen

Handhabung: Das Kind riecht an einem Döschen des ersten Kästchens und sucht den entsprechenden Duft in dem zweiten Kästchen. Wenn alle Dosen einander zugeordnet wurden, erfolgt die Kontrolle.

Förderziel: Geruchssinn, Erkennen von gleichen Düften, Benennen der Duftstoffe

Kontrollmöglichkeit: Selbstkontrolle durch Kodierung am Boden der Dosen

Tipps: Man kann die Geruchsdosen auch leicht selber herstellen. Hierzu benötigt man 2 Kisten, 12 Film-döschen, Watte zum Beträufeln, sechs verschiedene Duftstoffe.

Schnüffeltour

Handhabung: Die Kinder erhalten den Auftrag, auf dem Gelände Duftspuren zu untersuchen, d. h., sie sollen auf Gerüche achten, die auf dem Gelände liegen. Wie riechen welche Stellen (Schulgarten, Schulküche ...)?

Förderziel: Geruchssinn

Tipps: Es sollte ein Austausch über die verschiedenen ‚Duftorte‘ erfolgen.

Duftstellen

Material: Duftöl

Handhabung: Im Raum sind bis zu drei Stellen mit einem Duft markiert. Die Kinder gehen durch den Raum und versuchen, diese Stellen zu entdecken.

Förderziel: Geruchssinn

Was ist das für ein Früchtchen?

Zuerst sprechen die Kinder über das Obst: „Wie heißt die Frucht?“, „Wie fühlt sie sich an?“, „Wie schmeckt sie?“ (probieren), „Magst du sie?“ ...



Lauttreue Wörter lesen



Material: Lesedose mit Gegenständen (bekannte, kurze, lautgetreue Wörter), Stift, leere Wortkärtchen
Handhabung: Die Lehrerin lässt die Kinder die Dinge beim Namen nennen, korrigiert bei groben Verstößen nicht, sondern sondert aus. Wird z. B. der Dom als Kirche bezeichnet, so stellt sie ihn hinten an und schreibt als letztes Wort „Dom“. Ob sich hieraus eine Lektion entwickelt? Manchmal. Die Lehrerin schreibt ein Wort auf einen Zettel (z. B. Rad), das Kind liest es und ordnet es dem entsprechenden Gegenstand zu. Anschließend kann das Kind die Wörter auch mit dem Phonogramm-Buchstabenkasten (s. S. 74) legen.

3.2 Zuordnungsübungen

Zuordnung von Wortkarten und Gegenständen



Material: Gegenstände, Wortkarten zum Anhängen
Handhabung: Zunächst werden die Karten von der Erzieherin/Lehrerin an die entsprechenden Gegenstände gehängt. Das Kind holt sie nach Auftrag (und sieht sie sich dabei natürlich an). Später erliest das Kind die Wörter und hängt sie selbstständig an die Gegenstände. Anschließend kann das Kind die Wörter mit dem Buchstabenkasten nachlegen. Dabei sollte die Schrift von Karten und Buchstabenkasten übereinstimmen.

Weitere Übungen: Die Erzieherin/Lehrerin hat vorbereitete Kärtchen

- von Gegenständen aus dem Klassen-/Gruppenraum – das Kind legt die Karten zu den Gegenständen,
- mit den Namen zahlreicher weiterer vorhandener Gegenstände – das Kind ordnet die Namen den Gegenständen selbstständig zu,



- mit den Namen von Gegenständen, deren Namen zusammengesetzte Wörter sind – das Kind zerlegt die Namen (z. B. Tischplatte, Taschentuch, Fingerspitze ...)
- Es können auch Aufträge gestellt werden wie: „Hole (alle) Dinge, die mit einem /b/ anfangen (z. B. Ball, Besen, Bild) oder mit einem /b/ enden (z. B. Stab, Korb, Sieb), oder bei denen ein /b/ im Inneren versteckt ist (z. B. Rabe, Traube, Dübel).“

Zuordnung von Bild- und Textkarten: z. B. Gemüse zuordnen¹²



¹² Kopiervorlage in: Sprache – Schlüssel zur Welt, Bd. 2 (Best.-Nr. 3778-9)