

Ela Eckert

Erdkinderplan

Maria Montessoris
Erziehungs- und Bildungs-
konzept für Jugendliche

HERDER 

FREIBURG · BASEL · WIEN

Für Nii Mark Hans

und alle anderen Kinder mit dem Wunsch, als Jugendliche Bildungserfahrungen machen zu dürfen, wie sie in diesem Buch beschrieben sind.

Danksagung

Dieses Buch hätte nicht entstehen können ohne die Mitarbeit engagierter Montessori-Pädagoginnen und -Pädagogen, die Maria Montessoris Konzept für Jugendliche in ihrer Praxis umsetzen. Daher gilt mein Dank an erster Stelle den Co-Autoren Sven Burger, Roman Klune, Wiebe Möller, Annika Albrecht und Timo Nadolny. Sie haben mit ihren Erfahrungsberichten in hohem Maß dazu beigetragen, das Buch praxisnah und lebendig werden zu lassen. Wichtige inhaltliche Impulse und Einsichten verdanke ich darüber hinaus Jenny Marie Höglund, Lesley Ann Patrick, Ann und Chris Barrameda, Nico Specht, Devin Fels und Lars Prignitz, mit denen ich Interviews führen durfte. Engagierte Lehrkräfte, die es verstehen, Jugendliche zu begeistern, sind die wichtigste Voraussetzung für ein Gelingen des Konzepts. Es gilt aber auch, positive Resonanz für das Konzept in der Öffentlichkeit zu finden, bei Behörden und möglichen Schulträgern. Christian Grune und Jörg Boysen geben hierzu wichtige Hinweise; dafür bedanke ich mich bei ihnen.

Dieses Buch hätte auch nicht entstehen können ohne die kontinuierliche Begleitung und Unterstützung guter Montessori-Freunde. Ich bedanke mich bei Malve Fehrer, Laura Behrens, Ulrike Hammer, Wolfgang Wedekind und Rainer Völkel, die mir wertvolle Rückmeldungen zu einzelnen Kapiteln gaben – und mir Mut machten, dieses Vorhaben weiter zu verfolgen.



© Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2020
Alle Rechte vorbehalten
www.herder.de

Umschlagfoto: (c) Archiv Roman Klune
Alle Fotos im Innenteil:

© Kapitelaufaktbilder: Kap. 1, 3 und 6: Archiv Ela Eckert; Kap. 2: Archiv: Ulrike Hammer;
Kap. 4 und 8: Archiv: Roman Klune; Kap. 5: Archiv Verlag Herder, Kap. 7: Copyright Co-Autoren
© Fotonachweise zu Kapitel 6 und 7: Text 6.2: Archiv Ela Eckert; Text 6.3: Archiv Roman Klune;
Text 6.4: Archiv Montessori-Schule Göttingen; Text 6.5: Archiv Montessori Campus Berlin
Köpenick; Text 7.2: Archiv: Montessori-Farmklasse Aulendiebach

Layout: Berres & Stenzel, Freiburg
Cover und Satz: Röser MEDIA, Karlsruhe

Herstellung: Graspö CZ, Zlin
Printed in the Czech Republic

ISBN 978-3-451-38375-5

Inhalt

Die Erfahrung muss uns führen 7

Geleitwort von Rainer Völkel

1. Die erste Entwicklungsstufe: Maria Montessoris Erziehungs- und Bildungskonzept für 0- bis 6-Jährige 9

1.1 Charakteristika und Entwicklungsbedürfnisse der 0- bis 6-Jährigen und das
Erziehungskonzept „Kinderhaus“ 13

1.2 Zusammenfassung 21

2. Die zweite Entwicklungsstufe: Charakteristika und Entwicklungs- bedürfnisse der 6- bis 12-Jährigen 24

2.1 Maria Montessoris Erziehungskonzept für die zweite Entwicklungsstufe:
Kosmische Erziehung 28

2.2 Die Konkretisierung der Kosmischen Erziehung in Indien 30

2.3 Eckpunkte des Konzepts „Kosmische Erziehung“ 32

2.4 Zusammenfassung 36

3. Die dritte Entwicklungsstufe: Charakteristika und Entwicklungs- bedürfnisse der 12- bis 18-Jährigen 38

3.1 Entwicklungsbedürfnisse in der Adoleszenz 41

3.2 Adoleszenz aus der Sicht der Neurobiologie und der Entwicklungspsychologie 50

3.3 Folgerungen für Erziehung und Lernen in der Adoleszenz 56

3.4 Zusammenfassung 60

4. Der Erdkinderplan: Ein revolutionäres Erziehungs- und Bildungskonzept für Jugendliche 63

4.1 Entstehung des Erdkinderplans 64

4.2 Komponenten des Erdkinderplans 68

4.3 Studien- und Arbeitsplan 78

4.4 Methoden des Lernens nach dem Erdkinderplan: Work and Study – Occupations –
Lernzyklus in drei Phasen 86

4.5 Zusammenfassung 88

5. Erziehung zum Frieden 90

- 5.1 Die Kompetenz von Kindern und Jugendlichen für Frieden 94

6. Der Erdkinderplan in der Praxis 99

- 6.1 Zur Bedeutung von Arbeit und Gemeinschaft 100
Von Sven Burger
- 6.2 Work and Study/Occupations an den Farm Schools von Abba's Orchard 111
Von Ela Eckert
- 6.3 Das Wiener Modell: Fließender Übergang von Stadt und Land 123
Von Roman Klune
- 6.4 Ein urbaner Kompromiss: Der Erdkinderplan in der Montessori-Schule Göttingen 146
Von Wiebke Möller
- 6.5 Eine Schule, zwei Standorte: Der Erdkinderplan in Berlin 161
Von Annika Albrecht und Timo Nadolny

7. Praktiker im Gespräch: Experten-Interviews zum Erdkinderplan 170

- 7.1 Im Gespräch mit Jenny Marie Höglund, Leiterin des Montessori Centre for Work and Study Rydet/Schweden 171
- 7.2 Im Gespräch mit Lesley Ann Patrick, 2012 bis 2015 House Parent am Montessori Centre for Work and Study Rydet/Schweden 178
- 7.3 Im Gespräch mit Ann und Chris Barrameda, Direktorin und Direktor der Montessori-Zentren Abba's Orchard, Philippinen 184
- 7.4 Im Gespräch mit Nico Specht und Devin Fels, Schüler der Montessori-Farmklasse Aulendiebach 191
- 7.5 Im Gespräch mit Lars Prignitz, Leiter der Montessori Farmklasse Aulendiebach 194

8. Erfolgsfaktoren für die Umsetzung des Erdkinderplans 202

- Von Jörg Boysen und Christian Grune
- 8.1 Die gesellschaftliche Relevanz des Erdkinderplans 203
- 8.2 Rahmenbedingungen 203
- 8.3 Hürden in der Umsetzung 204
- 8.4 Erfolgsfaktoren 211
- 8.5 Fazit 217

Anhang mit Literaturverzeichnis 218

- Montessori-Jugendschulen (12–16 bzw. 12–18 Jahre) mit Erdkinder-Fokus (Auswahl) 219
- Literaturverzeichnis 220

Die Erfahrung muss uns führen

Geleitwort von Rainer Völkel, langjähriger Vorsitzender der Deutschen Montessori Gesellschaft

Wer ein Montessori-Kinderhaus in den USA besucht, wird eine pädagogisch vorbereitete Umgebung vorfinden, die im Wesentlichen ebenso in Indien, Dubai oder Wien gegeben ist. Auch Montessori-Grundschulen weltweit enthalten viele Gemeinsamkeiten in materieller, organisatorischer und curricularer Hinsicht. Und die Montessori-Jugendschulen: Folgen sie dem „Erdkinderplan“, wie Maria Montessori ihr Konzept der Sekundarstufe überschrieb?

Zur Montessori-Grundschule hat Ela Eckert bereits vor 20 Jahren ihr wegweisendes Buch „Maria und Mario Montessoris Kosmische Erziehung“ vorgelegt. Darin erforschte sie die historischen Wurzeln dieses Konzeptes und beschrieb dessen inhaltlichen Aufbau. Nun folgt ihr ebenfalls grundlegendes Buch zur Montessori-Sekundarschule, zum Erdkinderplan. Auch bei diesem sucht sie wieder nach den authentischen Wurzeln des Konzeptes bei Maria Montessori selbst. Diese Suche erstreckt sich nicht nur auf die Erkundung von Maria Montessoris Texten. Vielmehr folgt sie der Spur, die sich in ihrem ersten Buch bereits als erfolgreich erwiesen hat: Sie besuchte eine Reihe von Schulen weltweit, studierte deren spezifische Form der Umsetzung von konzeptioneller Theorie in die Praxis und fand eine Fülle hilfreicher Hinweise für Realisierungsmöglichkeiten, die sich durchaus auf andere lokale Gegebenheiten übertragen lassen. Zumindest sind ihre Erfahrungsberichte und ihre Interviews mit Praktikerinnen und Praktikern vor Ort außerordentlich anregend für die Erneuerung der Montessori-Sekundarbildung.

Dennoch: Die Grundlagen des Erdkinderplanes finden sich vor allem in der Schrift Maria Montessoris *Von der Kindheit zur Jugend*. Das Buch ist erst im Jahre 2015 auf Deutsch beim Verlag Herder erschienen, als Band 14 der von Prof. Harald Ludwig herausgegeben Gesamtausgabe. Maria Montessori konzipiert dort in verschiedenen Aufsätzen die Sekundarschule als eine spezifische Schule „ihres Ortes und ihrer Zeit“. Die konkrete Ausformung und Entwicklung des Konzepts folgt den spezifischen örtlichen Möglichkeiten und Bedingungen: „Das Programm muss sich ganz natürlich aufbauen, durch die Erfahrung begründet“, wie Montessori in *Von der Kindheit zur Jugend* sagt.

Ausgangs- und Bezugspunkt aller pädagogischen Überlegungen bilden bei Maria Montessori die Lern- und Entwicklungsbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen. Im Falle des Erdkinderplans bezieht sich das auf die Jugendlichen in der frühen Adoleszenz im Alter von zwölf bis 15 Jahren: ihre körperlichen, psychisch-geistigen und sozialen Bedürfnisse, ihre Suche nach Selbstaussdruck, ihr Streben nach Unabhängigkeit – auch in wirtschaftlicher Hinsicht. Der Erdkinderplan bezieht sich aber gleichermaßen auf die Suche der älteren Adoleszenten nach gesellschaftlichem Engagement, Partizipation und Anerkennung. Denn schließlich ist diese Entwicklungsstufe von immenser Bedeutung für das Erwachsenwerden. Im Mittelpunkt ihrer Überlegungen für ein darauf aufbauendes Bildungskonzept stehen primär Aspekte der Persönlichkeitsbildung – und erst einmal keine der Berufsvorbereitung und

Wissensvermittlung. Ergänzt werden diese im Einzelnen ausgeführten Darlegungen durch Hinweise auf die spezifische Rolle, Funktion und Aufgabe von Erwachsenen, die Jugendliche in dieser schwierigen Periode der Pubertät und Reife begleiten.

Auf dieser Grundlage wird dann der konzeptionelle Rahmen des Erdkinderplans, wie Montessori ihn formuliert hat, erläutert.

Konsequenterweise ist der Erdkinderplan konzipiert als ein Studien- und Arbeitszentrum auf dem Lande. Er sollte verstanden werden als ein Konzeptrahmen und nicht als ein bis ins Einzelne ausgearbeitetes inhaltlich-methodisches Erziehungsmodell. Das macht Ela Eckert immer wieder deutlich und trifft damit die Intention Maria Montessoris.

Montessori wehrte sich im Laufe ihres Lebens wiederholt gegen eine dogmatische Verengung ihrer Vorstellungen. Sie betonte, dass es genüge, „ihre Idee zu verstehen und nach deren Angaben voranzuschreiten“. Wie ihre „Idee Erdkinderplan“ als Basis einer spezifischen Umsetzung je nach Ort und Gegebenheiten möglich ist, das illustrieren die unterschiedlichen Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich, Schweden und schließlich den Philippinen in diesem Buch sehr eindrucksvoll. Alle diese Schulen hat Ela Eckert besucht und intensiv die Realisierung vor Ort erforscht. Ihr Fazit: Der Erdkinderplan ist nicht nur eine „Idee“, sondern er funktioniert und ist umsetzbar. Die beteiligten Jugendlichen arbeiten und lernen hoch motiviert und mit großer Leistungsbereitschaft.

Durch ihre Berichte wird ein weiteres Charakteristikum des Erdkinder-Konzeptes sichtbar: Die Montessori-Jugendschule wird sich erfolgreich nur umsetzen lassen, wenn dahinter ein kooperatives Team von Lehrenden steht, das diesen Prozess trägt, selbst sein Konzept entwickelt, dieses offen ist für immer neue Erfahrungen und von den Jugendlichen mitgestaltet wird. Dabei ist es die sich auf diese Weise entwickelnde Praxis selbst, die den eigentlichen Lehr- und Lerngegenstand darstellt. Das hohe Maß an Engagement und Lernfreude, das so gewissermaßen von allein entsteht, ist der beste Beweis für die Fruchtbarkeit des Erdkinderplans.

Ela Eckerts Weg in diesem Buch – von den Entwicklungsbedürfnissen der Jugendlichen zum Konzept, dann zu den Praxisbeispielen und schließlich zu den Interviews mit Praxisexpertinnen und -experten – zeigt, wie reichhaltig und pädagogisch fruchtbar Maria Montessori Konzept einer Sekundarstufe ist.

Es gibt zurzeit an vielen Orten in Deutschland und darüber hinaus Initiativen, den Erdkinderplan als eine jugendgerechte Montessori-Sekundarschule umzusetzen. Mit diesem Buch wissen wir, welche Inhalte dazu notwendig sind und wie man sie in die Praxis umsetzen kann. Der Erdkinderplan erweist sich als ein hochmodernes Konzept, universal und dennoch zugeschnitten auf die jeweiligen situativen Bedingungen.

Ela Eckert ist gelungen zu zeigen, dass die bisher noch verstreuten Praxisinseln der Montessori-Jugendschulen die Umsetzung eines Bildungskonzeptes repräsentieren, das viele Jahre als zu anspruchsvoll und unrealisierbar galt. Es ist zu wünschen und zu erwarten, dass sich durch solche Anregungen weitere Initiativen entwickeln werden. Die „Idee Erdkinderplan“ von Maria Montessori und das vorliegende Buch von Ela Eckert über diese Konzeption und ihre praktischen Umsetzungsmöglichkeiten hätten es verdient.

Rainer Völkel
Wiesbaden, im März 2020

A young child with blue eyes and a red and blue striped beanie is peering through a hole in a tree trunk. The child's face is partially visible, looking directly at the camera. The tree bark is rough and textured. A semi-transparent white circle is overlaid on the bottom left of the image, containing the number '1.' and the title text.

1.

**Die erste Entwicklungsstufe:
Maria Montessoris
Erziehungs- und Bildungs-
konzept für 0- bis 6-jährige**

Maria Montessori entwickelte ihr pädagogisches Konzept in der ersten Hälfte des vorigen Jahrhunderts. Es handelt sich dabei um einen großartigen Gesamtentwurf für die Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen. Montessori beschrieb zum einen die Entwicklung vom Säugling zum Erwachsenen in vier aufeinander folgenden Stufen (beziehungsweise Phasen oder Ebenen). Zum anderen – und das ist das sehr Besondere an ihrem Ansatz – entwarf sie zu jeder Stufe ein umfassendes Lernarrangement, das den jeweiligen Entwicklungsbedürfnissen genau entspricht und auf hervorragende Weise geeignet war und ist, das Entwicklungspotential jedes individuellen Kindes und Jugendlichen zu unterstützen und zu fördern.

Wie sieht nun Maria Montessoris Theorie der Entwicklungsstufen im Einzelnen aus? Welches Erziehungs- und Bildungskonzept baut sie jeweils darauf auf? Und welche Konsequenzen ergeben sich für die Praxis in heutiger Zeit? Im Fokus dieses Buches steht Montessoris Sicht auf die Erziehung Jugendlicher, die sie seit den 1920er-Jahren in den Blick nahm, sowie ihr spezifisch für das Alter der 12- bis 18-Jährigen entworfenes Konzept: der Erdkinderplan.

Es würde jedoch zu kurz greifen, die Entwicklungsbedürfnisse dieser Altersgruppe allzu isoliert zu betrachten – deshalb stellt dieses Buch den Erdkinderplan in den Kontext von Montessoris Gesamtwerk. Ihren Ausgangspunkt bildete die Arbeit mit Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren. Im Zusammenhang mit ihrer Vortrags- und Kursarbeit, die sie in viele Länder der Erde führte, entstanden im Anschluss an die Pädagogik für junge Kinder weitere Teilkonzepte, nicht chronologisch, sondern aufgrund von Montessoris äußeren Lebens- und Arbeitsbedingungen; aber als Gesamtkonzept bauen sie systematisch aufeinander auf. Im Rückblick auf ihr Lebenswerk äußerte sich Maria Montessori in einem ihrer letzten Ausbildungskurse 1946 in London zu ihrer Sicht auf die Entwicklungsbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen und die diesen adäquaten Erziehungskonzepte folgendermaßen:

„Ich habe eine Form von Erziehungskonzept für eine Altersstufe entworfen, was nicht bedeutet, dass sie für jedes Alter passt. Was für das eine Alter perfekt ist, ist nicht optimal für die nächste Altersstufe. Die Charakteristika einer Entwicklungsstufe sind nicht dieselben für die nächste Ebene.“¹

„Unsere Methoden sind nicht nach bestimmten Prinzipien ausgerichtet, sondern nach den Eigenarten der verschiedenen Altersstufen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit mehrerer Erziehungspläne.“²

Maria Montessori, die sich Ende des 19. Jahrhunderts als eine der ersten Frauen Italiens den Zutritt zum Studium der Medizin erkämpfte, begann ihren außergewöhnlichen und konsequent verfolgten Berufsweg als Ärztin, wandte sich von da aus der Psychologie zu

¹ Montessori, Maria: *The 1946 London Lectures*. The Montessori Series, Vol. 17, Amsterdam, S. 24

² Montessori, Maria (2015): *Die aufeinander folgenden Ebenen der Erziehung*. In: *Von der Kindheit zur Jugend*, Gesammelte Werke Bd. 14, Freiburg, S. 4

und schließlich der Pädagogik.³ Während ihrer frühen Praxistätigkeit in der Kinderabteilung der psychiatrischen Klinik in Rom beobachtete Montessori junge Kinder, die die Brotstücke, die man ihnen zum Essen reichte, zu Kugeln formten und zur Beschäftigung nutzten. Diesen Kindern, so erkannte sie, fehlte es an einer anregungsreichen Umgebung für ihre physische, kognitive, emotionale und soziale Entwicklung – ihr Problem sah sie also nicht in erster Linie als medizinisches. Das Angebot spezifischer Materialien zur Anregung der Sinne und der Bewegung führte bei diesen Kindern in kurzer Zeit zu unerwarteten Fortschritten. Die Ärztin Montessori gewann durch die Beobachtung der Kinder die Erkenntnis, dass die ihnen innewohnende angeborene Kraft zum Aufbau ihrer individuellen Persönlichkeit diene. Sie folgerte daraus, dass die Aufgabe der Erziehenden hauptsächlich darin zu bestehen hätte, Kindern mit Respekt zu begegnen und sie mit Geduld zu unterstützen und zu begleiten. Kinder, so stellte Montessori fest, haben unterschiedliche Präferenzen im Hinblick auf zu erlernende Fähigkeiten und Fertigkeiten, beobachten ihre konkrete Umgebung und streben mit wachsenden physischen und mentalen Fähigkeiten von selbst danach, sich in dieser Umgebung zu orientieren, handelnd, aktiv und selbständig zu werden – vorausgesetzt, sie bekommen dafür ausreichend Gelegenheit und Zeit. Maria Montessori stellte systematisch Überlegungen dazu an, wie die Erziehung von Kindern durch die Bereitstellung einer Lernumgebung, die diesen Selbstaufbauprozess optimal unterstützt, am besten gelingen könnte. Dieses ideale Lernumfeld nennt Montessori „Vorbereitete Umgebung“.

Die Vorbereitete Umgebung als Lernarrangement

In San Lorenzo, einem neu erbauten Arbeiter-Wohnviertel in Rom, war man auf der Suche nach jemandem, der die noch nicht schulpflichtigen Kinder während der beruflich bedingten Abwesenheit ihrer Eltern betreute. Hier sah Maria Montessori Anfang 1907 die Chance, ihre Erziehungsvorstellungen mit Kindern ohne Entwicklungseinschränkungen in die Praxis umzusetzen. Ziel ihres ersten Kinderhauses war, für die Drei- bis Sechsjährigen ein zu deren Entwicklungsbedürfnissen passendes Lernarrangement zu konzipieren. Sie bedachte Räumlichkeiten und Mobiliar, wobei sie auf viele Details Wert legte: leichte Stühle und Tische in Kindergröße, offen zugängliche Regale, niedrig hängende Bilder, Pflanzen und Kleintiere zum Beobachten und Versorgen bis hin zu sorgfältig zusammengestellten didaktischen Materialien zum Erlernen praktischer Fertigkeiten des täglichen Lebens und zur Förderung von Sinneswahrnehmungen.

Montessori bezeichnete dieses Arrangement als eine für die Kinder explizit Vorbereitete Umgebung. In dieser Umgebung gestand sie ihnen zu, sich frei zu bewegen und Aktivitäten selbst zu wählen – in einer genau ausbalancierten Freiheit, die Rücksicht auf die Rechte aller Kinder nimmt und einen sachgerechten Umgang mit den Materialien verlangt, in deren Handhabung jedes Kind einzeln eingeführt wird.

3 Vgl.: Kramer, Rita (1995): *Maria Montessori – Leben und Werk einer großen Frau*, Frankfurt/Main

Im Anschluss an eine Einführung (zum Beispiel Knöpfe knöpfen, Blumen gießen, Farben erkennen und benennen) bekam jedes Kind Gelegenheit, diese Tätigkeit in seinem eigenen Tempo zu üben und so oft zu wiederholen, bis es eine innere Sättigung spürte. Hatte ein Kind mehrere Einführungen erhalten, wählte es selbst, mit welcher Aktivität es sich auseinandersetzen wollte. So bekam es Gelegenheit, nach seinen individuellen Voraussetzungen Bewegungsabläufe und -koordinationen einzuüben und zu perfektionieren, konnte Aktivitäten des täglichen Lebens erlernen und praktizieren, seine Sinneswahrnehmungen schulen und dazu differenzierte Sprachmuster erwerben.

Durch all dies konnte es ein Maß an Eigenständigkeit entfalten, das bis dahin derart jungen Kindern niemand zugetraut hatte. Montessori nannte die von ihr gegründete Einrichtung *Casa dei Bambini*, übersetzt: Haus der Kinder. Zunächst war sie selbst höchst erstaunt über die außergewöhnliche Konzentrationsfähigkeit der jungen Kinder, das Engagement, mit dem sie ihren Aktivitäten nachgingen, die Sicherheit, die sie in den verschiedenen Handlungsabläufen erreichten und die freundliche Zufriedenheit, die sie anderen Kindern und Erwachsenen gegenüber zeigten.

Später betonte Montessori oft, dass es die Kinder selbst gewesen seien, die ihr den Weg wiesen, den sie zum Selbstaufbau ihrer Persönlichkeit beschritten. Sie hätten danach verlangt, Aktivitäten erklärt zu bekommen, wollten aber stets die Arbeiten selbst ausführen und Hilfe nur für jene Details annehmen, an denen sie nicht weiterkamen. Für dieses kindliche Bedürfnis prägte Maria Montessori ein Motto, das der Aussage eines Kindes entstammte: „Hilf mir, es selbst zu tun!“

1909, zwei Jahre nach der Eröffnung ihres ersten Kinderhauses, hielt Montessori den ersten Ausbildungskurs zu ihrem pädagogischen Ansatz und veröffentlichte kurze Zeit später auch ihr erstes Buch: *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini (Die Methode der wissenschaftlichen Pädagogik, angewandt auf die Kindererziehung in den Kinderhäusern)*⁴. Das Werk, oft kurz „Il Metodo“ genannt, wurde ein Bestseller, schnell in etliche Sprachen übersetzt und machte Montessori in kurzer Zeit weltberühmt. Ihr Konzept eines Hauses für Kinder im Vorschulalter galt zu Anfang des 20. Jahrhunderts als ausgesprochen revolutionär: Dass Kinder sich frei im Raum bewegen durften, sich selbst ein Material auswählten und damit so lange arbeiteten, wie sie wollten, das hatte es bis dato nicht gegeben.

„Wir sahen, wie sie zu unserem Erstaunen aus ungestilltem Durst nach Wissen die Spielzeuge außer Acht ließen, und wie sie mit großer Sorgfalt die zerbrechlichsten Lehrgegen-

⁴ Die erste deutsche Übersetzung erschien 1913 unter dem Titel *Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter*. Montessori hat das Buch später mehrfach erweitert und verändert. Seit 1950 erscheint es in Übereinstimmung mit dem geänderten Titel im Italienischen als *Die Entdeckung des Kindes*. Die neueste deutsche Fassung liegt vor im Rahmen der von Harald Ludwig herausgegebenen Gesammelten Werke: Montessori, Maria (2010): *Die Entdeckung des Kindes*. Gesammelte Werke, Band 1. Dieser Band macht auch die Erweiterungen und Veränderungen des Inhalts in den unterschiedlichen Ausgaben kenntlich.

stände und die zartesten Pflanzen, die in die Erde gesät wurden, unbeschadet ließen. Sie, die wir für triebhafte Vandalen gehalten hatten! Am Ende erschienen sie uns wie Kinder einer Menschheit, die stärker entwickelt ist als die unsere, doch sie sind nichts anderes als eine wunderbare, in ihrer natürlichen und freien Entwicklung geleitete und geförderte Menschheit!“⁵

Die konzentrierte Ernsthaftigkeit und die Kompetenz, die die Kinder bei vielfältigen Aktivitäten zeigten, sprachen sich in Fachkreisen schnell herum. Pädagogen aus Europa, bald auch aus Amerika und Asien reisten nach Rom, um das unglaubliche Experiment persönlich kennenzulernen oder einen der Kurse zu besuchen, die Maria Montessori in Rom, später in London und anderswo anbot. So hatten sich bereits 1915 in den meisten Hauptstädten Europas Montessori-Kinderhäuser etabliert. Auch weit über Europa hinaus entstanden immer mehr Einrichtungen nach ihrem Vorbild.

1.1 Charakteristika und Entwicklungsbedürfnisse der 0- bis 6-Jährigen und das Erziehungskonzept „Kinderhaus“

Dieses Kapitel beleuchtet die wichtigsten Entdeckungen und Erkenntnisse, die Maria Montessori in den frühen Kinderhaus-Jahren beobachtete und beschrieb. Grundannahme ist, dass das Kind den genetischen Entwurf seiner Individualität in sich trägt und seine Potentiale in der Interaktion mit seiner Umgebung optimal entfalten kann. Nach Montessori bringt es für diese Entfaltung innere Voraussetzungen mit, die sie auch als „innere Direktiven“ bezeichnete. Sie leiten das Kind in seinen Aktivitäten, ermöglichen die großartigen Lernfortschritte der frühen Kindheit, erfordern aber zugleich, dass die Erwachsenen, die mit ihm umgehen, Einsicht in die Wirkweise dieser inneren Voraussetzungen haben und sie berücksichtigen. Die erste Stufe der Entwicklung, die das Alter von null bis sechs Jahren umfasst – mit einer deutlichen Zäsur in der Mitte, ist die wichtigste für das gesamte Leben des Menschen. Montessori spricht daher von einer „formativen Phase“: einer konstruktiv aufbauenden, schöpferischen Phase, mit großen Entwicklungen der Persönlichkeit, Intelligenz und Soziabilität, die zugleich gekennzeichnet ist von physischer und psychischer Labilität. In dieser Zeit werden alle Grundlagen für die Entfaltung des individuellen Potentials gelegt. Die Zäsur in der Mitte der Entwicklungsstufe deutet an, dass es in den ersten drei Jahren des Kindes um den unbewussten Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten geht, in der zweiten Hälfte um eine zunehmend bewusste Konsolidierung und Differenzierung des Erworbenen. Folgende Erkenntnisse begründeten den überragenden Erfolg der Kinderhaus-Pädagogik Maria Montessoris:

5 Montessori, Maria (1910): *Erfahrungen in den Kinderhäusern im römischen Arbeiterviertel San Lorenzo*. In: Ludwig, Harald (Hrsg. 2017): *Grundgedanken der Montessori-Pädagogik: Quellentexte und Praxisberichte*, Freiburg, S. 27

- Junge Kinder sind fähig zu intensiver Konzentration
- Junge Kinder folgen ihren inneren Neigungen (humanen Tendenzen)
- Junge Kinder lernen durch unbewusstes Absorbieren von Umwelteindrücken
- Junge Kinder nutzen sensible Phasen zum Erwerb spezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten
- Junge Kinder wachsen an der Freiheit der Wahl von Aktivitäten – aber mit Grenzen

Diese Erkenntnisse Montessoris werden im Folgenden in ihrer Bedeutung für die kindliche Entwicklung erläutert; eine Einschätzung aus heutiger Sicht schließt sich an.

Junge Kinder sind fähig zu intensiver Konzentration

Während ihrer Zeit in San Lorenzo beobachtete Maria Montessori eines Tages ein etwa drei Jahre altes Mädchen, das tief versunken in seine Tätigkeit hölzerne Zylinder aus einem Zylinderblock herauszog und in die Vertiefungen zurücksteckte. Das Kind wiederholte seine Übung immer wieder. Es ließ sich auch dann nicht aus der Konzentration bringen, als Montessori mit den anderen Kindern in der Nähe ein Lied anstimmte, sondern fuhr unbeirrt in seiner Tätigkeit fort. 44 Male wiederholte das Kind seine Übung und als es endlich aufhörte, schaute es sich zufrieden und entspannt um „als erwachte es aus einem erholsamen Schlaf.“⁶ Diese Beobachtung wurde zu einem Schlüsselerlebnis für Maria Montessori, stand sie doch in krassem Gegensatz zu der damals verbreiteten Auffassung, junge Kinder wären rastlos und unfähig zu längerer Konzentration. Weitere Erfahrungen zeigten ihr Bedingungen für das Auftreten dieses Phänomens: Eine derart tiefe Konzentration kann sich ereignen, wenn ein Kind eine Aktivität findet, die es spontan interessiert, sodass es sie beginnen und wiederholt tun möchte. Beendet es die Aktivität schließlich von sich aus, scheint es erfrischt und zufrieden mit dem Erreichten. Montessori dazu: „Jedes Mal gingen die Kinder daraus wie erfrischt und ausgeruht, voll Lebenskraft und mit dem Gesichtsausdruck von Menschen hervor, die eine große Freude erlebt haben.“⁷ Sie nannte dieses Phänomen „Polarisation der Aufmerksamkeit“ und brachte damit zum Ausdruck, dass zu einem bestimmten Zeitpunkt ein bestimmtes Kind und das von ihm gewählte Material optimal zueinander passen.

Die Fähigkeit der Kinder zu tiefer Konzentration sowie ihre anschließende Zufriedenheit und Ausgeglichenheit überzeugten Montessori in der Auffassung, Materialien so zu konzipieren, dass sie das spontane Interesse der Kinder weckten, und ihnen die Freiheit zu geben, einen Gegenstand selbst zu wählen, und auch die Zeit für die gewählte Aktivität nach eigenem Ermessen zu bestimmen. Sie wies außerdem darauf hin, dass ein Kind, das den Zustand tiefer Konzentration erreicht habe, keinesfalls gestört werden dürfte.

Mihaly Csikszentmihalyi, Psychologieprofessor em. an der Universität Chicago, erforschte seit Mitte der 1970er-Jahre die Frage, was Erwachsene – unter ihnen Maler, Tän-

⁶ Montessori, Maria (1987/2): *Schule des Kindes*. A.a.O., S. 69 f.

⁷ Montessori, Maria (2002): *Zehn Grundsätze des Erziehens*. Freiburg, S. 84

zer, Sänger, auch Extremsportler, Mütter, Krankenschwestern – dazu bewegte, sich einer Arbeit oder Aktivität mit großer Hingabe und beträchtlichem Energieaufwand zu widmen.⁸ Er fand heraus, dass Belohnungen wie Geld für diese Menschen keinerlei Rolle spielten. Seine Interviewpartner berichteten vielmehr, dass sie ganz und gar in ihrer Aktivität aufgingen und Freude daran fänden, der Bewältigung großer Anforderungen gewachsen zu sein. Sie fühlten sich dabei in Harmonie mit sich und der Welt. Ein Interviewpartner formulierte es so: „Deine Konzentration ist vollständig. deine Gedanken wandern nicht herum. Du denkst an nichts anderes: Du bist total in deinem Tun absorbiert. (...) Deine Energie fließt sehr leicht. Du fühlst dich entspannt, angenehm und energievoll.“⁹ Für diese vollkommene Vertiefung in eine Aktivität, verbunden mit dem Vergessen unangenehmer Dinge und einem als verändert erlebten Zeitgefühl prägte Csikszentmihalyi den Begriff „Flow“.

Flow, so Csikszentmihalyis Schlussfolgerung, tritt dann ein, wenn Lernherausforderungen und Möglichkeiten, sie zu erfüllen, möglichst optimal auf einander abgestimmt sind, wenn Lernen nicht trivialisiert wird, wenn systematisch Rückmeldungen erfolgen und wenn das zu Lernende inneres Engagement und damit Freude am Lernen zulässt. Csikszentmihalyis Flow-Phänomen – untersucht an Erwachsenen – und Montessoris Polarisation der Aufmerksamkeit – beobachtet an Kindern – zeigen in mehreren Aspekten deutliche Parallelen und sind Richtungweisend auch für das Lernen bei Jugendlichen. Csikszentmihalyis Studien speziell zum Lernen Jugendlicher werden daher an anderer Stelle dieses Buches erneut aufgegriffen.

Junge Kinder folgen ihren inneren Neigungen (humanen Tendenzen)

Die aus dem Inneren kommenden Direktiven zur Interaktion mit ihrer Umwelt beobachtete Maria Montessori immer wieder und an Kindern in ganz unterschiedlichen Kulturen und sozialen Schichten. Sie fand ihre frühen Erkenntnisse dazu stets aufs Neue bestätigt und orientierte sich bei der Entwicklung ihrer Lernkonzepte ausdrücklich daran. In Vorträgen und Büchern ging sie auf einzelne dieser inneren Neigungen häufig ein. Ihr Sohn Mario M. Montessori hat sie später in seiner Schrift *The Human Tendencies and Montessori Education*¹⁰ zusammengefasst beschrieben als „humane Tendenzen“: er bezeichnet sie als starke innere Neigungen oder Impulse, die in unterschiedlichen Ausprägungen zu allen Zeiten, bei allen Menschen, in allen Kulturen wirksam waren

8 Csikszentmihalyi, Mihaly (1991): *Das Flow-Erlebnis – Jenseits von Angst und Langeweile im Tun aufgehen*, Stuttgart

9 A.a.O., S. 63

10 Montessori, Mario M. (1972): *The Human Tendencies and Montessori Education*, Amsterdam; Deutsche Ausgabe: Montessori, Mario M. (2008): *The Human Tendencies and Montessori Education oder Grundlegende Strukturen menschlichen Verhaltens und Montessori Erziehung*. In: *DAS KIND, Zeitschrift der Deutschen Montessori Gesellschaft*, Sonderheft 2008, Wiesbaden

und sind und die ein Individuum herausfordern, mit seiner Umgebung zu interagieren und dadurch Erfahrungen zu sammeln, die für das Überleben und zur Entfaltung des persönlichen Potentials notwendig und wertvoll sind. Humane Tendenzen zeigen ihre Wirksamkeit von Anfang an in jedem Kind. Charakteristisch für sie ist, dass sie universal und ein Leben lang in uns aktiv sind – sie können nicht abgeschaltet werden. Wichtige humane Tendenzen, die in den verschiedenen Entwicklungsstufen in unterschiedlicher Ausprägung erscheinen, sind:

- **beobachten** (mit dem Ziel, zu imitieren/zu lernen)
- **sich orientieren** (mit dem Ziel, sich in seiner Umgebung zurecht zu finden)
- **ordnen** (mit dem Ziel, eine innere Ordnung des Geistes auszubilden)
- **erkunden/entdecken/erforschen** (als Grundstruktur des Geistes, der stets auf der Suche ist)
- **kommunizieren**, besonders durch Sprache (mit dem Ziel, sich mit anderen auszutauschen und zu verständigen)
- **aktiv sein** (mit dem Ziel, zu arbeiten, etwas zu handhaben und/oder herzustellen)
- **exakt sein/den mathematischen Geist nutzen** (mit dem Ziel mathematische Gesetzmäßigkeiten zu verstehen)
- **wiederholen** (mit dem Ziel, Handlungsabläufe einzuüben und zu perfektionieren)
- **Vorstellungskraft nutzen** (mit dem Ziel, Dinge jenseits der konkreten Umgebung geistig zu erfassen)
- **sich selbst beherrschen** (mit dem Ziel, seinen Willen zu kontrollieren und Meister seiner selbst zu werden)
- **abstrahieren/Symbole nutzen** (mit dem Ziel, vom Einzelfall auf Allgemeines zu schließen und Konzepte zu verstehen)

Von ausschlaggebender Bedeutung für den Lernerfolg ist, diese inneren Neigungen der Kinder bei ihren Lernprozessen zu berücksichtigen und Kindern ein Lernen im Einvernehmen mit diesen zu ermöglichen.

Und wie sieht man diesen Zusammenhang heute? Remo Largo, langjähriger Leiter der Abteilung für Wachstum und Entwicklung am Kinderspital in Zürich, formuliert so: „Jedes Kind will sich entwickeln, und dazu muss es ständig neue Erfahrungen machen können. Es hat einen inneren Drang, zu wachsen und sich Fähigkeiten und Kenntnisse anzueignen.“ Ein Lernen über abstrakte Einsicht, wie es Eltern und Erzieher mitunter einfordern, ist jungen Kindern gar nicht möglich. Sie lernen durch aktives Handeln in ihrem Umfeld. Und eigenständig Erfahrungen machen zu können, die mit vorhandenem Wissen verknüpft werden, ist auch für Grundschulkindern ein viel wirkungsvollerer Lernweg als abstrakten Unterrichtsstoff zu konsumieren, den Lehrkräfte vermitteln.¹¹

Der Göttinger Neurowissenschaftler Gerald Hüther schreibt: „Wenn alle Kinder die Erfahrung machen könnten, dass es für sie in der Welt, in die sie hineinwachsen, unendlich viel zu entdecken, zu erforschen, auszuprobieren und zu lernen gibt, würde keines

¹¹ Largo, Remo H. (2012): *Lernen geht anders – Bildung und Erziehung vom Kind her denken*, München, S. 65–66

von ihnen seine angeborene Freude am Entdecken verlieren. ... Aber wenn sich niemand dafür interessiert, was es gerade herauszufinden versucht, kann ihm diese Lust abhanden kommen.“¹²

Junge Kinder lernen durch unbewusstes Absorbieren von Umwelteindrücken

In ihrem wichtigsten Spätwerk, das in den 1940er Jahren in Indien entstand und die Entwicklung in der frühesten Kindheit zum Thema hat, sprach Montessori schon im italienischen Titel des Buches explizit von *La mente assorbente*¹³, also vom *absorbierenden Geist*. Sie bezeichnete damit eine Form des unbewussten, nicht willentlich steuerbaren Lernens, das charakteristisch ist für die früheste Kindheit (die ersten drei Lebensjahre). Das Kind lernt in dieser Zeit, indem es vielfältige Eindrücke seiner Umgebung ganzheitlich aufnimmt, sie wie ein Schwamm aufsaugt und dadurch zu großartigen Lernfortschritten fähig ist. Montessori bezeichnet das absorbierende Lernen als eine „privilegierte Geistesform“ des jungen Kindes, die ihm das Erlernen vielfältigster Fähigkeiten und Fertigkeiten ermöglicht.

Als besonders eindrucksvoll für sein Wirken kann die oben geschilderte Fähigkeit des Kindes zum Spracherwerb gesehen werden. Während wir als Erwachsene systematisch, selektiv und bewusst lernen, macht das junge Kind „...sich alles aus seiner Umgebung zu Eigen: Gewohnheiten, Sitten, Religion prägen sich fest in seinen Verstand ein.“¹⁴ Und das Kind erfährt durch sein unbewusstes Absorbieren eine Veränderung: „Die Eindrücke dringen nicht nur in seinen Geist ein, sondern formen ihn.“¹⁵

Erst allmählich geht das unbewusst Aufgenommene in bewusstes Lernen über. Allerdings geht mit dem absorbierenden Lernen der frühen Kindheit einher, dass *sämtliche* Eindrücke aufgenommen werden und das Kind nicht in der Lage ist zu filtern, welche davon für seine Entwicklung positiv sind und welche eher schädlich. Hieraus erwächst für Eltern, Erzieherinnen und Erzieher des jungen Kindes eine enorme Verantwortung: Sie sind in jeder Situation Rollenvorbild für das Kind: in dem, wie sie mit dem Kind kommunizieren, welches Lernangebot sie ihm zugänglich machen und wie sie sich ihm gegenüber verhalten.

12 Hüther, Gerald/Hauser, Uli (2012): *Jedes Kind ist hoch begabt – Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir aus ihnen machen*, München, S. 134

13 Im Deutschen ist das Buch unter dem Titel *Das kreative Kind – Der absorbierende Geist* erschienen

14 Montessori, Maria (1991): *Das kreative Kind – Der absorbierende Geist*, Freiburg, S. 24

15 A.a.O., S. 23

Junge Kinder nutzen sensible Phasen zum Erwerb spezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten

Das Kind ist „Baumeister seiner selbst“ – so lautet einer der bekanntesten Aussprüche Maria Montessoris. Gemeint hat sie damit, dass das Kind seine gesamte Persönlichkeit in aktiver Auseinandersetzung mit der Umwelt aus inneren Energien heraus aufbaut und wir als Eltern, Erzieher und Außenstehende zum eigentlichen Zentrum der kindlichen Persönlichkeit keinen direkten Zugang haben (und haben sollen).

Intensive Beobachtungen der Verhaltensweisen, Bedürfnisse und Interessen des Kindes führten sie zu der Überzeugung, dass das unbewusste wie das bewusste Lernen innerhalb der von ihr beschriebenen ersten Entwicklungsstufe durch spezifische „sensible Phasen“ (auch: „sensitive Perioden“) gesteuert und die Aufmerksamkeit des Kindes dadurch wie mit einem Lichtkegel auf bestimmte Ausschnitte der Realität gelenkt wird. Seinem jeweiligen Reife- und Entwicklungsgrad gemäß erwirbt es mit Hilfe der auftretenden, zunehmenden und allmählich wieder verblassenden sensiblen Phasen mit scheinbar großer Leichtigkeit Fähigkeiten und Fertigkeiten. Zwar können Kompetenzen auch außerhalb einer sensiblen Phase erworben werden, dann aber mit bewusster Anstrengung und meist nicht in gleicher Vollkommenheit.

Für null- bis sechsjährige Kinder beschrieb Maria Montessori insbesondere sensible Phasen in Bezug auf

- Bewegung
- Ordnung
- Sprache

Um das Wirken solcher Phasen zu verdeutlichen, sind im Folgenden einige Aussagen zur sensiblen Phase für Sprache aufgezeigt – zum einen so, wie Maria Montessori sie charakterisierte, zum anderen aus Sicht heutiger Neuro- und Sprachwissenschaftler.

Montessori erklärte die erstaunliche Fähigkeit des Kindes, sich eine komplexe Sprache in wenigen Jahren aneignen zu können, einerseits mit dem „absorbierenden Lernen“ in der frühen Kindheit und andererseits mit einer sich über die gesamte Zeit der ersten Entwicklungsstufe erstreckenden sensiblen Phase für Sprache. Jedes Baby ist von Anfang seines Lebens besonders empfänglich für die menschliche Stimme, beobachtet intensiv Gesichter, reagiert auf die Laute, bereitet sich durch Lallen auf eine erste Sprachproduktion vor, spricht mit etwa einem Jahr das erste beabsichtigte Wort, entdeckt bald danach, dass jedes Ding einen Namen hat und erlebt im Alter von 18 bis 24 Monaten eine Explosion gesprochener Wörter. Von ausschlaggebender Bedeutung für den tatsächlichen Spracherwerb – daran lässt Montessori keinen Zweifel – sind die sprachlichen Angebote der Umwelt, und in der frühen Kindheit ausdrücklich das Sprechervorbild der engen Bezugspersonen. Montessori leitet daraus folgende Forderung ab: „Ich halte es für die Pflicht der Mütter und der Gesellschaft im allgemeinen, zu ermöglichen, dass die Kinder

nicht isoliert leben, sondern mit den Erwachsenen zusammen und dass sie häufig Gelegenheit haben, eine gepflegte Sprache zu hören.“¹⁶

Eine gepflegte Sprache: So wie Montessori der Meinung war, dass Kinder die Tätigkeiten des täglichen Lebens – wie backen, waschen, sich an- und auskleiden – brennend gern erlernen möchten und sie bei sorgfältiger Anleitung bald mit großer Perfektion verrichten können, war sie auch der Meinung, dass Kinder danach streben, die differenzierte Sprache der Erwachsenen zu beherrschen. Sobald sie über eine elementare Sprache verfügen, entwickeln sie ab dem Alter von etwa vier Jahren geradezu eine Vorliebe für schwierige Begriffe und komplexe Satzkonstruktionen. Wenn allerdings die positive Unterstützung der Umgebung und das Sprechervorbild unzureichend sind, besteht die große Gefahr einer verarmten Sprach- und damit auch Intelligenzentwicklung mit tiefgreifenden Folgen für das ganze Leben. Daran lässt Montessori keinen Zweifel.

Heute verwenden Entwicklungs- und Neurobiologen wie der Gehirnforscher Manfred Spitzer den Begriff der sensiblen Phase ebenfalls. Gebräuchlich sind zudem die Termini Entwicklungsfenster, Zeitfenster (oder tuning periods) für Sprache.¹⁷

Die Sprachwissenschaftlerin Gisela Szagun formuliert es so: „Es ist wahrscheinlich, dass es beim Menschen eine sensible Phase für Spracherwerb gibt. Die Grenzen einer solchen Phase sind nicht klar. Daten zum Zweitspracherwerb sprechen allerdings dafür, dass die Sensibilität für den Spracherwerb ab der mittleren Kindheit allmählich geringer wird.“¹⁸

Bereits Maria Montessori vertrat die Auffassung, dass alle Kinder dieser Erde zunächst eine gleiche Sprachentwicklung durchlaufen und jede beliebige Sprache lernen können, einfache ebenso wie sehr komplizierte und auch zwei oder drei parallel. Die heutige Neurowissenschaft bestätigt das (vgl. zum Beispiel Lise Eliot¹⁹). So ließ sich in empirischen Untersuchungen nachweisen, dass Neugeborene in der Lage sind, auf alle bis zu 140 Phoneme zu reagieren, die es in den rund 7.500 Sprachen der Welt gibt, die aber in keiner Sprache allesamt genutzt werden. Phoneme sind die kleinsten bedeutungsunterscheidenden Lauteinheiten einer Sprache: im Deutschen beispielsweise /l/ und /r/, da **L**and und **R**and bei ansonsten gleichen Lauten einen Bedeutungsunterschied ergeben. Im Deutschen gebraucht man rund 40, im Italienischen etwa 30 Phoneme. Schon im Alter von sechs Monaten unterscheiden Säuglinge sehr deutlich zwischen den Phonemen ihrer Muttersprache und solchen, die darin nicht vorkommen.²⁰ Die Erklärung liegt auf der Hand: Die Phoneme der Muttersprache werden durch häufiges Hören und zunehmende Nachsprechversuche verstärkt, alle übrigen nicht (Beseitigung durch Nichtgebrauch).

Der Aufbau eines differenzierten Phonem-Repertoires ist also entscheidend für die Sprach- und Intelligenzentwicklung des Kindes. Dieser Aufbau setzt aber voraus, dass

16 A.a.O., S. 116

17 Spitzer, Manfred (2002): *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens*, Heidelberg

18 Szagun, Gisela (2011): *Sprachentwicklung beim Kind*, Weinheim, S. 255

19 Eliot, Lise (2001): *Was geht da drinnen vor? Die Gehirnentwicklung in den ersten fünf Lebensjahren*, Berlin

20 Spitzer, Manfred (2002): *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens*, Heidelberg, S. 78

mit dem Kind von Anfang an viel gesprochen (auch vorgelesen) wird und es auf seine Lall- und Sprechversuche kontinuierlich positives Feedback einer nahen Bezugsperson erhält.

Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse scheint eine frühe und differenzierte Sprachförderung in Krippe und Kindergarten in heutiger Zeit fast noch wichtiger zu sein als zu Maria Montessoris Zeiten. Allzu viele Kinder wachsen heute in sprachlicher Armut auf. Viele haben nicht ausreichend Gelegenheit zu umfassenden Erfahrungen mit guten Sprachvorbildern in ihrem Umfeld und zu genügend Austausch und Übung im Anwenden ihrer Sprache mit vertrauten Erwachsenen und anderen Kindern. Stattdessen sind sie schon früh umgeben von einer Medienwelt, die sich intensiv um Konsumenten jeden Alters bemüht und deren Produkte für die Sprachentwicklung junger Kinder nicht förderlich sind.

Junge Kinder wachsen an der Freiheit der Wahl von Aktivitäten – aber mit Grenzen

In ihrer Auffassung, Kindern Freiheit zuzugestehen, wurde Maria Montessori häufig missverstanden. Kritiker warfen ihr vor, Kinder zu Egoismus, Leistungsabgeneigtheit und Disziplinlosigkeit zu erziehen. Montessori hat das Thema Freiheit in der Erziehung in Vorträgen und Büchern immer wieder behandelt – meist in Verbindung mit dem Begriff der Disziplin. Daraus geht hervor, dass sie unter Freiheit für das Kind zum einen die Befreiung von Hindernissen verstand, die seine Entwicklungsmöglichkeiten einschränken. Junge Kinder beispielsweise benötigen Bewegungsfreiheit, um Bewegungsabläufe und -koordinationen zu erlernen und einzuüben. Höchstwahrscheinlich hätte Maria Montessori heutigen Eltern, die ihre Kleinkinder aus Gründen eines Modetrends in eng sitzende Jeans kleiden, dringend geraten, stattdessen Kleidung zu wählen, die ihnen größtmögliche Bewegungsfreiheit gestattet. Zum anderen wollte Maria Montessori den Wunsch der Kinder nach spontanen Handlungen respektieren anstatt ihnen Aktivitäten vorzuschreiben. Es ging ihr darum, nach und nach unterschiedliche Handlungsangebote in Form sorgfältiger Darbietungen zu machen und dem Kind freizustellen, welches dieser Angebote es wählt und wie lange und wie häufig es sich damit beschäftigt. In diesem Zulassen der freien Wahl einer Aktivität besteht der zweite Aspekt von Montessoris Freiheitsbegriff. Sie vertraute darauf, dass Kinder dazu neigen, eine Aktivität zu wählen, die sie in ihrer Entwicklung voranbringt. Da sie das innere Bedürfnis mitbringen, handelnd mit ihrer Umgebung zu interagieren, ihre Präferenzen im Hinblick auf Aktivitäten jedoch sehr unterschiedlich sind, ist die Freiheit Voraussetzung dafür, dass jedes Kind sein eigenes Potential entfalten und seinem eigenen inneren Rhythmus folgen kann. Allerdings: Die Freiheit der Material-Wahl ist bei Montessori durchaus verknüpft mit Begrenzungen, nämlich dann, wenn ...

- das Kind etwas wählt, das zu seinem Entwicklungsstand nicht passt,
- das Kind ein Material zweckentfremdet,
- das Kind die Interessen anderer in der Gruppe beschneidet.