

Pädagogische Ansätze im Kindergarten

Herausgegeben von

Wassilios E. Fthenakis und Martin R. Textor

Das Jahrbuch der Frühpädagogik und Kindheitsforschung

wird herausgegeben von Wassilios E. Fthenakis und Martin R. Textor

Band 3

Inhaltsverzeichnis

Martin R. Textor und Wassilios E. Fthenakis Vorwort	7
Teil 1: Klassische Ansätze	9
Manfred Berger Friedrich Fröbels Konzeption einer Pädagogik der frühen Kindheit	10
Peter Jackson Kommentar: Zwei Höhepunkte – eine englische Perspektive zur Erziehung nach Fröbel	23
Ingeborg Becker-Textor Maria Montessori	29
Luis Erler Kommentar: Kosmische Erziehung – ein zentrales Element der Montessori-Pädagogik	40
Internationale Vereinigung der Waldorfkindergärten e.V. Rudolf Steiner	47
Joan Almon Kommentar: Das Spiel in der Waldorfpädagogik	61
Martin R. Textor Lew Wygotski	67
Irving E. Sigel Kommentar: Was Wygotski der Frühpädagogik (nicht) bietet	79
Teil 2: Neuere Ansätze	87
Jürgen Zimmer Der Situationsansatz in der Diskussion und Weiterentwicklung	88

Wassilios E. Fthenakis Kommentar: Die (gekonnte) Inszenierung einer Abrechnung – zum Beitrag von Jürgen Zimmer	108
Rheta DeVries und Betty Zan Herstellen einer konstruktivistischen Atmosphäre im Klassenraum	125
Jaipaul L. Roopnarine Kommentar: Der konstruktivistische Klassenraum – das Dilemma, in einer Welt voller Unterschiede zu erziehen	137
A. Clay Shouse Das High/Scope Vorschulcurriculum	146
Joseph T. Lawton Kommentar: Der Rahmen des High/Scope Curriculums	162
Tassilo Knauf Reggio-Pädagogik. Ein italienischer Beitrag zur konsequenten Kindorientierung in der Elementarerziehung	172
Herbert Zimiles Kommentar zu ausgewählten Aspekten der Reggio-Pädagogik	193
Lilian G. Katz und Sylvia C. Chard Der Projekt-Ansatz	200
Wassilios E. Fthenakis Kommentar zum Projektansatz	215
Martin R. Textor Der entwicklungsgemäße Ansatz	225
Alice Sterling Honig Kommentar: Entwicklungsgemäße Praktiken	239
Irving E. Sigel Schlusswort	249
Autor/innen	256

Vorwort

In den letzten drei Jahrzehnten hat sich der Situationsansatz als frühpädagogische Theorie in den deutschen Kindertageseinrichtungen weitgehend durchgesetzt. Andere Ansätze wie die Montessori- oder Waldorfpädagogik spielen nur eine untergeordnete Rolle. Diese Entwicklung ist aus zwei Gründen kritisch zu sehen: Zum einen wurden in den letzten Jahren immer mehr Unzulänglichkeiten des Situationsansatzes ermittelt (siehe den Beitrag von Jürgen Zimmer und den darauf folgenden Kommentar von Wassilios E. Fthenakis). Zum anderen fiel auf, dass der Situationsansatz nur in der Bundesrepublik Deutschland von Bedeutung ist – in anderen westeuropäischen Ländern und in Nordamerika werden Kleinkinder nach ganz anderen frühpädagogischen Theorien in Kindertageseinrichtungen erzogen und gebildet.

In diesem Sammelband sollen in Deutschland wenig oder überhaupt nicht bekannte frühpädagogische Ansätze vorgestellt und kritisch beleuchtet werden. Da der Umfang dieses Buches begrenzt ist, haben wir uns auf die unseres Erachtens wichtigsten klassischen und neueren Theorien beschränkt, wobei letztere zumeist in den USA entwickelt wurden – dort ist die Forschung im Bereich der Frühpädagogik und Kindertagesbetreuung am weitesten fortgeschritten.

Als „klassische“ Ansätze werden zunächst die Theorien von Friedrich Fröbel, Maria Montessori, Rudolf Steiner und Lew Wygotski vorgestellt. Dann folgen die „neueren“ Theorien: Situationsansatz, Konstruktivistische Erziehung, High/Scope Curriculum, Reggio-Pädagogik, Projekt-Ansatz und entwicklungsgemäßer Ansatz. Auf jedes dieser Kapitel folgt ein Kommentar, in dem die jeweilige frühpädagogische Theorie z.B. kritisch betrachtet oder auf ihre Relevanz für die Gegenwart bzw. die Praxis überprüft wird. In einigen Kommentaren werden auch neue Perspektiven aufgezeigt oder wichtige Theorieelemente ergänzt. Im Schlusswort wird dafür plädiert, in der Praxis entsprechend der individuellen Bedürfnisse einen eklektizistischen bzw. integrativen Ansatz zu verfolgen.

Noch eine Anmerkung zur Übersetzung der englischsprachigen Texte: In Nordamerika, aber auch in vielen westeuropäischen Ländern, haben Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen eine andere Identität als deutsche Erzieher/innen: Sie sehen sich als Lehrer/innen - und werden auch so genannt („kindergarten teacher“, „preschool teacher“). Zumeist sind sie an Hochschulen ausgebildet worden (vgl. Oberhuemer/Ulich 1997). Die Lehrer/innen an vorschulischen Einrichtungen arbeiten nicht in Gruppen, sondern in Klassen („classes“). In der Regel handelt es sich um

Jahrgangsklassen; eine Altersmischung wie in Deutschland ist eher selten. Dieses andere Selbstverständnis als *Lehrer/innen* bedeutet auch, dass die Fachkräfte besonders bemüht sind, die kognitive Entwicklung von Kleinkindern zu fördern - ein Entwicklungsbereich, der in Deutschland aufgrund des Vorherrschens einer sozialpädagogischen Grundhaltung und des Überbetonens des Sozialverhaltens etwas vernachlässigt wird (vgl. Elschenbroich 1997, 1998). Um diese Unterschiede nicht zu verwischen, wurde bei der Übersetzung der englischsprachigen Texte der Begriff „teacher“ mit „Lehrer/in“ übersetzt.

Zum Schluss möchten wir allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern an diesem Buch danken, die allen Vorstellungen und Wünschen der Herausgeber in optimaler Weise entsprochen haben. Besonderen Dank gebührt Herrn Peter Kalb vom Beltz Verlag für seine Aufgeschlossenheit für unser Buchprojekt und Kooperationsbereitschaft.

Literatur

- Elschenbroich, D.: Wissensfreie Kindheit. Bildungspolitik macht einen Bogen um die frühen Jahre. Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 275 vom 26.11.1997, S. N 5
Elschenbroich, D.: Rechtzeitig das Verlernen lernen. Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 274 vom 25.11.1998, S. N 6
Oberhuemer, P./Ulich, M.: Kinderbetreuung in Europa. Tageseinrichtungen und pädagogisches Personal. Weinheim: Beltz 1997

Teil 1: Klassische Ansätze

Friedrich Fröbels Konzeption einer Pädagogik der frühen Kindheit

Ein Blick in die Geschichte der Pädagogik vor Fröbel zeigt, dass sich nur wenige Pädagogen mit Kleinkindererziehung (null bis sechs Jahre) befasst haben. Von diesen wurden bereits methodische, soziale oder spieltheoretische Aspekte diskutiert; die konkrete Umsetzung in die Praxis erfolgte jedoch nicht. Friedrich Fröbel (geboren am 21.04.1872 in Oberweißbach/Thüringen) war der Erste, der ein einheitliches (spieltheoretisches) Erziehungskonzept speziell für die frühe Kindheit vorlegte und praktisch umsetzte. Wegweisend für sein pädagogisches Wirken waren u.a. Jean-Jacques Rousseaus Theorien zur „kindgemäßen Erziehung“, insbesondere seine Ansicht, dass der Mensch von Natur aus gut sei und durch Erziehung zur Freiheit gelangen solle.

Den weitaus größten Einfluss auf Fröbel übte Johann Heinrich Pestalozzi aus, an dessen Erziehungsanstalt in Yverdon (Iferten) Fröbel von 1808 bis 1810 als Hofmeister der drei Knaben der Frankfurter Legationsratfamilie von Holzhausen weilte. Fröbel hatte vor allem Pestalozzis Gedanken zur Bedeutung der mütterlichen Erziehung weitergeführt und dessen Prinzip der Selbsttätigkeit vertieft. Während seines Aufenthaltes in Yverdon erkannte Fröbel, dass Pestalozzi das Problem der „frühesten Jugendbildung“ sehr wohl erkannt, nicht aber gelöst hatte. „Pestalozzis Unterrichtsmethode ist wahr“, schrieb Fröbel (zitiert nach Prüfer 1914) 1810 an Caroline von Holzhausen, „aber sie hätte zur größten Unwahrheit werden können, wenn man sie so, wie sie uns Pestalozzi gab, gleich auf das früheste Alter angewendet hätte. Dasjenige, was uns Pestalozzi wirklich als Unterrichtsmittel gibt, ... darf nicht früher als höchstens im achten Jahre gegeben werden und muss auf jeden Fall durch einen früheren lebendigeren, natürlicheren, kindlicheren Unterricht begründet werden, welchen ich den ersten Unterricht nennen will. Dieser muss die Quellen alles künftigen Unterrichts enthalten, und jeder einzelne Unterrichtsgegenstand, die Elemente einer jeden einzelnen Wissenschaft müssen spiegelrein und klar und lebendig aus ihm hervorgehen“ (S. 15).

Schon damals war sich Fröbel der Notwendigkeit eines die „kindliche Eigenaktivität“ berücksichtigenden Unterrichts für die „früheste Jugendbildung“ bewusst, vermochte seine Ideen aber erst viele Jahre später in seinem „Kindergarten“ zu verwirklichen. Diese seine ureigenste Schöpfung, „gestiftet“ am 28.06.1840 im Rathausaal in (heute: Bad) Blankenburg, war beispielhaft für die internationale Pädagogik – teilweise sogar unter Beibehaltung der deutschen Bezeichnung. Mit seiner Stiftung beabsichtigte Fröbel, die frühkindliche Erziehung im Elternhaus ergänzend

zu unterstützen (die Kindergärtnerin sollte die Mutter nicht ersetzen, sondern ihre sachkundige Helferin sein) sowie das Bildungsbedürfnis des Vorschulkindes zu befriedigen. Ferner sollte der Kindergarten dem Kind eine neue Welt eröffnen, ihm eine Schule des Spiels sein. Damit wies Fröbel der „frühesten Kindheit“ einen eigenen spezifischen Stellenwert innerhalb der menschlichen Entwicklung zu. Er sah und behandelte das Kind als Kind, nicht als kleinen Erwachsenen.

Friedrich Fröbels „Erziehungs- und Spieltheorie“

Fröbel wandte sich erst im späten Alter der Kleinkinderpädagogik zu. Davor betätigte er sich mehr oder weniger erfolgreich als Schulpädagoge.

Bereits 1816 gründete er in dem kleinen Thüringer Dorf Griesheim eine Erziehungs- und Bildungsanstalt, die er ein Jahr später nach Keilhau (in der Nähe von Rudolstadt) verlegte und „Allgemeine Deutsche Erziehungsanstalt“ nannte. Hier publizierte er 1826 sein bedeutendstes, aber schwer zugängliches Werk, das er wie folgt nannte: „Die Menschenerziehung, die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst, angestrebt in der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt zu Keilhau. Erster Band. Bis zum begonnenen Knabenalter“. Ein zweiter Band, der die Zeit des Jugendalters und seine schulpädagogische Betreuung beschreiben sollte, ist nie erschienen. Die „theoretischen“ Anschauungen Fröbels in dieser Publikation wurzelten im metaphysischen Denken der Romantik. „Allseitige Lebenseinigung“ war seine romantische Vokabel für das sinnerfüllte Menschenleben, und die Familie blieb ihm stets der Bezugspunkt aller Erziehung. Beeinflusst u.a. von den Philosophen Johann Gottlieb Fichte, Karl Christian Krause und Friedrich Wilhelm Schelling entwarf Fröbel in seiner „Menschenerziehung“ ein pantheistisches Weltbild, wonach er alle Wesensformen als eine „Erscheinungsweise Gottes“ betrachtete. „Jedes Ding und Lebewesen ist Geschöpf Gottes, wird durch göttliche Kraft beseelt und strebt danach, die in ihm wirkende göttliche Kraft, sein inneres Gesetz darzustellen“ (Heiland 1987, S. 163). Aus dieser Sichtweise heraus begründete Fröbel auch seine Unterrichts- und Erziehungsarbeit, ebenso seine „Erziehungs- und Spieltheorie“.

Gleich zu Beginn der „Menschenerziehung“ wurden die Grundlagen der Fröbel'schen Welt- und Lebensauffassung thematisiert, die letzten metaphysischen Hintergründe der göttlichen Einheit allen Lebens, aus der alles hervorgeht, entfaltet. Dementsprechend lauteten die Einleitungssätze: „In Allem ruht, wirkt und herrscht ein ewige Gesetz ... Alles ist hervorgegangen aus dem Göttlichen, aus Gott, und durch das Göttliche, durch Gott einzig bedingt; in Gott ist der einzige Grund aller Dinge. In Allem ruht, wirkt, herrscht Göttliches, Gott. Alles ruht, lebt, besteht in dem Göttlichen, in Gott und durch dasselbe, durch Gott. Alle Dinge sind nur dadurch, dass Göttliches in ihnen wirkt“ (Fröbel, zitiert nach Lange 1863, S. 1f.).

Für Fröbel ist Gott nicht nur Urgrund allen Seins, er ist auch Urgrund und letztes Ziel aller Menschenerziehung. Jeder Mensch hat Göttliches in sich; dies bewusst aus sich heraus zu gestalten, ist seine Lebensaufgabe. Der verantwortliche Pädagoge „kann nur lauschen und Hilfe leisten, dass das verborgene Göttliche, dies Einmalige, nur in diesem Menschenkind neu zutage tretende Göttliche rein und klar sich entfalte. Das geschieht nicht ‚auf dem toten Weg der Nachahmung, sondern auf dem lebendigen Weg der selbst- und freitätigen Entwicklung“ (Kuntze o.J., S. 16).

Folgerichtig lehnte Fröbel die kirchliche Lehre der Erbsünde ab. Vielmehr ging er davon aus, dass der Mensch, bedingt durch das Göttliche in ihm, nur gute Anlagen in sich trage. Fröbel sah durchaus auch das Schlechte im Menschen, betrachtete diese negative Komponente aber stets als Abweichungen vom rechten Pfad, die durch Einflüsse von außen und nicht durch den Menschen selbst entstünden. Um den jedem Menschen innewohnenden rechten Pfad freizulegen, müsse es demnach Aufgabe der Erziehung sein, das Kind in seinem ureigensten Wesen,

in seiner Einmaligkeit zu erfassen, ohne sich an überlieferten Werten und Formen zu orientieren. Diesen pädagogischen Anspruch drückte Fröbel (zitiert nach Lange 1863) so aus: „Das Göttliche also in dem Menschen, sein Wesen, soll und muss durch die Erziehung in demselben entwickelt, dargestellt, zum Bewusstsein, und er, der Mensch, wie zum freien bewussten Nachleben nach diesem, so zur freien Darstellung dieses in ihm wirkenden Göttlichen erhoben werden“ (S. 3).

In der „richtigen Pflege“ der frühen Kindheit sah Fröbel den alles entscheidenden Moment der „Menschenerziehung“, werden doch hier die Grundlagen für die weitere (positive oder negative) Entwicklung des Kindes gelegt. Darum müsse das Kind von Geburt an seinem Wesen nach aufgefasst, „richtig behandelt und in den freien allseitigen Gebrauch seiner Kräfte gesetzt werden“ (ebd., S. 15). Diese ganz am Wesen des Kindes orientierte erste Erziehung sei in ihren Grundzügen notwendigerweise „leidend“, also abwartend und beobachtend, und „nachgehend“, also behütend und stützend, ohne „vorschreibend, bestimmend, eingreifend“ (ebd.) zu sein. Nichtsdestotrotz anerkannte Fröbel das „relative Recht“ der vorschreibenden Erziehung bei fehlgeleitetem kindlichen Verhalten.

Nach der philosophischen „Begründung des Ganzen“ widmete Fröbel den ersten Teil der „Menschenerziehung“ den Erziehungs- und Bildungsfragen in der frühen Kindheit (null bis sechs Jahre). Die pädagogische Verantwortung für diese Altersstufe stellte er ganz in den Aufgabenbereich der Familie und richtete seine Ausführungen darum direkt an die Eltern. Fröbel entwickelte ein Plädoyer für das kindliche Spiel, das er neben Arbeit und Kunst als Grundform menschlicher „Selbstdarstellung“ betrachtete. Dabei sei das Spiel die „höchste Stufe der Kindesentwicklung, der Menschenentwicklung ...; denn es ist freithätige Darstellung des Inneren aus Notwendigkeit und Bedürfnis des Inneren selbst“ (ebd., S. 33). Ja, das Spiel sei im Grunde nichts anderes als „Vorbild und Nachbild des gesamten Menschenlebens, des inneren geheimen Naturerlebens im Menschen und in allen Dingen“ (ebd.). Zu sinnerfüllter Arbeit ebenso wie zu sinnvoller künstlerischer Aktivität muss der Mensch erst in einem langwierigen Erziehungsprozess hingeführt werden, das Spielen dagegen entwickelt er von allein. Deshalb ist das Spiel für Fröbel die dem Menschen in seiner frühen Entwicklungsphase naturgemäße und urtümliche Form, sein Inneres darzustellen. Mit Entschiedenheit wehrte er sich dagegen, das Spiel als „Spielerei“ oder unnützen „Müßiggang“ abzuqualifizieren, der Kinder „disziplinlos“ zum Toben verleite. Vielmehr fördere es die „gesunde Entwicklung“ des jungen Menschen: „Ein Kind, welches tüchtig, selbstthätig still, ausdauernd, ausdauernd bis zur körperlichen Ermüdung spielt, wird gewiss ein tüchtiger, stiller, ausdauernder, Fremd- und Eigenwohl mit Aufopferung befördernder Mensch ... Die Spiele dieses Alters sind die Herzblätter des ganzen künftigen Lebens ... Ist, wird das Kind in diesem Alter verletzt, sind, werden in demselben die Herzblätter seines künftigen Lebensbaumes verletzt“ (ebd., S. 33f.).

Heute bezweifelt kein/e Erzieher/in mehr den pädagogisch-psychologischen Wert des kindlichen Spiels. Die Unfähigkeit zu spielen wird beim Kind als ernst zu nehmendes Symptom möglicher Verhaltens- und/oder Entwicklungsstörungen gewertet. Damit keine Verhaltens- und/oder Entwicklungsstörungen auftreten, oder, wie Fröbel sagte, die Herzblätter des künftigen Lebensbaumes zerstört werden, forderte er die Eltern auf, das Spiel zuzulassen: „Pflege, nähre es, Mutter, schütze,

behüte es, Vater“ (ebd., S. 34). Mit solchen Erziehungshinweisen wandte sich Fröbel letztlich nicht nur an die Eltern, sondern auch an die „Kinderführer und Kinderführerinnen“, die er später Kindergärtnerinnen nannte. Von den Erziehenden forderte Fröbel, sich dem Kind zum Spiel zuzuwenden und ihm im Spiel zu begegnen. Einander anerkennend und achtend zu begegnen sei Voraussetzung für eine „gesunde“ Spielentfaltung und -entwicklung. Angemessenes Mitspiel fordert von dem Erwachsenen: Anerkennung, Teilnahme und Zuwendung, zugleich Ehrfurcht vor der Individualität des Kindes und der Bedingtheit seines augenblicklichen Seins, entsprechend seiner Entwicklungsstufe. Mit anderen Worten: Der Erwachsene soll beim Spiel mit dem Kinde nicht dessen Kräfte entwickeln, sondern das Kind soweit anregen, dass es selber seine Kräfte zur Entfaltung bringen kann.

Die Entdeckung der anthropologisch-pädagogischen Bedeutung des Spiels für die Entwicklung des Kindes ist Fröbels grundlegender Beitrag zur frühkindlichen Erziehung. Seine Ansichten wurden richtungsweisend für die Idee und Gestaltung des Kindergartens und seiner Spielpädagogik.

Spielpädagogik und Kindergarten als Idee und Institution

Die Geschichte des Kindergartens ist untrennbar mit dem Namen Friedrich Fröbel verbunden. Allgemein gilt er als Schöpfer des heutigen Kindergartens. Doch bereits vor seiner „Erfindung“ gab es – bedingt durch die sprunghafte Entwicklung der Industrie und den damit einhergehenden Veränderungen im sozialen Gefüge – Einrichtungen zur Bewahrung von Kleinkindern und Milderung sozialer Notstände (Kleinkinderschulen, Bewahranstalten, Kleinkinderpflegen u. Ä.), verbunden mit Namen wie Johann Friedrich Oberlin, Theodor Fliedner und Fürstin Pauline zu Lippe-Deilmold. Ihre Gründungen waren wegweisend für weitere ähnliche Einrichtungen. Diese hatten meist caritativen Charakter, waren einseitig ausgerichtet und beschränkten sich entweder auf die bloße Beaufsichtigung der Kinder oder auf deren schulähnliche Unterrichtung und das Auswendiglernen biblischen und religiösen Wissens. Demgegenüber hat Fröbel mit seinem Kindergarten den eigenen Sinn der Erziehung auf dieser Altersstufe entdeckt und die Möglichkeiten, die die gemeinsame Erziehung einer größeren Anzahl von Kindern gerade hierfür bietet, ausgewertet. Diese Verbindung des Betreuungsgedankens mit einer altersgemäßen Erziehung macht das Geniale seines Kindergarten-Konzepts aus.

Nachdem Fröbel mehrere Jahre in der Schweiz gewirkt hatte, zog er nach Blankenburg. Dort wollte er seine Konzeption der „Menschenerziehung“ mittels einer „Pflege“ der frühen Kindheit (als dialektischer Gegenbegriff zu „Unterricht“) sowie einer Erneuerung der Familie in die Tat umsetzen. Zuerst eröffnete Fröbel 1837 eine „Autodidaktische Anstalt“, die bald in „Anstalt zur Pflege des Beschäftigungstriebes der Kindheit und Jugend“ umbenannt wurde. Hier wurden nach seinen Entwürfen Spiel- und Beschäftigungsmittel hergestellt, zu Spielen geordnet, mit Anleitungen versehen und unter der Bezeichnung „Spiel- und Beschäftigungskästen für Kindheit und Jugend“ zum Versand vorbereitet. Im Juni 1839 gründete er noch eine „Spiel- und Beschäftigungsanstalt“, verbunden mit Kursen (zunächst) für so genannte „Kinderführer“. Die Kursteilnehmer erhielten Gelegenheit, die Fröbel'schen

Spiel- und Beschäftigungsmittel an Kindern zu erproben und Fähigkeiten in der „Pfleger“ des kindlichen Spiels zu erwerben. Daraus ging schließlich 1840 der „Allgemeine Deutsche Kindergarten“ hervor.

Schon die Titulierung „Kindergarten“ ist Programm: Sie beschreibt treffend Fröbels Vorstellungen der frühkindlichen Erziehung, die sich im „Garten = Paradies, also Kindergarten = das den Kindern wieder zurückzugebende Paradies,“ (Fröbel, zitiert nach Schröcke 1912, S. 32) vollzieht. So wie in einem „Garten unter Gottes Schutz und unter Sorgfalt erfahrener einsichtiger Gärtner im Einklang mit der Natur die Gewächse gepflegt werden“, so sollen nach Fröbel (o.J.) im Kindergarten „die edelsten Gewächse, Menschen, Kinder als Keime und Glieder der Menschheit, in Übereinstimmung mit sich, mit Gott und Natur ... erzogen werden“ (S. 8). Die allseitige Pflege des Kinderlebens sollte in Fröbels Kindergarten durch die dem Kind in diesem Alter besonders gemäße Tätigkeit erfolgen, nämlich durch das Spiel.

Die zunehmende Berufstätigkeit der Frauen, wie sie Fröbel selbst in seiner Heimat Thüringen erlebte (wo insbesondere die Hausindustrie vorherrschte), verhinderte die unmittelbare spielerische Zuwendung der Mütter, der Eltern überhaupt zu ihren Kindern. Aber auch die Mütter der „gehobenen Bürgerschicht“ gaben ihren Kindern nicht die erforderliche Zuwendung; sie überließen die Erziehung unausgebildeten Kindermädchen. Diesem sozialen Problem wollte Fröbel mit seinem Kindergarten entgegenwirken. Darum forderte er, dass kein Kind des betreffenden Alters von dem Besuch eines Kindergartens ausgeschlossen werden dürfe, „in welchem amtlichen oder geschäftlichen Verhältnisse auch immer die Eltern desselben stehen“ mögen (Fröbel, zitiert nach Hoffmann 1948, S. 27).

Dabei lag ihm nicht im Sinn, speziell eine pädagogische Einrichtung für Drei- bis Sechsjährige außerhalb der Familie zu konzipieren. Vielmehr wollte er eine „Modelleinrichtung“ zum „Spiegel und Muster“ der Mütter (und natürlich auch Väter und Gouvernantinnen) begründen. Fröbels Kindergarten war getragen von der Idee, durch das gemeinsame Spiel von Eltern und Kindern eine Verbesserung der familiären Beziehungen zu erwirken. Primäre Zielsetzung des Kindergartens war also die „Lebenseinigung“ von Eltern und Kind durch das „Band gemeinsamen Spiels“.

Fröbel plädierte dafür, dass diese „Lebenseinigung“ schon dem Kindergarten vorausgehen sollte. Dazu entwarf er seine „Konzeption der Mutter- und Koselieder“, einer Spielpflege und -pädagogik für die Säuglings- und Vorkindergartenzeit. Diese 1844 veröffentlichte Publikation war Fröbels letztes großes Werk, das allerdings kaum wirksam wurde. Es gliedert sich in „Mutter- und Koselieder“ und „Spiellieder“. Jedem Lied ist eine großformatige Bildtafel zugeordnet. Sie zeigt Erlebnisse des kindlichen Alltags, „die im leiblich-anschaulichen Medium von Fingerspielen gestaltet werden. Dabei macht die Mutter das Fingerspiel vor, das Kleinstkind ahmt dies nach. Auch hier sollen Elemente, Grundlagen des Lebens, Strukturen von Realität, allerdings eingebunden in kindliche Erlebensform und dargestellt in phänomennaher Gestaltung (Bilder), erfahren werden. Im unbeholfenen Mitvollziehen der Fingerspiele erfasst das Kind die dargestellten Gestalten wie ‚Täubchen‘, ‚Fischlein‘ oder ‚Tischler‘ zugleich als ‚Symbole‘ von Gesetzmäßigkeiten. Gesetzlichkeit wird ‚erahnt‘, (Heiland 1989, S. 79).

Vordergründig handelt es sich hier um ein Anweisungs- und Lehrbuch für Mütter, ein „Bilderbuch“ also zur Mütterbildung. Fröbel erkannte, dass für die „entwickelnd-erziehende Menschenbildung“ mütterliche Liebe und „Mutterinstinkt“ allein nicht ausreichen. Die pädagogische Bedeutung der „Mutter- und Koselieder“ ist vielschichtig: Sie unterstützen die Kommunikation zwischen Mutter und Kind auf emotionaler Ebene; sie fördern auch die sprachliche

Entwicklung, das religiöse und soziale Empfinden, ermöglichen das Erfassen der Umwelt, stützen das Erkennen äußerer Naturvorgänge und dienen zugleich als motorische Übung (Elementargymnastik). „Ich habe in diesem Buche“, vermerkte Fröbel (zitiert nach Prüfer 1919) über die „Mutter- und Koselieder“, „das Wichtigste meiner Erziehungsweise niedergelegt, denn es zeigt den Weg, wie die Keimpunkte der menschlichen Anlagen gepflegt und unterstützt werden müssen, wenn sie sich gesund und vollständig entwickeln sollen“ (S. 1).

Der Familie als erster Stufe der Mutter-Kind-Bindung bzw. „Lebenseinigung“ folgt als zweite Stufe der „entwickelnd-erziehenden Menschenbildung“ der Kindergarten, der sich nach Fröbel in folgende drei Bereiche gliedert: erstens das Spiel mit den „Gaben“ und „Beschäftigungs- und Bildungsmitteln“, zweitens die Kreis- und Bewegungsspiele und drittens die Gartenarbeit.

(1) Im Zusammenhang mit den Auffassungen über das Spiel entwickelte Fröbel „Spielmittel“: „Spielgaben“ und „Beschäftigungs- oder Bildungsmittel“. Mit diesen wollte er das Kind in seiner „Allseitigkeit“ anregen, d.h. sein Fühlen, Ahnen, Denken und Erkennen, seine Motorik, Phantasie und Kreativität aktivieren. Im Kindergarten bilden die Gaben, in die Hand des zu Erziehenden gereicht, den Mittelpunkt kindlichen Spiels. Die Reihenfolge der Gaben ist sorgfältig durchdacht: Eine Gabe geht mit innerer Notwendigkeit aus der anderen hervor. Es gibt sechs „Gaben“ (zwei weitere hatte Fröbel geplant):

1. Gabe: Ball (sechs weiche Wollbällchen in den Grundfarben).
2. Gabe: Holzkugel und Holzwürfel (zwischen ihnen vermittelnd die Walze mit drei gleichen Hauptachsen).
3. Gabe: Würfel (geteilt in acht kleine, gleichgroße Würfel).
4. Gabe: Würfel (geteilt in acht gleichgroße, rechteckige Säulen).
5. Gabe: Würfel (geteilt in 27 gleichgroße Teilwürfel, sechs dieser Teilwürfel sind weiter zerlegt in quadratische Pyramiden).
6. Gabe: weitere Unterteilungen des ursprünglichen Würfels nach dem Prinzip der vierten und fünften Spielgabe.

Mit der dritten bis sechsten Gabe, aus denen sich die heutigen Baukästen entwickelten, sind drei Spielformen möglich: (a) Das Kind baut Nachbildungen wirklicher Gegenstände oder Vorgänge (z.B. Eisenbahn, Tisch, Stuhl und dergleichen mehr). Das Kind stellt *Lebensformen* dar. (b) Das Kind baut „etwas Schönes“, ein Muster oder Ornament. Das Kind stellt *Schönheitsformen* dar. (c) Das Kind zerlegt und baut vorwiegend durch Vereinzelung und Zusammenfügung. Dadurch erhält es Einsichtnahme in die strukturelle Gesetzmäßigkeit seines Spielzeugs (z.B. Trennen eines Würfels, bestehend aus acht Einzelwürfeln, in zwei Hälften oder in acht Einzelwürfel mit eventueller Wiederezusammenfügung – es geht dann also mit Begriffen um, die ihm jetzt oder erst sehr viel später zur Erkenntnis kommen, z.B. 1 Ganzes = 2 Halbe, $1 = \frac{8}{8}$). Das Kind stellt *Erkenntnisformen* dar.

Diese drei Spielformen entsprechen der Entfaltung des *Handelns*, des *Fühlens* und des *Denkens* oder der Pflege der *Sinne* für das *Nützliche* (den praktischen Lebensbereich), das *Schöne* (den ästhetischen, musischen Lebensbereich) und letztlich das *Wahre* (den theoretischen, kognitiven Lebensbereich). Das Spiel mit den Bau-

kästen ist also eine Tätigkeit, die im spielenden Kind drei Seiten seines Wesens als besondere und zugleich miteinander verbundene entwickelt.

Neben den „Spielgaben“ kannte Fröbel noch „Beschäftigungen“. Sie sollen das Kind unmerklich hinüberleiten vom Konkreten zum Abstrakten, indem sie ihm nach und nach die Begriffe „Oberfläche“, „Linie“ und „Punkt“ durch die Vermittlung der entsprechenden manuellen Beschäftigung nahe bringen:

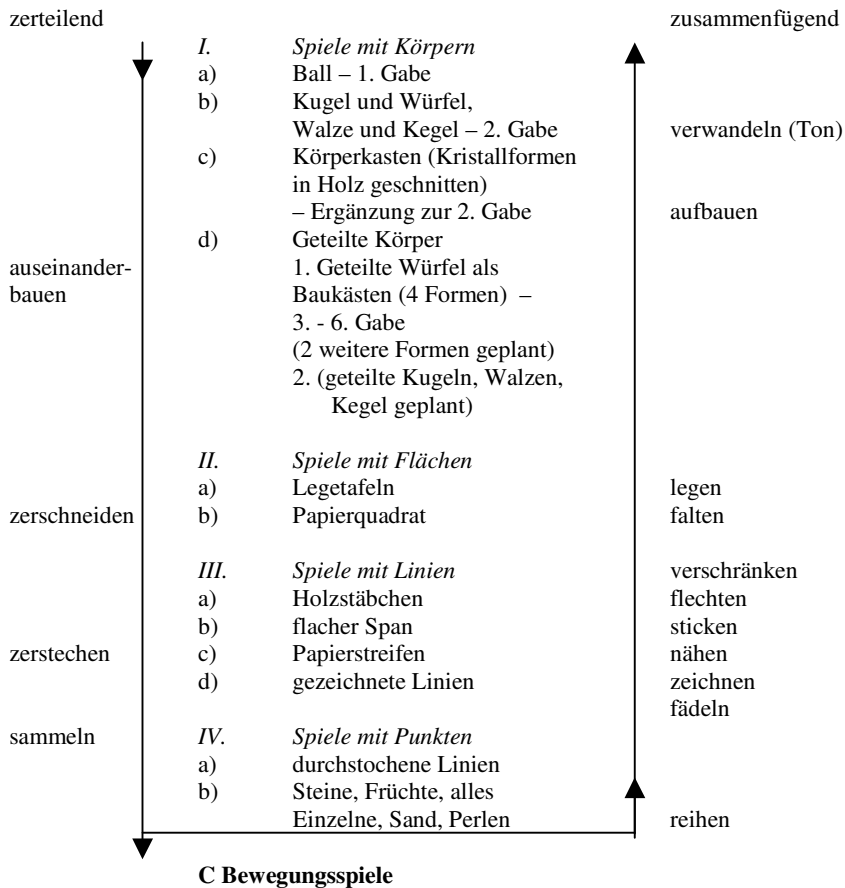
- die Oberfläche durch Falten, Abschneiden, Zusammenbinden und Kleben;
- die Linie durch Stäbchen, Papierfalten, gepresstes Stroh und Ringel;
- den Punkt durch Erbsen, Perlen und Knöpfe, durch Lochen und Nähen.

Dem folgt die Beschäftigung mit formlosen Materialien wie Sand, Ton und Lehm. Aus Ton oder Lehm geformte Würfel sollen durch Abschneiden der Ecken und Kanten auf die Grundform von Ball und Kugel (als Symbol der Einheit) zurückgeführt werden.

Erika Hoffmann (1968, S. 133), die Fröbelforscherin unseres Jahrhunderts, hat das System der Spielgaben und Beschäftigungsmittel übersichtlich zusammengefasst:

Das Ganze der entwickelnd erziehenden Spielgaben

A Mutter- und Koseliederbuch
B Gegenständliches Spielzeug



Mit seinen „Spiel- und Beschäftigungsmitteln“ wollte Fröbel das herkömmliche Spielzeug nicht ersetzen, sondern ergänzen. Die Kinder sollten die Möglichkeit bekommen, *sinngebunden* ihre Fähigkeiten zu entwickeln. Keinesfalls wollte er, so konstatierte auch seine Großnichte Henriette Schrader-Breyman (o.J.), „die ganze Kinderstube mit Bällen, Würfeln usw. füllen, nicht die einfache Puppe verbannen; er wollte aber neben den fertigen Gestalten das Material zum Gestalten bieten und dem allzufertigen Prunke im Spielzeug wehren, der Überladung mit demselben steuern, weil dies von vornherein das Kind zur überwiegenden Sinnlichkeit, Geiststrägheit und Äußerlichkeit erzieht und es an jeder anderen Tätigkeit als am Zerstören hindert“ (S. 33).

(2) Großes Interesse schenkte Fröbel den Kreis- und Bewegungsspielen. Seiner

Ansicht nach erwecken sie in ihrer „köstlichen Unbefangenheit“ im Kinde den Sinn für alles: Erde, Natur, Familie, Pflanzen, Tiere ... Im Kreise der Gemeinschaft erlebt sich das mitspielende Kind als „Gliedganzes“ und lernt spielerisch, sich in eine Gruppe einzufügen. Des Weiteren pflegen Kreis- und Bewegungsspiele das gemeinsame Von-einer-Sache-Ergriffensein. Auf diese Weise stärken sie das Gefühl des Miteinander-Verbundenseins, wobei die Kreisform die Zugehörigkeit des einzelnen Kindes zu einem mitmenschlichen Kreise symbolisch erfassbar machen soll. Fröbel charakterisierte die pädagogische Bedeutung aller Kreis- und Bewegungsspiele so: „Sie befördern als Ausdruck eines gesunden Inneren eine gesunde Haltung auch im Äußeren, sowohl des ganzen Körpers als auch seiner einzelnen Teile; sie sind bildend für die Sprache und Gesang, erwecken Aufmerksamkeit, Sinn für Ordnung, Anstand und Schönheit. Vor allem aber bewirken sie ein freudiges und zufriedenes Zusammenleben, die Quelle unendlicher, rein menschlicher wie christlicher Tugenden. Welcher Segen für Kindheit und Alter hieraus hervorgeht, leuchtet von selbst ein!“ (Fröbel, zitiert nach Hoffmann 1944, S. 91).

Wie die Spielgaben und Beschäftigungsmittel bauen sich auch die Kreis- und Bewegungsspiele „von dem einfachsten bis zum allseitigsten, gleichsam die eigene Entwicklung der Kinder und ihrer verschiedenen Lebensstufen tatsächlich vorbildend“, auf (ebd., S. 90). Fröbel teilte die Kreis- und Bewegungsspiele in sich teilweise überschneidende Gruppen ein, für die er praktische Beispiele lieferte:

- *Darstellende Kreis- und Bewegungsspiele:* Hier werden Szenen aus dem Alltag und der Natur nachgespielt (z.B. Besuchspiel, das Bächlein, das Schnecklein). Nach Fröbel ist es „Zweck und Geist dieser Spiele, zur Beachtung der Natur und des umgebenden Lebens einzuführen“ (ebd., S. 75).
- *Nachahmungen von lebendigen Naturgegenständen:* Nachgeahmt werden z.B. Vögel, Hasen und Fische. Diese Bewegungsspiele fördern die Verbindung zur Natur und die Fähigkeit zur Darstellung. Außerdem pflegen sie die „erziehenden Beziehungen, z.B. Freiheit und Gesetz, Willkür ... und Ordnung“ (ebd., S. 82).
- *Laufspiele:* Diese zielen auf „Kraftentwicklung und Übung des Körpers und Glieder überhaupt“ (ebd., S. 87). Ferner dienen sie der Erziehung des Sozialverhaltens, der gegenseitigen Achtsamkeit und Rücksichtnahme sowie der „Steigerung des Gedächtnisses und anderer kognitiver Fähigkeiten“ (Schmutzler 1991, S. 83).
- *Gehspiele:* Wie die Laufspiele sollen die Gehspiele den Körper „erstarken“, den „Gang sicherer und besser“ und damit „schöner“ machen, vor allem aber die „Haltung des Körpers, den rechten Gebrauch der Gliedmaßen, namentlich der Füße“, (Fröbel, zitiert nach Hoffmann 1944, S. 87) trainieren.
- *Reine Kreisspiele:* „Sie sind einerseits das umgreifende Prinzip, in das die erstgenannten Spiele einmünden und so die Einheit der Spiele und des Lebensganzes symbolisch repräsentieren sollen. Andererseits sind die Kreisspiele inhaltlich eine eigene Gruppe, in der Darstellungen von Sternen, Blumen, Mustern und Kronen oder Kränzen verwirklicht werden sollen“ (Schmutzler 1991, S. 83).

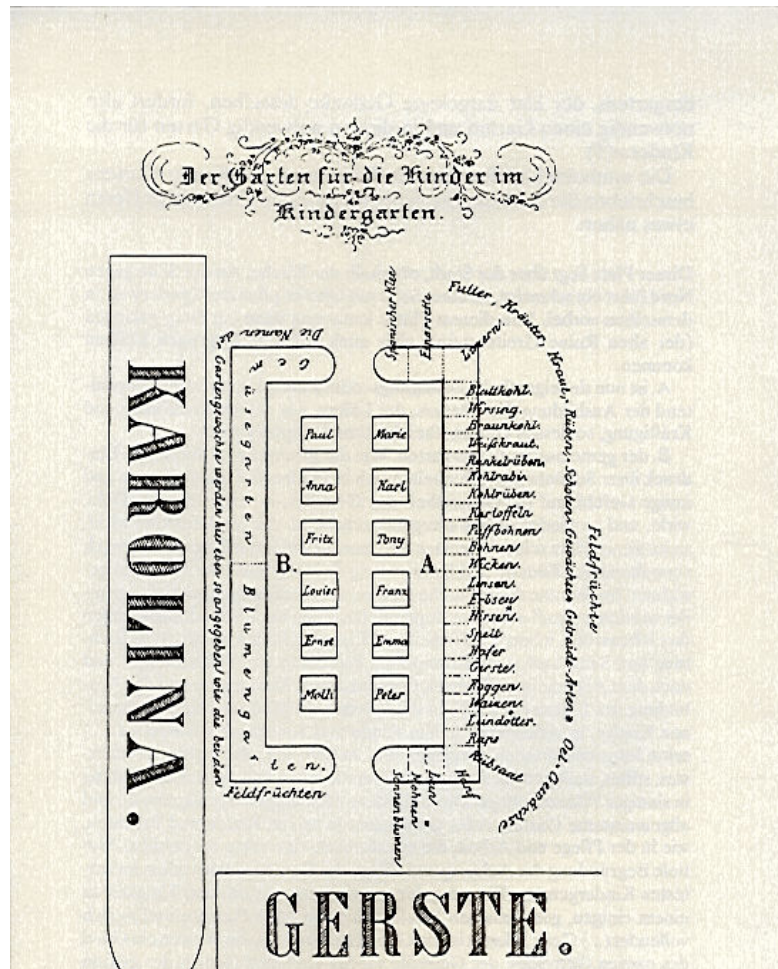
(3) Letztendlich verband Fröbel mit seiner Konzeption des Kindergartens auch einen „Garten für Kinder“, wo sich die Kinder u.a. biologische Grundkenntnisse aneignen können. Ein Garten war für ihn unverzichtbar für die „vollständig ausgebildete Idee eines Kindergartens“ (Fröbel, zitiert nach Lange 1862, S. 271). Fröbel maß ihm symbolisch-philosophische Bedeutung bei: „Der Mensch, das Kind, als Glied der Menschheit, muss nämlich auch frühe, wie als Einzelner und Einzelnes, so als Glied eines größeren Gesamtlebens nicht nur erkannt und behandelt werden, sondern selbst sich als solches erkennen und bethätigen. Diese Wechselthätigkeit zwischen Einzelnen und Einigen, Glied und Ganzen, spricht sich aber nirgends schöner, lebenvoller und bestimmter aus, als in gemeinsamer Natur- und Gewächspflege, als in gemeinsamer Abwartung eines Gartens, worin sich eben das Verhältnis des Allgemeinen zum Besonderen klar zeigt“ (ebd., S. 272).

Nach Möglichkeit sollte jedes Kindergartenkind sein eigenes Beet zum Bearbeiten haben (siehe Abbildung 2), denn: „Auf das den Kindern eigens eingeräumte Beetchen können sich die Kinder pflanzen was und wie sie es wollen; auch mit den Pflanzen umgehen wie sie es wollen, damit sie aus unstatthafter Behandlung selbst erfahren, dass man auch sorgsam und gesetzmäßig mit den Gewächsen umgehen müsse“ (ebd., S. 274). Schon Fröbel erkannte also: Kinder lernen aus den Folgen! Und da für ihn Theorie und Praxis zusammengehörten, entwarf er einen ausführlichen Plan zur Gestaltung, Bearbeitung und Bepflanzung der Beete, entsprechend den Jahreszeiten. Seine „Gartenanlage“ vereinigt die Elemente eines Arbeits-, Schau- und Liefergartens. Sie ist ein „Ort zum Schauen, Beobachten und Erkennen, ein Platz für die körperliche Betätigung und zur Gestaltung eigener Ideen, ein Stück Land, das Raumschmuck und Lebensmittel liefert“ (Dietel 1994, S. 4).

Fröbels Ausbildungskonzeption

Von Anfang an verband Fröbel mit seinem Kindergarten die Forderung nach einer qualifizierten Ausbildung der dort pädagogisch Tätigen. Seine ersten Schüler in Blankenburg (bis 1844) waren Männer, die er zu Spielführern ausbildete. Sie fungierten als „pädagogische Handlungsreisende“: Die Spielführer warben für die didaktischen Materialien und neu entwickelten Spiel- und Beschäftigungsmittel, indem sie sie den Eltern in direkter Anwendung mit deren Kindern vorführten.

In Keilhau, wohin Fröbel 1844 wieder zurückkehrte, rief er eine „Bildungsanstalt für Kinderpflegerinnen und Erzieherinnen“ ins Leben. Mit dieser übersiedelte er 1849 nach Bad Liebenstein und ein Jahr später in das in der Nähe liegende Schloßchen Marienthal (dort starb Fröbel am 21.06.1852). Die Ausbildungsstätte nannte sich nun „Anstalt für allseitige Lebenseinigung durch entwickelnd-erziehende Menschenbildung“. Damit verbunden war ein Internat für die Schülerinnen und ein „Lehrkindergarten“. Da sich Fröbel nach Gründung des Kindergartens verstärkt an Frauen und junge Mädchen wandte, absolvierten nun überwiegend weibliche Personen die durchschnittlich sechs Monate dauernden Ausbildungskurse.



Fröbel war der Ansicht, dass die Natur der Frau nicht nur mit Mutterliebe, sondern auch mit einem erzieherischen Instinkt ausgestattet sei, der jedoch der professionellen Ausbildung bedürfe. Weil Mutterliebe und erzieherischer Instinkt allein zu Missgriffen in der Erziehung führen könnten, bedürfen sie der „Vergeistigung“. Diese Überzeugung war die Grundlage eines neuen Berufs: der Kindergärtnerin. Das Aufnahmealter lag bei 17 bis 20 Jahren. Neben der physischen Stabilität wurden von den künftigen Schülerinnen Eigenschaften wie „Kinderliebe und Freundlichkeit, Liebe und Fähigkeit zur spielenden Beschäftigung mit Kindern und lebensvoller friediger und freudiger Weltanschauung“ (Fröbel, zitiert nach Lange 1862, S. 495) erwartet. Die Ausbildungszeit legte Fröbel (im Gegensatz zu allen folgenden „Seminaren“) nicht fest. Er war der Überzeugung, dass jede angehende Kindergärtnerin entsprechend ihrer Veranlagung unterschiedlich lang brauchen würde, um sich den Kindern wirklich ganz widmen zu können, „um die Befestigung einer wahrhaft erziehenden Gesinnung“ (ebd.) herauszubilden. Schwerpunktmäßig umfassten die täglich abgehaltenen Kurse folgende Lehrinhalte:

- Religion (1 Std.);
- Entwicklungsgang und Entwicklungsgesetze bei Kindern und Erwachsenen. Einsicht in das Wesen und die Natur des Kindes, seiner Pflege und Erziehung (1 Std.);
- Aneignung des rechten Umganges, des anregenden Sprechens mit dem Kinde sowie Aneignung des anregenden Kindergesanges. Aneignung entsprechender Glieder- und Sinnesbildung zur Entfaltung des kindlichen Seelenlebens (2 Std.);
- Freie Beschäftigung mit den Kindern des „Lehrkindergartens“ (1 Std.);
- Vorführung der Spielgaben und Beschäftigungsmittel und Übung derselben „zur freien Anwendung nach Maßgabe der verschiedenen Spielgaben des in sich einigenden Spielganzes“ (ebd., S. 497) (2 Std.);
- Teilnahme und Beobachtung an den spielenden Beschäftigungen der Kindergartenkinder (1 Std.);
- Aneignung von kleinen Handfertigkeiten (1 Std.) und
- Arbeit im Garten (1 Std.).

Fröbels Ausbildungskonzeption war somit gekennzeichnet durch „ein ausgewogenes Verhältnis von pädagogisch-psychologischer Reflexion, Einüben eines Repertoires von für den Berufsalltag wichtigen Beschäftigungsformen und von Lernen im Umgang mit Kindern“ (von Derschau 1976, S. 48). Mit der professionellen Ausbildung von Kindergärtnerinnen leistete Fröbel einen wichtigen Beitrag zur Emanzipation der (bürgerlichen) Frau, für die sich hier eines der ersten anerkannten Berufsfelder erschloss. Darüber hinaus beeinflusste er „wesentlich die weitere Entwicklung des Kindergartens und das Leitbild der Ausbildung“ (ebd., S. 45).

Schlussbemerkung

Als Fröbel am 24.06.1852 in Schweina in unmittelbarer Nähe Marienthals beerdigt wurde, äußerte der Pfarrer in seiner Grabrede die Vermutung, dass andere das Lebenswerk des Pädagogen weiterführen werden. Diese prophetischen Worte erfüllten sich. Fröbels Kindergarten als Idee und Institution wurde insbesondere von Frauen aufgegriffen, weiterentwickelt und bewahrt. Es ist nicht möglich, alle diese Frauen gebührend zu würdigen. Hier nur eine Auswahl klangvoller Namen: Baronin Bertha von Marenholtz-Bülow, Henriette Schrader-Breymann, Doris Lütkens, Angelika Hartmann, Henriette Goldschmidt und Gertrud Pappenheim (Berger 1995). Doch im Laufe der Jahre geriet Fröbels Konzeption einer Pädagogik der frühen Kindheit immer mehr in Vergessenheit, bis er schließlich nur noch als Begründer des Kindergartens gewürdigt wurde – ein blasser Verdienst angesichts seines großen pädagogischen Werkes. Fröbel ging es um mehr, um „*Menschenerziehung*“. Sie ist das wichtigste, damals wie heute und in Zukunft. Für unsere Kinder, für uns alle.

Literatur

Berger, M.: Frauen in der Geschichte des Kindergartens. Ein Handbuch. Frankfurt: Brandes & Apsel 1995

- Derschau, D. von: Die Ausbildung für Kindergarten, Heimerziehung und Jugendarbeit an den Fachschulen/Fachakademien. Gersthofen: Maro 1976
- Dietel, G.: Kinder Gärten Natur. Neuwied: Luchterhand 1994
- Fröbel, F.: Entwurf eines Planes zur Begründung und Ausführung eines Kindergartens. Leipzig: Brandstetter o.J.
- Heiland, H.: Erziehungskonzepte der Klassiker der Frühpädagogik. In: Erning, G./Neumann, K./Reyer, J. (Hrsg.): Geschichte des Kindergartens. Band II: Institutionelle Aspekte, systematische Perspektiven, Entwicklungsverläufe. Freiburg: Lambertus 1987, S. 148-184
- Heiland, H.: Die Konzeption Fröbels. In: Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.): 150 Jahre Kindergartenwesen in Bayern. München: Reinhardt 1989, S. 71-81
- Hoffmann, E. (Hrsg.): Friedrich Fröbel an Gräfin Therese Brunszvik. Berlin: Metzner 1944
- Hoffmann, E. (Hrsg.): Friedrich Fröbel an Karl Hagen. Ein Briefwechsel aus den Jahren 1844-1848. Weimar: Werden und Wirken 1948
- Hoffmann, E.: Fröbels Beitrag zur Vorschulerziehung. Blätter des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes 1968, 19, S. 132-151
- Kuntze, M.: Friedrich Fröbel. Frankfurt: Diesterweg o.J.
- Lange, W. (Hrsg.): Friedrich Fröbel's gesammelte pädagogische Schriften. Zweite Abtheilung: Friedrich Fröbel als Begründer der Kindergärten. Berlin: Enslin 1862
- Lange, W. (Hrsg.): Friedrich Fröbel's gesammelte pädagogische Schriften. Erste Abtheilung: Friedrich Fröbel in seiner Entwicklung als Mensch und Pädagog. Zweiter Band. Berlin: Enslin 1863
- Prüfer, J.: Friedrich Fröbel. Leipzig: Teubner 1914
- Prüfer, J. (Hrsg.): Friedrich Fröbels Mutter- und Kose-Lieder. Leipzig: Wiegandt 1919
- Schmutzler, H.-J.: Fröbel und Montessori. Zwei geniale Erzieher – Was sie unterscheidet, was sie verbindet. Freiburg: Herder 1991
- Schrader-Breyman, H.: Schriften. Kleine pädagogische Texte. Berlin: Beltz: o.J.
- Schröcke, L.: Louise Fröbel. Fröbels zweite Gattin. Blankenburg: Fröbelhaus 1912

Kommentar: Zwei Höhepunkte – eine englische Perspektive zur Erziehung nach Fröbel*

Mit dem Namen Fröbel verbinden englische Grundschullehrer/innen kindzentrierten Unterricht. Sie zitieren Grundsätze wie die Folgenden: Kinder sollten respektiert und ihre Interessen berücksichtigt werden; ihre Lehrer/innen sollten die Entwicklung von Kindern studieren und für sie aktive, praktische, kooperative Lernmethoden ausarbeiten usw. Obwohl in den kindzentrierten Unterricht in den 150 Jahre seit Fröbels Tod weitere Vorstellungen Eingang fanden, sind die meisten Lehrer/innen in England davon überzeugt, dass Fröbel (und Pestalozzi) den Grundstein für diesen pädagogischen Ansatz gelegt haben. Allerdings können nur wenige von ihnen auseinander halten, welche Prinzipien auf Fröbel und welche auf Pestalozzi zurückgehen, oder gar welche später hinzugefügt wurden. Dies trifft vermutlich auf ganz Europa und Amerika zu und hängt wohl damit zusammen, dass das Fach „Geschichte der Pädagogik“ in der Ausbildung der Lehrer/innen zu kurz kommt. In Großbritannien gibt es aber noch einen zusätzlichen Faktor: Ich möchte ihn als *englischen Fröbelianismus* bezeichnen. Es ist an der Zeit, dieses in erster Linie englische Phänomen genauer zu betrachten, und zwar aus zwei Gründen: (1) es zeigt, dass Fröbel vollkommen missverstanden wurde und (2) es könnte verschwinden, da die Labour Regierung eine authentischere Politik einführt, mit der Fröbel selbst einverstanden wäre.

Englischer Fröbelianismus

Es ist bekannt, dass Fröbel mit zwei recht bemerkenswerten pädagogischen Projekten erfolgreich war: mit der Schule in Keilhau und dem Institut in Blankenburg (vgl. Lee/Evans/Jackson 1994; Liebschner 1992). Manche Kommentator/innen haben die Gemeinsamkeiten zwischen beiden hervorgehoben; mich aber beeindruckten weit mehr die Unterschiede. Auf die strenge, hehre, maskuline Schule in Keilhau während der 20er Jahre des 19. Jahrhunderts folgte nach einer Dekade weiterer Überlegungen das kooperative, praxisorientierte, feminine Institut in Blankenburg während der 40er Jahre. Die engste Parallele zu Fröbels Werk sehe ich in Wittgen-

* Aus dem Englischen übersetzt von Kirsten Vaeth.

stein, dessen karge, anklagende Philosophie der 20er Jahre in den 40er Jahren des 20. Jahrhunderts von einer Philosophie mit sozial-interaktiver Prägung abgelöst wurde, die sich einer alltäglichen Sprache bediente. Diese bemerkenswerte Fähigkeit, die eigene Praxis und Philosophie vollkommen zu überdenken, finde ich so eindrucksvoll an diesen beiden Personen. Die beiden Projekte von Fröbel unterschieden sich so stark, beide kann man jedoch nur bewundern.

Keilhau

In der eng geknüpften Gemeinschaft von Keilhau mit ihrem einfachen Lebensstil gründete Fröbel mit seinen Freunden aus der Universitätszeit eine Schule. Sie beruhte auf dem Grundsatz, dass Gott der Menschheit die Aufgabe gestellt habe, die göttliche Schöpfung zu verstehen. Die Lehrer/innen hatten den Jungen ihr kulturelles, wissenschaftliches und geistiges Erbes zu vermitteln, um dieses Ziel zu verwirklichen. Weil alles letztendlich zusammenhing, mussten die Lehrer/innen versuchen, bei jedem Kind Gleichgewicht und Harmonie im wachsenden Verständnis von Kultur, Natur und Geist zu erhalten. Man legte Wert auf das Individuum innerhalb der Gruppe und glaubte daran, dass die kindliche Neugier eine gottgegebene Wissensbegierde sei, die gepflegt und gefördert werden sollte. Die kindliche Neugier gab jedoch keinen Hinweis darauf, was sie lernen sollten. Die Lehrer/innen lobten zwar die Lebendigkeit des Verstandes ihrer Schüler/innen, die Neugier allein konnte aber kein Auswahlkriterium dafür sein, was sie lernen sollten. Das Lernen sollte nicht dem Zufall überlassen werden: Der Lehrplan war zu wichtig.

Fröbel entwickelte in Keilhau ein erstaunlich breit angelegtes und kühnes Curriculum. Er erarbeitete Standards, die für die Inspektoren der Regierung erstaunlich waren. Seine Schule zeichnete sich durch eine unerschütterliche Zielsetzung und einen hervorragenden Unterricht aus. Naturwissenschaften, Mathematik, künstlerische Betätigung und Philosophie bildeten das Rückgrat des Lehrplans, der in ein Gefüge hochgradig religiöser und spiritueller Zweckbestimmtheit eingebettet war. Er war christlich, aber nicht sektiererisch, tief religiös und doch offen für Ideen: Er war spirituell, antimaterialistisch, undogmatisch und der Wissenschaft zugetan.

Die Naturwissenschaften lieferten sowohl den Inhalt als auch die Methodologie. Systematische Beobachtung, einfallsreiche Hypothesenbildung, sorgfältiges Experimentieren, detaillierte Aufzeichnungen und gedankenvolle Beurteilung – dies alles waren unentbehrliche Elemente des Ansatzes von Keilhau. Sowohl Analyse als auch Synthese wurden gefordert, um die Naturgesetze aufzudecken – die Verbindungsglieder, die alle Dinge zusammenhielten, wie Fröbel glaubte. Aber die Naturwissenschaften allein genügten nicht; auch Mathematik war notwendig. Ohne sie wäre unsere Fähigkeit, die natürliche und kulturelle Welt zu verstehen, begrenzt; wir kämen nicht viel weiter als bis zur Klassifikation von Naturerscheinungen. Das dritte große Studiengebiet war die Kunst. Kunst umfasste Musik, Philosophie und Dichtung. Sie war notwendig, weil es Wahrheiten gab, nach denen Naturwissenschaftler/innen nicht suchen. Letzten Endes studierte man Kunst, um zu verstehen, nicht um sich auszudrücken. Für Fröbel verschaffte sie den Zutritt zu einer Wahrheit höherer Ordnung, und zwar durch den Genius bestimmter Künstler/innen. Stell-

te die Religion in Keilhau die Erziehungsziele bereit, so lieferten Naturwissenschaften, Mathematik und Kunst das Curriculum.

Die Keilhau-Theorie war erhaben. Sie strebte himmelwärts. Sie war in sich konsistent, ständig in Entwicklung und – innerhalb der Grenzen der epistemologischen und psychologischen Kenntnisse des frühen 19. Jahrhunderts – für ihre Zeit pädagogisch verlässlich. Tatsächlich ist sie für heutige Erzieher/innen, die ihre religiöse Metaphysik achten, noch immer nützlich. Es ist sehr schade, dass religiöse Gemeinschaften, die dem Geist von Keilhau am nächsten kamen, wie die Bruderhof-Gruppen in Europa und den USA, das schiere intellektuelle Abenteuer von Keilhau in Bezug auf Theorie und Praxis ängstlich vermieden. Zudem hat dieses hohe metaphysische Gebäude unvermeidlich – vielleicht bedauerlicher Weise – für die meisten Menschen in England seine Bedeutung verloren. Aus dem Blickwinkel des modernen Engländers ist der Gipfel von Keilhau nur noch schwach durch die Wolken zu erkennen, wie eine Art romantischer, nostalgischer Traum.

Blankenburg

Um 1840 begann Fröbel sein zweites pädagogisches Experiment – er gründete das Blankenburger Kindergarten-Institut. In ihm führte Fröbel Vorschulkinder, Lehrer/innen, Student/innen, Eltern und andere mitfühlende Erwachsene zusammen, die ihre Fertigkeiten interaktiv in das Zentrum einbringen wollten. Lernen und Lehren, Formulieren von Grundsätzen und Verfahrensweisen, Erfinden pädagogischer Spiele, Bücher und Musik – es war ein gemeinschaftliches Projekt, in dem alle lernten und arbeiteten.

Die Idee, Erziehung, Entwicklungsförderung und Lehrerbildung in einem echten gemeinschaftlichen Projekt zu kombinieren, weckte große Begeisterung. Alle waren der Meinung, dass sie einzigartige Beiträge zum Wohle der Allgemeinheit leisten konnten. Von Anfang an brachte ihre Zusammenarbeit eine unwiderstehliche Energie hervor. Die Wochenzeitschrift „Sonntagsblatt“ wurde von einem großen Leserkreis angenommen. Während dieses außerordentlich kreativen Jahrzehnts wurden Gaben, Beschäftigungen, Bewegungsspiele sowie die Mutter- und Koselieder als Arbeitsmittel entwickelt. Fröbel machte sich das Interesse zunutze, das durch die Diskussionen um die Grundrechte im Frankfurter Parlament geweckt worden war, um seine Ideen in Mittel- und Norddeutschland zu verbreiten. Der Kindergarten wurde zum Symbol des neuen Denkens.

Dann aber wurden 1851 – dies ist genau dokumentiert – die Kindergärten in Folge der bürgerlichen Unruhen verboten. Fröbel starb im Jahr darauf. Ohne Aussicht auf eine Aufhebung des Verbots verließen viele Anhänger/innen der Kindergartenbewegung Deutschland und wanderten nach England aus, wo sie von der Frauenbildungsbewegung, die dort in ihrer Blüte stand, herzlich aufgenommen wurden. Ein neues Modell Fröbelscher Erziehung begann in England seinen langen und langsamen Weg der Entwicklung – ein Modell, das schließlich eine eigene Identität etablieren würde und sich völlig von dem Keilhauer oder Blankenburger Ansatz unterschied.

England

Der erste Kindergarten in London öffnete 1851 seine Pforten, kurz bevor Fröbel starb (Liebschner 1991). Madame Ronge, seine Gründerin und die Erste in einer Reihe von bemerkenswerten deutschen Emigrant/innen, war seine Schülerin gewesen. Als Stellvertreterin setzte sie Maria Bölte ein, ebenfalls ein Emigrantin. Als Madame Ronge sechs Jahre später nach Manchester zog, wurden die Schwestern Prätorius ihre Nachfolgerinnen. Diese gaben den Kindergarten weiter an Frances Franks, die von Madame de Portugall, einer Schülerin von Fröbel, ausgebildet worden waren. Sie kam 1861 mit Fräulein Heerwart an. Die Weitergabe des Fachwissens ließ sich also lückenlos bis auf Fröbel zurückführen. Aber es war die Blankenburger Theorie, nicht die Keilhauer.

Angespornt durch die Energien der Emanzipationsbewegung der Frauen, den Enthusiasmus der Emigrant/innen, den Eifer der Liberalen und einen allgemeinen Ärger über die furchtbaren sozialen Bedingungen, unter denen so viele englischen Kinder leben mussten, wuchs die Kindergartenbewegung schnell. Neben der praktischen Arbeit mit den Kindern gab es Komitees und Kommissionen für die Mitglieder der Bewegung, in denen man sich gegenseitig berichtete und Mut machte. In der Zeit von etwa 1850 bis 1880 wurden erstaunliche Leistungen erbracht und vieles mit Erfolg durchgeführt (hierzu liegen viele Unterlagen im Froebel Archive des Froebel Institute College, London, vor).

Nach und nach etablierte sich aber ein Modell, das seitdem das Studium Fröbels in England durcheinander gebracht hat. Als schließlich die englische Übersetzung von Fröbels Meisterwerk von 1826 veröffentlicht wurde, wurde es sowohl von Anhänger/innen als auch von Kritiker/innen der Fröbelschen fortschrittlichen Erziehungspraxis als theoretische Grundlage *jeglicher* Fröbelscher Erziehung aufgefasst. Das war und ist natürlich nicht richtig. Das Buch handelt von Keilhau, nicht von Blankenburg. Es geht um religiöse, philosophische Erziehung, nicht um praktische, sozial orientierte Kinderbetreuung.

Die Bewegung begann sich zu spalten. Diejenigen, die der Meinung waren, dass die theoretische Grundlage für die Kindergartenpraxis in einem Band mystischer, idealistischer Erziehungsphilosophie zu finden war, verloren den Kontakt zu denen, die sich für eine Kinderbetreuung im Innern der Städte einsetzten. Die beiden Flügel entwickelten unterschiedliche Sprachen. Die Sprache der progressiven Erzieher/innen war poetisch, kunstvoll, spirituell. Die Sprache der Mitarbeiter/innen in den Kindergärten der sozialen Wohlfahrt war politisch, medizinisch, statistisch. Erstere sprachen vom individuellen Kind, Letztere von der ganzen Nachbarschaft.

Freilich waren einige außergewöhnliche Personen in beiden Welten zu Hause – zu nennen ist z.B. die kurzlebige Entwicklung der freien Kindergärten in Schottland, Nordengland und London zu Beginn des 20. Jahrhunderts – aber es wurde immer schwieriger, sich so zu verhalten. Die unerbittlichen Wogen des englischen Klassenbewusstseins zerteilten die ehemals vereinte Kindergartenbewegung. Der sozial fürsorgliche Flügel näherte sich mehr der Arbeiterklasse, der erzieherische der Mittelschicht. Letzterer zog sich in die Welt der privaten Bildung zurück, wo Prinzipien von Pestalozzi und Fröbel mit neumodischen experimentellen Grundsätzen aus der Psychoanalyse, der kognitiven Psychologie, dem Libertarianismus, dem

Kult um die kindliche Unschuld und aus Projektionen von der ländlichen Idylle in England vermischt wurden.

Der englische Fröbelianismus hat bis zum heutigen Tag überlebt. Seine Hauptverdienste liegen in seinem unermüdlichen Kampf für die Einzigartigkeit des individuellen Kindes, im „Zelebrieren“ der Kindheit, in dem schöpferischen Talent und Geschick der Lehrer/innen und dem Beharren auf dem hohen Stellenwert der Entwicklungsforschung in ihrer Ausbildung. Dies alles sind positive Werte, und von Zeit zu Zeit braucht das staatliche System sie, um den schlimmsten Auswirkungen seiner ureigensten, utilitaristischen Tendenzen entgegenzuwirken. Aber ohne eine unterstützende theoretische Konzeption, in der Ziele, Werte, Curriculum und Pädagogik verankert und aufeinander abgestimmt sind, bleiben sie ungeordnet und richtungslos. Dem Curriculum fehlt der rote Faden; tatsächlich wird es oft einfach als das betrachtet, was sich die einzelnen Kinder aussuchen. Auch fehlt ihm an Tiefe: Naturwissenschaften, Mathematik und Kunst verlieren ihren übergeordneten Sinn und werden einfach zu praktischen pädagogischen Aktivitäten. Kurz gesagt, die Elemente des englischen Fröbelianismus laufen auf wenig mehr hinaus als auf Kriterien zur Einschätzung der Unzulänglichkeiten der schulischen Standardversorgung. Englischer Fröbelianismus ist ein entfernter Abklatsch von Keilhau und Blankenburg, aber er ist das, was die meisten englischen Lehrer/innen für Fröbel'sche Erziehung halten (vgl. Jackson 1997).

Fröbel heute

Aber welche von Fröbels Leistungen ist für das heutige Großbritannien noch relevant? Diese Frage ist leicht zu beantworten: Es ist das Blankenburger Kindergarten-Institut. Es ist von Bedeutung angesichts der eigentümlichen britischen Politik gegenüber Kindern und Familien. Anders als seine Nachbarn auf dem Kontinent hat Großbritannien nie einheitliche politische Richtlinien in Bezug auf Erziehung und Betreuung von Kleinkindern gehabt. Ungeachtet der Initiativen von Margaret McMillan zu Beginn des 20. Jahrhunderts weigerte sich eine Regierung nach der anderen, die entsprechenden Dienste zu koordinieren. Bis zum heutigen Tage sind verschiedene Abteilungen der Regierung zuständig; es obliegt lokalen Behörden, Einrichtungen für sozial bedürftige Kinder einzurichten, aber es gibt keinerlei gesetzliche Richtlinien für die vorschulische Erziehung.

Das Blankenburger Institut war ein herausragendes Beispiel dafür, was getan werden könnte. Nachdem das Kindergartenverbot in Deutschland aufgehoben worden war, zeigten Henriette Schrader und andere wie das Modell angepasst werden konnte (Allen 1988, 1991). Schließlich akzeptierten die Kommunen ihre Verantwortung für die Erziehung und Betreuung kleiner Kinder. In Großbritannien dagegen geschah nichts auf der behördlichen Ebene.

1996, nach fast 20 Jahren im Amt, ergriff die letzte konservative Regierung schließlich die Initiative für die vorschulische Versorgung (vgl. Jackson 1996). Nichts hätte weiter von dem Geist oder Wesen dessen entfernt sein können, was Fröbel geschaffen hat, und nichts hätte weiter davon entfernt sein können, was Großbritannien brauchte. Die Regierung kündigte ein zwölfmonatiges Experiment

ausschließlich für vierjährige Kinder an (die Schule beginnt in Großbritannien mit fünf Jahren), das nur Bildungsaspekte berücksichtigte. Das freiwillige Programm wurde auf einer Philosophie des freien Marktes gegründet, wobei das Geld dafür von den bereits existierenden Nursery Schools abgezogen und in ein Voucher-System umgeleitet wurde. Nach sechs Monaten erklärte die Regierung das Experiment für erfolgreich und führte es ein. Zur Genugtuung der meisten Fachleute für Frühpädagogik beendete die Wahl die Regierungszeit der Konservativen, und New Labour kam an die Macht.

Nachdem sie das Voucher-System abgeschafft hatte, kündigte Blairs Regierung Pläne für vorschulische Einrichtungen an, die den Zeitraum von der Geburt bis zur Schulreife abdecken sollen. Ferner besteht ein wichtiger politischer Grundsatz darin, dass Betreuungs- und Bildungsangebote Hand in Hand gehen müssen. Für deren Koordination sind nun die kommunalen Behörden zuständig.

Zusammenfassung

Wir stehen noch am Anfang. Ein vollständiger Plan lag noch nicht auf dem Tisch, als dieses Kapitel erstellt wurde. So könnten Probleme bei der Finanzierung und der Umsetzung auftreten. Außerdem entsprechen die politischen Vorstellungen bisher bei weitem noch nicht der ganzen Vision des Blankenburger Instituts, besonders nicht hinsichtlich der Ausbildung von Eltern, Kinderpfleger/innen und Lehrer/innen. Sie ähneln eher Projekten, die kürzlich in Neuseeland, Skandinavien und Missouri durchgeführt wurden, als Fröbels Ideen. Doch es wurden schließlich in Großbritannien Schritte in die Richtung unternommen, die Fröbel uns vor 150 Jahren vorgegeben hat, und letzten Endes werden wir, wie ich hoffe, die eigenartige Version des englischen Fröbelianismus durch eine authentischere Vision ersetzen.

Literatur

- Allen, A.T.: Let us live with our children: Kindergarten movements in Germany and the United States, 1840-1914. *History of Education Quarterly*, 1988, 28 (1), S. 23-45
- Allen, A.T.: *Feminism and motherhood in Germany 1800-1914*. New Brunswick: Rutgers University Press 1991
- Jackson, P.: Pre-school provision. In: Docking, J.W. (Hrsg.): *National school policy*. London: David Fulton 1996, S. 44-55
- Jackson, P.: Child-centred education for Pacific-Rim Countries. *International Journal of Early Childhood Education* 1997, 2, S. 5-18
- Lee, S.W./Evans, R./Jackson, P.: Friedrich Froebel: religious educator. *Early Child Development & Care* 1994, 101, S. 23-42
- Liebschner, J.: *Foundations of progressive education: The history of the National Froebel Society*. Cambridge: Lutterworth 1991
- Liebschner, J.: *A child's work: Freedom and guidance in Froebel's educational theory and practice*. Cambridge: Lutterworth 1992

Maria Montessori

Bei der Beobachtung der konzeptionellen Weiterentwicklung des Kindergartens fällt auf, dass der Stellenwert der Montessori-Pädagogik in der frühkindlichen Erziehung, aber ebenso im Bereich der Grundschule, stetig wächst. Waren in den 60er und 70er Jahren Montessori-Einrichtungen noch eher die Seltenheit, haben sie heute an Bedeutung gewonnen. Im schulischen Bereich mag diese Entwicklung eine Antwort auf die Defizite der Regelschule sein, wie Schmutzler (1993) schrieb: „Als eine alternative Pädagogik zur Normal- und Staatspädagogik übt die Montessori-Pädagogik eine gewisse und nicht immer heilpädagogisch hinreichend begründete Faszination aus“ (S. 112).

Nicht die tiefe Kenntnis der anthropologischen Sichtweise Montessoris führt zum wachsenden Interesse an ihrer Pädagogik, sondern das Suchen nach neuen (alten) pädagogischen Modellen und Theorien war der Anlass für diesen Boom. Personen, die sich für die Montessori-Pädagogik aussprechen, haben aber leider häufig defizitäre Kenntnisse von Montessoris Gedankengut und über ihre Materialien. Nicht selten kommt es zu einer Verkürzung der Sichtweise, wird ihr Ansatz reduziert auf die Arbeit mit behinderten Kindern oder die Realisierung ihrer Pädagogik in Integrationseinrichtungen. Letzteres führt dazu, dass Praktiker/innen meinen, dass sie nicht nach Montessori arbeiten könnten, wenn sie nicht eine Integrationsgruppe (gemeinsame Betreuung behinderter und nichtbehinderter Kinder) realisieren würden. Die Auseinandersetzung mit Montessoris Grundgedanken, ihrer Sichtweise vom Kind, ihren pädagogischen Zielen, ihren Materialien usw. ist somit unabdingbare Voraussetzung für die Realisierung dieses pädagogischen Ansatzes im Kindergarten.

Grundsätzlich erleben die meisten Reformpädagog/innen heute eine Art Renaissance. Viele ihrer Gedanken finden Eingang in die Früh- oder Schulpädagogik und -didaktik, ohne dass sich Kindertagesstätten oder Schulen explizit in Montessori-Einrichtungen umwandeln. Es lässt sich feststellen, dass eine „Pädagogik vom Kinde aus“ die reine „Lehr-Pädagogik“ verdrängt, dass die Entwicklungsstufen und Bedürfnislagen von Kindern sehr ernst genommen werden und dass so dem Lernen von Kindern ein anderes Gewicht beigemessen wird. Der mündige Mensch, der selbständig und selbsttätig im Leben steht, kreativ, offen und risikobereit Aufgaben bewältigt, ist bei Maria Montessori und auch den anderen Reformpädagog/innen ein selbstverständliches Ziel. Dann wird zugleich verständlich, warum Montessori die „neue Lehrerin“ fordert und in ihr nicht länger den „Animateur“ zum Lernen sieht.

Im Kind selbst sind alle Kräfte verborgen. Diese gilt es zu wecken, sie zu beobachten und zu begleiten. Erziehung zur Selbständigkeit durch Selbsttätigkeit ist daher oberste Prämisse.

Biographie

Maria Montessori wurde am 31.8.1870 in Chiaravalle bei Ancona/Italien geboren. Schon bald zog die Familie nach Rom. Für Mädchen damals ungewöhnlich, strebte Maria Montessori schon frühzeitig ein Studium an. Sie besuchte eine Knabenschule, und der Zugang zur Universität wurde ihr eröffnet. Von Anbeginn an interessierte sie sich für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich. Sie verwarf ihre ursprüngliche Idee eines Mathematikstudiums und entschied sich für Medizin, obwohl damals das Studium der Medizin für Frauen verboten war. Durch hervorragende Leistungen eroberte sie sich aber bald ihren Platz an der Universität, wurde Ärztin und dann Assistentin an der Universitätsklinik in Rom. Dort wurde sie an der Nervenklinik in der Arbeit mit schwachsinnigen Kindern eingesetzt. Im Jahr 1896 promovierte sie zum Doktor der Medizin.

Montessori hatte große Erfolge in der Arbeit mit Kindern, denn es gelang ihr, die erzieherischen Aufgaben mit den medizinischen zu verbinden. Sie war tief beeindruckt von der Tätigkeit der beiden französischen Ärzte Itard und Séguin, die sich u.a. intensiv mit der Beobachtung schwachsinniger Kinder beschäftigten. In Rom wurde man bald auf Montessoris Arbeit aufmerksam, erteilte ihr einen Lehrauftrag für Anthropologie und übertrug ihr für zwei Jahre die Leitung einer Schule für Schwachsinnige.

Je länger Montessori mit behinderten Kindern arbeitete, desto größer wurde ihr Interesse an der allgemeinen Pädagogik. So ergänzte sie ihre medizinische Ausbildung durch Studien der Psychologie und Pädagogik. Maria Montessori wollte aber auch die Arbeit mit normalen Kindern kennen lernen. Die Gelegenheit dazu fand sie im ersten Kinderhaus im römischen Elendsviertel San Lorenzo, das 1907 eröffnet wurde. Unbeaufsichtigte Kinder sollten hier gesammelt werden, damit sie in den Wohngebäuden und Anlagen keine Zerstörungen anrichteten. Hier fand Maria Montessori die Gelegenheit, ihre bisherigen Erfahrungen in der Arbeit mit Kindern weiter zu erproben und die Wirkung zu überprüfen. Sie selbst spricht in ihren Aufzeichnungen und Vorträgen immer wieder von den Entdeckungen, die sie dort gemacht hat.

Montessoris erstes grundlegendes Werk wurde 1901 in italienischer und 1913 in deutscher Sprache veröffentlicht: „Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter“. Immer wieder berichtete Maria Montessori, dass die Kinder sie ihre „Methode“ lehrten. Bald richtete sich der Blick der Öffentlichkeit auf Montessori-Kinderhäuser, und so hielt sie 1909 in Rom den ersten Einführungskurs in ihre pädagogische Praxis und Theorie. Viele Kurse folgten, auch in England, Frankreich, Spanien und Indien. Bereits wenige Jahre nach der Erstveröffentlichung in italienischer Sprache erschienen ihre zahlreichen Bücher auch in Deutschland.

Der 2. Weltkrieg verhinderte eine Weiterentwicklung ihrer Pädagogik. Während dieser Zeit hielt sie sich in Indien auf und fühlte sich der Grundhaltung Gandhis

sehr verwandt. Trotz Internierung durch die Alliierten konnte sie weitere Kurse halten und ihre Studien fortsetzen. Nach dem Krieg kehrte sie nach Europa zurück, leitete 1946 einen Kurs in London. Ab 1949 lebte sie in Holland, wo sie am 6.5.1952 in Noordwijk-aan-Zee starb.

Eine Vielzahl von Veröffentlichungen geben Zeugnis von Montessoris Wirken. Meist handelt es sich dabei um Mitschriften ihrer Vorträge oder bei ihren Kursen. Montessoris Bild vom Kind zieht sich durch alle Aussagen und Aufzeichnungen wie ein roter Faden. Ihre Lernprinzipien sind zeitlos und haben auch heute nichts an Bedeutung verloren. So gibt es heute Montessori-Kinderhäuser, -schulen und -vereinigungen auf allen Kontinenten. Die zentrale Montessori-Vereinigung, Association Montessori Internationale (AMI), hat ihren Sitz in Amsterdam.

Ihr Werk wurde gemäß ihrem Wunsch von ihrem Sohn, Mario Montessori, weitergeführt. Sie schreibt in ihrem Testament: „... das ist mein letzter Wille, weil mein Werk nur vollendet werden konnte, durch die Inspiration, die ich von ihm empfang, als er ein Kind war, und durch seine hingebungsvolle und beständige Mitarbeit ... Ich hoffe, dass er es zu glücklicher Vollendung führen kann, zum Wohle der Menschheit, die wir beide geliebt haben“ (nach Günnigmann 1979, S. 24).

Die Grundprinzipien der Pädagogik Maria Montessoris

Zentraler Punkt ihrer Pädagogik ist ihre Grundhaltung und -einstellung dem Kind gegenüber. Sie ist es, die zum Kind aufblickt, seine Fähigkeiten bewundert, es beobachtet, wie es sich selbst zum Menschen entwickelt. So wird ihre Pädagogik getragen von ihren Entdeckungen bei der Beobachtung von Kindern. Wohl kaum ein Pädagoge vor oder nach ihr hat so großes Gewicht auf die Beobachtung und die Signale der Kinder gelegt. Immer wieder bewundert sie die Kraft und die Macht, die im Kind steckt. Diese gilt es nicht einzudämmen, sondern vielmehr sollen die Eigenkräfte des Kindes voll zur Entfaltung kommen. Damit diese Entwicklungen jedoch positiv verlaufen können, fordert Montessori die „vorbereitete Umgebung“ und die „neue Lehrerin“ (der Begriff „Lehrerin“ gilt gleichermaßen auch für Erzieher/innen und Eltern).

Montessori vergleicht die Arbeit im erzieherischen Bereich mit der Arbeit des Arztes, die Erziehungsmethoden mit der Hygiene. Die „Normalität“ setzt sie gleich mit der absoluten Gesundheit im psychischen wie im physischen Bereich. Krankmachende Einflüsse aus der Umgebung des Kindes stören seine Entwicklung. Montessori äußert dazu 1946 bei einem Vortrag in London: „Wenn ich sehe, wie die Zahl von unartigen und schwierigen Kindern sich heutzutage vermehrt, so erkenne ich, dass es sich nicht um eine Frage der Moral der Kinder handelt, etwas Schlechtes im Innern individueller Kinder. Es handelt sich um die Frage, wie die Welt um die Kinder herum sie beeinflusst. Es handelt sich mehr um einen Mangel bei den Eltern als bei den Kindern, und man sollte mehr Aufmerksamkeit auf sie verwenden als auf die kleinen Kinder. Wenn wir bessere Bedingungen für die Kinder herstellen können, so müssen wir an die Eltern denken. Es handelt sich um drei Dinge: Zunächst darum, dass man diese Erwachsenen ändert, die so darum besorgt sind, kleinen Kindern eine moralische Erziehung zu geben. Die Erwachsenen selbst müssen

sich den Notwendigkeiten der Zeit anpassen. Der zentrale Punkt für die kleinen Kinder ist ihr Bedürfnis, in einer bestimmten Hinsicht auf die Erwachsenen zuzugehen. Erwachsene sind unwissend und sehen die Kinder nur von einem Gesichtspunkt aus. Sie sehen nur die Unartigkeit der Kinder. Der Schluss daraus ist also, dass, wenn wir eine bessere Menschheit haben wollen, die Erwachsenen besser sein müssen. Sie müssen weniger stolz sein, weniger an sich selbst denken, weniger diktatorisch sein. Die Erwachsenen müssen auf sich selbst sehen und sagen: „Ja, ich verstehe dieses Problem!“ (Montessori 1979, S. 94ff.).

Montessori hält allen Erwachsenen – Eltern, Erzieher/innen, Wissenschaftler/innen, Politiker/innen – den Spiegel vor. Sie verweist mit aller Deutlichkeit darauf, dass es primär gilt, auf das Kind zu blicken, seine Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entdecken – die es ganz ohne unser Zutun, ohne speziell konzipierte Lern- und Förderprogramme entwickelt hat – und somit vom Kind zu lernen. Eine Umwelt, die Lernanreize setzt, sieht Montessori in der „vorbereiteten Umgebung“, in der die „neue Lehrerin“ insbesondere auf der Basis der Sinnesschulung gute Lernvoraussetzungen für Kinder schafft. Sie schreibt: „Der erste Schritt für eine Montessori-Lehrerin ist die Selbstvorbereitung. Sie muss ihr Vorstellungsvermögen wach halten, denn in den traditionellen Schulen kennt der Lehrer das unmittelbare Verhalten seiner Schüler und weiß, dass er auf sie aufpassen und was er tun muss, sie zu unterrichten, während die Montessori-Lehrerin ein Kind vor sich hat, das sozusagen nicht existiert. Das ist der prinzipielle Unterschied. Die Lehrerinnen, die in unsere Schulen kommen, müssen eine Art Glauben haben, dass sich das Kind offenbaren wird durch die Arbeit. Sie müssen sich von jeder vorgefassten Meinung lösen, die das Niveau betrifft, auf dem sich die Kinder befinden können. Sie muss in ihrer Vorstellung den anderen Typ des Kindes sehen, der in einem geistigen Bereich lebt. Die Lehrerin muss daran glauben, dass das Kind, das sie vor sich hat, seine wahre Natur zeigen wird, wenn es eine Arbeit gefunden hat, die es anzieht“ (Montessori 1972, S. 249).

Montessori verlangt von der Erzieherin, dass sie versteht, dass die Umgebung den Kindern gehört, in der sie den Kindern nur Hilfestellung gibt, damit sie Herr dieser Umgebung werden. Sie kritisiert, dass in der Gesellschaft Kinder unterdrückt werden und es ihnen an Raum für eine gesunde Entwicklung mangeln würde. Montessori geht davon aus, dass alle Lebewesen die Fähigkeiten besitzen, aus der Umgebung genau das zu absorbieren, was notwendig ist. In dieser Umgebung vollzieht sich das Lernen nach einem inneren Bauplan. Montessori spricht hier von „sensiblen Perioden“ – Empfänglichkeiten, die in der Entwicklung, d.h. im Kindesalter, der Lebewesen auftreten. Die zeitliche Dauer der einzelnen sensiblen Perioden ist nur vorübergehend und dient dazu, dem Wesen den Erwerb einer bestimmten Fähigkeit zu ermöglichen. Danach klingt diese Empfänglichkeit wieder ab.

Montessori unterscheidet verschiedene sensible Perioden:

- Von der Geburt bis zum dritten Lebensjahr: Dies ist die Zeit der besonderen Aufnahmefähigkeit für alle Umwelteinflüsse und Sinneserfahrungen.
- Von eineinhalb bis drei Jahren: In dieser Phase dominiert die Sprachentwicklung.
- Von eineinhalb bis vier Jahren: Die Muskeln und ihre Koordination entwickeln

sich. Das Kind hat einen besonderen Drang nach Bewegung, denn sein Interesse an Gegenständen wächst und es bewegt sich auf diese zu.

- Von zwei bis vier Jahren: Jetzt verfeinert das Kind seine Bewegungen, entwickelt ein erstes Verständnis für Raum und Zeit, beschäftigt sich mit Wahrheit und Wirklichkeit.
- Von zweieinhalb bis sechs Jahren: Durch zunehmende Sinneserfahrungen kommt es zu einer Verfeinerung der Wahrnehmung.
- Von drei bis sechs Jahren: Das Kind wählt sich den Erwachsenen zum Modell und ist besonders empfänglich für Einflüsse seitens dieser.
- Von dreieinhalb bis vier Jahren: Das Kind zeichnet viel und beginnt mit ersten, selbst entwickelten Schriftzeichen (nicht vergleichbar mit dem späteren Schreiben!).
- Von viereinhalb bis fünfeinhalb Jahren: Das Kind beginnt mit der Frühstufe des Lesens.

Als Entwicklungsstufen des Kindes unterscheidet Maria Montessori die Altersstufen 0 bis 6 (Prozess der Ichfindung, Selbständigkeit durch Selbsttätigkeit), 6 bis 12 (Übergang vom Konkreten zum Abstrakten), 12 bis 15 bzw. Stufe der Adoleszenz (Übergang von Gefühlen gegenüber Personen in der nächsten Umgebung zu Interesse und Hinwendung für unbekannte Menschen, für die Welt als Ganzes), letzte Stufe: Der/die Jugendliche weiß um seine/ihre Möglichkeiten, sich in der Kultur zu entwickeln und Verantwortlichkeiten zu übernehmen.

Nach Meinung Montessoris kann sich das Kind uns nur selbst enthüllen, uns zeigen, wie sein innerer Bauplan funktioniert: „Das Kind ist nicht ein leeres Gefäß, das wir mit unserem Wissen angefüllt haben und das uns so alles verdankt. Nein, das Kind ist der Baumeister des Menschen, und es gibt niemanden, der nicht von dem Kind, das es selbst einmal war, gebildet wurde ... Das Kind formt von sich aus den zukünftigen Menschen, in dem es seine Umwelt absorbiert“ (Montessori 1972, S. 13).

Montessori pocht beim Erwachsenen auf das Recht der Freiheit für das Kind. Nur in Freiheit kann das Kind besser seine Interessen entwickeln, ist es motiviert und konzentriert. Es braucht keine Gängelung – und die Hilfe des Erwachsenen nur, wenn es danach fragt. Erziehung zur Selbständigkeit und schöpferisches Lernen vollziehen sich nur durch eigenes Tun, durch Selbsttätigkeit. Aktivität muss sich aus dem Kind selbst heraus entwickeln. Leider mischen sich viele Erzieher/innen viel zu viel ein. Dabei müsste es doch jedem Erwachsenen bewusst sein, wie wenig es sie/ihn selbst motiviert, wenn die Arbeit immer wieder unterbrochen wird, wenn immer wieder jemand dreinredet.

Das Sinnesmaterial und die Drei-Stufen-Lektion

Montessoris Grundprinzipien durchziehen auch ihre Materialien wie ein roter Faden, ebenso ihre Didaktik der „Drei-Stufen-Lektion“. Sie geht in ihrer pädagogischen Arbeit u.a. von folgenden Überlegungen aus:

- Der Wert einer Erziehung und die Verfeinerung der Sinne schafft durch die Erweiterung des Wahrnehmungsfeldes eine zuverlässige und breite Grundlage für die Entwicklung der Intelligenz.
- Vor der Aufnahme ins Kinderhaus hat das Kind während der ersten drei Lebensjahre eine Vielzahl von zufälligen und konfusen Eindrücken gesammelt und absorbiert. Insbesondere das Sinnesmaterial Montessoris soll Ordnung und Klarheit im Unterbewusstsein des Kindes schaffen und Wesentliches von Unwichtigem und Zufälligem trennen.

Montessori (1969) schreibt: „Das Sinnesmaterial besteht aus einem System von Gegenständen, die nach bestimmten physikalischen Eigenschaften der Körper wie Farbe, Form, Maße, Klang, Zustand von Rauheit, Gewicht, Temperatur usw. geordnet sind. Jede Gruppe verfügt über die gleiche Eigenschaft, jedoch in verschiedenen Abstufungen, es handelt sich also um eine Abstufung, bei der sich der Unterschied von einem Gegenstand zum anderen gleichmäßig verändert und, wenn möglich, mathematisch genau festgelegt ist. Es wird nur ein Material ausgewählt, das sich erfahrungsgemäß für die Erziehung eignet, das kleine Kind tatsächlich interessiert und bei einer spontanen und wiederholt ausgesuchten Übung beschäftigt“ (S. 114). Dabei achtet Montessori darauf, eine einzige bestimmte Eigenschaft in dem Material zu isolieren, um das Kind bei der Erfahrung von Eindrücken nicht zu verwirren und um seine Eindrücke besser steuern zu können. Ihr Material erlaubt Erfahrungen am Gegenstand durch eigenes Tun und trägt so zur Verselbständigung und Unabhängigkeit bei. Das Material gibt dem Kind die Möglichkeit zur Fehlerkontrolle. Es hat also die Chance, ohne Eingriff des Erziehers Fehler zu berichtigen, und wird somit von der Abhängigkeit vom Erwachsenen befreit.

Vergleichen wir Montessoris Material mit den so genannten didaktischen Materialien, dann stellen wir fest, dass bei letzteren die kindliche Aktivität auf ein bestimmtes, eng umrissenes Ziel gerichtet wird. Ist dieses Ziel erreicht, so ist damit auch die Arbeit für das Kind beendet. Beim Montessori-Material hingegen bleibt die Aktivität erhalten. Hier gibt es keine begrenzte Zielsetzung. Die Schulung der Sinne wird nicht einseitig betrieben, sondern verläuft immer parallel mit der Spracherziehung. Dies führt zu Montessoris „Drei-Stufen-Lektion“:

- 1. Stufe: Die Assoziation der Sinneswahrnehmung mit dem Namen: Das Kind bekommt z.B. zwei Farben. Wir sagen: „Dies ist rot, dies ist blau“.
- 2. Stufe: Erkennen der dem Namen entsprechenden Eigenschaft: Wir sagen: „Gib mir rot, gib mir blau“.
- 3. Stufe: Erinnerung an den Gegenstand bzw. die Eigenschaft bezeichnenden Namen: Man zeigt dem Kind den Gegenstand und fragt: „Was ist dies?“ Es antwortet: „Dies ist rot, dies ist blau“.

Zu Montessoris Sinnesmaterialien gehören u.a. die Einsatzzylinderblöcke, farbige Zylinder, der rosa Turm, die braune Treppe, die roten Stangen, Farbtäfelchen, Geräuschbüchsen, die geometrische Kommode mit dem geometrischen Karten, die konstruktiven Dreiecke, verschiedenste Materialien für den Wärmesinn, Wärmekrüge, Tastblättchen, geometrische Körper, Gewichtstäfelchen und Riechbüchsen.

Montessori geht davon aus, dass das Kind seine Umgebung mit den Sinnen studiert. Sie nannte das Sinnesmaterial „materialisierte Abstraktion“, weil das Kind durch die Erfahrung, die es damit erwirbt, zu klaren Abstraktionen kommen kann. Diese führen zur Klarheit des Geistes und klare Klassifikationen der Eindrücke wiederum zu einem geordneten Geist. Das Ergebnis beim Umgang mit den Sinnesmaterialien ist also nicht bloß die Geschicklichkeit, Eigenschaften der Gegenstände zu unterscheiden, sondern von viel größerer Bedeutung ist die Ordnung des Lebens auf Klarheit hin. Das Sinnesmaterial ist für das Kind anziehend und erweckt seine Aufmerksamkeit. Das wichtigste Ziel des Umgangs mit den Sinnesmaterialien ist aber nicht nur die Klassifizierung und Hinführung zur Abstraktion, sondern die Aktivität des Kindes mit seinen Händen.

Gegner der Montessori-Pädagogik wenden immer wieder ein, dass alle Eigenschaften, die das Montessori-Material aufzeigt, in größerer Fülle in der Natur vorkommen würden. Die Blätter seien grün, die Blumen farbig, Töne und Geräusche seien überall. Das Kind könnte daher viel mehr Erfahrungen in der Natur als mit dem „begrenzten“ Montessori-Material sammeln. Es muss aber klar herausgestellt werden, dass die Erfahrung mit dem Montessori-Material keineswegs ein Ersatz für Eindrücke sein soll, die das Kind aus der Umgebung empfängt. Das Montessori-Material ist für das Kind lediglich ein Schlüssel für die Umgebung, sodass es fähig wird, die Eindrücke, die es dort empfängt, in einer nahezu „wissenschaftlichen Weise“ klar zu ordnen. Dabei lernt das Kind nicht durch mündliche Vermittlung des Erwachsenen, sondern indem es mit den Dingen hantiert. Montessori hat das Material so hergestellt, dass das Kind seine eigene individuelle Erfahrung machen kann: Indem eine Eigenschaft durch das Material isoliert wird, wird die Aufmerksamkeit auf diese gelenkt und konzentriert.

Absolut wichtig ist aber die Darbietung und die Technik im Umgang mit dem Material, also die Drei-Stufen-Lektion. Das Kind muss den Gebrauch modellhaft von der Erzieherin erfahren, wie also jeder Gegenstand im Vergleich zum nächsten gesetzt wird. Am Ende des Umgangs mit dem Material steht dann die Namensgebung der Eigenschaften. Kinder, die das Material beherrschen, gelangen häufig zum Fantasienspiel damit. In diesem Fall sollte man dem Kind helfen, etwas zu finden, dass seinem Alter besser angepasst ist und seiner aktuellen Entwicklungsstufe entspricht.

Montessori kennt keine genaue Ordnung, in welcher das Sinnesmaterial den Kindern angeboten werden soll. Sie vertritt jedoch die Auffassung, dass die ersten Übungen am besten diejenigen sind, bei denen man mechanische Fehlerkontrollen hat und bei denen nur ein Sinn beteiligt ist. Dazu gehören die Zylinderblöcke, die hier exemplarisch genauer beschrieben werden.

Einsatzblöcke: Vier in der Form gleiche Blöcke sind aus natürlichem, hellem, poliertem Holz. In ihnen stecken jeweils 10 Zylinder mit sichtbaren Knöpfen. Jeder Zylinder passt in seine entsprechende Öffnung. Die vier Sätze der Zylinder sollen die Verschiedenheiten der Dimensionen, die es an Gegenständen gibt, „materialisieren“:

- Block A: Alle Zylinder haben denselben Querschnitt. Sie wachsen nacheinander regelmäßig um einen halben Zentimeter von niedrig zu hoch. Sie unterscheiden

sich nur in der Höhe.

- Block B: Die Zylinder haben alle die gleiche Höhe, aber ihr Querschnitt nimmt gleichmäßig zu (von dünn zu dick).
- Block C: Die Zylinder wachsen von dünn nach dick durch Zunahme des Durchmessers; die Höhe verändert sich von hoch nach niedrig. Während der Durchmesser zunimmt, nimmt die Höhe ab.
- Block D: Bei den Zylindern dieses Satzes sind alle Dimensionen entsprechend abgestuft: Nicht nur die Querschnitte werden nach und nach kleiner, sondern auch die Höhen nehmen vom größten zum kleinsten Zylinder gleichmäßig ab.

Günstig ist es, man führt zuerst den Block B ein, denn die Höhe bleibt dieselbe. Damit kann keiner der Zylinder in einer großen Öffnung verschwinden. Nun zeigt man dem Kind, wie der kleine Knopf mit Daumen und den ersten Fingern angefasst wird. Man nimmt die Zylinder aus ihren Löchern und mischt sie. Dann beginnt man mit dem Dünnssten, da man ihn am leichtesten unterscheiden kann. Er wird mit drei Fingern angefasst, und man fügt ihn in die richtige Öffnung ein. Dann nimmt man die anderen, wie man will, und passt sie ein.

Dieses Material weckt das Interesse des Kindes durch verschiedene Merkmale: einmal durch die Knöpfe an den Zylindern, dann durch die Tatsache, dass die Zylinder in einem Holzraum verschwinden können. Die Ziele, die Montessori mit diesem Material verfolgt, dienen der Koordination der Bewegung, der Unterscheidung und des Abschätzens von Dimensionen, der Zuordnung der Zylinder zum entsprechenden Zylinderhohlraum, der Begriffsfindung „hoch – niedrig“, „dick – dünn“ usw. Die Fehlerkontrolle hilft dem Kind, alleine tätig zu werden: Es erkennt, wenn ein Zylinder nicht in den Hohlraum passt, zu weit herausragt oder zu tief hineinrutscht. Es kann also unabhängig vom Erwachsenen so lange mit dem Material umgehen, bis es durch eigene Aktivität die Lösung gefunden hat.

Alle Materialien, die Maria Montessori den Kindern im Kinderhaus anbietet und die sie einführt, haben einen Bezug zum Lebensalltag. So greift der Vorwurf vieler Kritiker der Montessori-Pädagogik nicht, dass die Materialien rein technisch funktionieren würden, jede kreative Entwicklung behinderten und rein kognitiv ausgerichtet wären. Jeder, der einmal am Alltag in einem Montessori-Kinderhaus teilgenommen hat, wird genau zur gegensätzlichen Meinung kommen. Die Selbsttätigkeit, zu der „Montessori-Kinder“ gelangen, lassen sie kreativ und einfallsreich Probleme bewältigen und Fragestellungen lösen. Die Freiheit, in der sie ihr Wissen und ihre Fertigkeiten erworben haben, verhilft ihnen nun zur eigenständigen Lebensbewältigung. Sie schrecken vor Aufgaben nicht zurück, sondern verarbeiten im Alltag ihr Wissen und Können, das sie in allen Bereichen und im Umgang mit den Materialien und den Übungen erworben haben.

Ähnliche Ziele sind mit Montessoris „Übungen“ verbunden. Manche dieser Übungen haben in den Augen so genannter moderner Erzieher/innen einen altmodischen Geruch, wie z.B. die lebenspraktischen Übungen wie Wassertragen, Knopfrahmen, Händewaschen u.Ä. Natürlich kann man das Knöpfen an der eigenen Jacke üben oder das Eingießen des Kakaos beim Frühstück. Wann aber soll das Kind zweckfrei üben, um Sicherheit zu erlangen und damit unabhängig zu werden von der Hilfestellung des Erwachsenen? Wenn es sich selbst den Knopfrahmen holt, so

steckt da keine Aufforderung des Erwachsenen dahinter, wie z.B. „Streng dich mal an, du musst das zuknöpfen können!“ Oder der Erwachsene hat keine Geduld und sagt „Das dauert mir zu lange, wir wollen doch weg, lass mich die Jacke zuknöpfen“.

Unabhängig von Erzieherin oder Mutter kann das Kind mit Hilfe des Knopfrahmens selbst zum Erfolg finden und dann in der Alltagsanwendung die Erwachsenen überraschen: „Guck, ich kann meine Jacke schon alleine zuknöpfen!“ Gerade im Rahmen der Übungen des praktischen Lebens erreicht das Kind eine Anpassung an die Umgebung und das tägliche Leben in der Gruppe. Darüber hinaus kommt es zu einer Entwicklung und Koordination der Motorik. Schritt für Schritt kann das Kind Bewegungen immer besser koordinieren und wird immer fähiger zur Tätigkeit. Das ist der Weg der natürlichen Entwicklung. Das Ziel der Erziehung ist, diesen Prozess so viel wie möglich zu unterstützen. Nur so kann das Kind zur Freiheit gelangen, kann es lernen, unabhängig zu handeln, seine eigenen Aufgaben zu wählen, in seinem eigenen Rhythmus zu arbeiten und eine Handlung so lange und so oft es will zu wiederholen.

Das Kind hat eine Tendenz zur Vollkommenheit. Dies zeigt sich darin, dass es seine Tätigkeiten immer fortsetzt, bis es einen Grad der Tüchtigkeit erreicht hat, mit dem es zufrieden ist. Das bedeutet, dass es auch eine Tendenz zur Selbstkontrolle hat. So verbergen sich z.B. in den Übungen des praktischen Lebens folgende Ziele:

- unabhängige Aktivität,
- Fehlerkontrolle,
- die allmähliche Vervollkommnung der Tätigkeit des Kindes sowie
- das schrittweise Erreichen bewusster Selbstkontrolle.

Ein weiterer Aspekt betrifft die Übungen des praktischen Lebens: Das Kind tut die Übung nicht nur um seiner selbst willen, sondern es vollzieht sie auch für die Gemeinschaft. Montessori teilt die Übungen in verschiedene Gruppen ein:

- in die Pflege der eigenen Person,
- die Pflege der Umgebung,
- die Pflege der sozialen Beziehungen sowie
- die Analyse und Kontrolle der Bewegung.

So gehören zu den Übungen des praktischen Lebens Übungen zum Tragen (Stühle tragen, Pakete tragen, Blumentöpfe vor die Türe setzen, Geschirr, Gläser, Bestecke usw. zum Tischdecken herbeitragen, gefaltete Wäsche in einen Korb legen, Tisch decken, Tisch abdecken usw.), Bohnern und Putzen (Tische bohnen, Messing putzen, Schuhe putzen usw.), Öffnen und Schließen (Türe leise öffnen und schließen, Schränke öffnen und schließen, Fenster und Schubkästen öffnen und schließen usw.), Falten (Tischtücher oder Taschentücher sorgfältig und genau falten, bügeln usw.), Schneiden (mit der Schere, Bindfaden und Band schneiden, Blumenstiele abschneiden, trockene Zweige und welke Blätter der Pflanzen abschneiden, Papierdecken für Platten und Tablette zurechtschneiden, gemalte Formen ausschneiden, mit dem Messer Kartoffel schälen, Gemüse herrichten, Brot schneiden usw.), für

das Aquarium Sorge tragen, Kochen und andere Vorbereitungen für die Mahlzeiten, Sorge für die Person (Hände waschen, Zähne putzen usw.), Sorge für die häusliche Umgebung (Stühle und Tische zurechtrücken, Gegenstände nach dem Gebrauch wegbringen, Fußboden fegen, abstauben, Tisch decken usw.), Sorge für die Umgebung (trockene Blätter an Pflanzen entfernen, Früchte sammeln, Früchte zum Trocknen in die Sonne legen usw.) u.v.a.m.

An diesen vorgenannten Beispielen mag deutlich werden, wie lebenspraktisch die Pädagogik Montessoris auch in der heutigen Zeit noch ist. Der Vollständigkeit halber soll abschließend auf andere Montessori-Materialien hingewiesen bzw. diese zumindest aufgezählt werden: Zur Schulung des Gehörsinns stehen Glocken und Klangstäbe zur Verfügung. Das Biologiematerial umfasst die Kommode mit Blattformen, Karten mit Blattformen, Aufzeichnungen botanischer Begriffe usw. Schreiben, Lesen und Spracherziehung übt das Kind primär mit Sandpapierbuchstaben, dem beweglichen Alphabet, mit aufgedruckten Buchstaben, Schreibtafeln, Wortsymbolen usw. Auch der Erdkundeunterricht findet Berücksichtigung mit geografischen Grundbegriffen, Globus, Landkartenpuzzles, Karten von Europa und Deutschland, Ständern mit Flaggen, Karten mit Erdteilen usw. Besondere Beachtung muss den Mathematik-Material geschenkt werden. Hier stehen die blau-roten Stangen zur Verfügung, Ziffern auf Holzbrettchen, Sandpapierziffern, Spindelkästen, Ziffern und Chips, das goldene Perlenmaterial, das Markenspiel, Perlenketten von 100 bis 1.000, Streifenspiele, Einmaleinsbrettchen, Rechenrahmen, Divisionsmaterial, Material zum Potenzieren usw.

Montessori verweist immer wieder darauf, dass der Vollzug des Abstraktionsprozesses nicht im „Gleichschritt“ einer Kindergruppe oder Klassengemeinschaft erfolgen kann. Der Abstraktionsprozess ist immer an die von dem jeweiligen Kind erreichte Phase gebunden. Das Kind legt von selbst das Material beiseite, wenn es dies beherrscht.

Schlussgedanken

Wenn es uns gelingt, Kinder in Freiheit arbeiten zu lassen, so sind wir erstaunt, was sie alles allein schaffen. Besonders wenn wir kindliche Aktivitäten als zwecklos erachten und sie deshalb unterdrücken wollen, begehen wir Erziehungsfehler. Das Kind braucht Raum, um eigene Erfahrungen zu machen, ebenso wie Zeit für die Übung, wenn es zur Selbständigkeit gelangen will. So sollen zum Schluss einige der Gebote für die Erzieher/innen im Kinderhaus aufgezählt werden, die Montessori (1979, S. 28ff.) aufgestellt hat:

„Was sollen die Lehrer, die zur Läuterung des Dienstes am sich entwickelnden Leben bereit sind, dort ‚aktiv‘ tun, wo für die Kinder eine ihnen angemessene Umgebung geschaffen worden ist?

- Die Lehrer haben zunächst eine Pflicht materieller Ordnung: minuziös die Umgebung zu pflegen, sodass sie sich sauber, glänzend, geordnet darstellt; ...
- Der Lehrer muss den Gebrauch der Dinge lehren, ausführend zeigen, wie sich die Übungen des praktischen Lebens vollziehen: und dies mit Anmut und Ge-

nauigkeit, damit alles in der Umgebung Befindliche von dem benutzt werden kann, der es wählt.

- Der Lehrer ist ‚aktiv‘, wenn er das Kind mit der Umgebung in Beziehung bringt. Er ist ‚passiv‘, wenn diese Beziehung erfolgt ist.
- Er muss die Kinder beobachten, damit ihre Kraft sich nicht vergebens verflüchtigt, wenn eines verborgene Geräusche sucht oder eines der Hilfe bedarf.
- Er muss herbeieilen, wohin er gerufen wird.
- Er muss zuhören und antworten, wenn er dazu eingeladen wird.
- Er muss das Kind, das arbeitet, respektieren, ohne es zu unterbrechen.
- Er muss das Kind, das Fehler macht, respektieren, ohne es zu korrigieren.
- Er muss das Kind respektieren, dass sich ausruht und dass den anderen bei der Arbeit zusieht, ohne es zu stören, ohne es anzurufen, ohne es zur Arbeit zu zwingen.
- Er muss aber unermüdlich versuchen, demjenigen Kind Gegenstände anzubieten, das sie schon einmal abgelehnt hat; das zu unterweisen, das noch nicht verstanden hat und Fehler macht. Und dies, indem er die Umgebung mit seinem Sorgen belebt, mit seinem bedachten Schweigen, mit seinem sanften Wort, mit der Gegenwart Jemandes, der liebt.
- Der Lehrer muss seine Gegenwart das Kind spüren lassen, das sucht; sich verbergen dem, das gefunden hat.
- Der Lehrer erscheint dem Kind, das seine Arbeit vollendet und frei seine eigene erschöpft hat, und bietet ihm schweigend seine Seele an, wie einen geistigen Gegenstand.“

Maria Montessori betrachtet das Kind als ein sich „entwickelndes Leben“. Auf diese Sichtweise baut sie ihre ganze Pädagogik auf, das erzieherische Handeln ebenso wie den Einsatz der Materialien oder die Bedeutung der zwischenmenschlichen Beziehungen zwischen Kind und Erzieher/in auf. So ist es berechtigt, wenn Montessori-Pädagogik auch „Entwicklungspädagogik“ genannt wird.

Literatur

- Becker-Textor, I.: Montessori „Hilf mir, es selbst zu tun!“ Kinderzeit 1994, 45 (4), S. 16-22
- Becker-Textor, I.: Maria Montessori – Erziehung zur Selbstständigkeit. Kindergarten heute 1996, 26 (1), S. 3-8
- Becker-Textor, I.: Was in Kindern alles steckt. Kinder richtig fördern – Anleitungen nach Maria Montessori. Freiburg: Herder 1997
- Günningmann, M.: Montessori-Pädagogik in Deutschland. Freiburg: Herder 1979
- Heiland, H.: Maria Montessori. Reinbek: Rowohlt 1991
- Montessori, M.: Die Entdeckung des Kindes. Freiburg: Herder 1969
- Montessori, M.: Das kreative Kind. Freiburg: Herder 1972
- Montessori, M.: Spannungsfeld Kind – Gesellschaft – Welt. Freiburg: Herder 1979
- Schmutzler, H.J.: Montessori-Pädagogik und die Integration behinderter Kinder. In: Haberl, H. (Hrsg.): Montessori und die Defizite der Regelschule. Freiburg: Herder 1993, S. 112-125

Kommentar: Kosmische Erziehung – ein zentrales Element der Montessori-Pädagogik

Wenn über Montessori-Pädagogik gesprochen wird, nimmt das „Montessori-Material“ meist den größten Raum ein. Montessori-Pädagogik wird mit „Montessori-Material“ identifiziert. Eine Theorie und Praxis der Montessori-Pädagogik jedoch, die sich einschränken lässt auf die Beschreibung, Begründung und »orthodoxe« Anwendung des didaktischen Materials, bedeutet eine von Maria Montessori nicht gewollte Verengung und eine grundlegende Verkennung ihrer Erziehungsabsichten. Um diese einseitige Sicht zu ergänzen, ist es notwendig, die „kosmische“ Dimension ihres Konzepts zu berücksichtigen, die als Basis zum Verständnis ihres Gesamtwerkes angesehen werden kann.

Im Folgenden werden Begriff und Rezeption in Deutschland, Kosmische Theorie und Kosmische Erziehung dargestellt.

Begriff und Rezeption in Deutschland

Unter Kosmischer Erziehung versteht Montessori die Einführung der Kinder und Jugendlichen in die Entwicklung des Universums und der Erde und in die kulturelle Entwicklung der Gesellschaften sowie die Anleitung zum Kennen- und Verstehenlernen der Produkte dieser Entwicklung. Im Kindergarten entspricht diesem Bereich das Lernfeld „Umwelt- und Sachbegegnung“ (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 1984, S. 253ff.). Über die fachbezogenen Inhalte hinaus entwickelt Montessori in der Kosmischen Erziehung ihr Menschen- und Weltbild sowie ihre Haltung zu Religion, Sitte und Moral, sodass dieser Teil der Erziehungskonzeption als „Schlüssel zum Verständnis ihres Gesamtwerkes“ eingestuft werden kann (Kratochwil 1990, S. 70).

Bei der Kosmischen Erziehung im Sinne eines „Erziehungsplans“ handelt es sich um ein Alterswerk Montessoris, wenngleich sie zentrale „Kosmische“ Gedanken bereits in ihren früheren Werken äußert (vgl. z.B. Montessori 1973). 1935 legt Montessori ein „Programm der ‚Kosmischen Erziehung‘ als Grundstein der Schulerziehung“ in einem Ausbildungskurs in England vor. 1939 beschreibt sie „Die Erziehungspläne in ihrer Reihenfolge“ für null- bis sechsjährige, sieben bis 12-jährige und 13- bis 18-jährige Kinder bzw. Jugendliche (Montessori 1966, S. 23ff.).

In Deutschland hat eine breitere Rezeption erst 1988 mit dem Erscheinen der Monographie „Kosmische Erziehung“ (Montessori 1988) eingesetzt. Im weiteren haben sich Oswald (1989), Kratochwil (1990), Ludwig (1992), Tschamler (1993), Holtstiege (1994) und Olowson (1996) mit dem Thema ausführlicher beschäftigt. In den Montessori-Ausbildungskursen ist kosmische Erziehung als wichtiger Baustein aufgenommen worden.

Kosmische Theorie

Zur Begründung der Kosmischen Erziehung hat Montessori eine von ihr selbst so genannte „Kosmischen Theorie“ entwickelt, deren Elemente im Folgenden beschrieben werden.

(1) *Einheitlicher Schöpfungsplan*: Montessori setzt voraus, dass Universum und Erde von Gott geschaffen sind und dass die Schöpfung nach einem einheitlichen Plan abläuft, der unumstößlichen Gesetzmäßigkeiten folgt (vgl. Oswald 1977, S. 133ff.: Gesetze im Innern des Menschen, der Dinge und im zwischenmenschlichen Bereich). Sie akzeptiert die Evolutionstheorie, geht aber über deren reines Zweckmäßigkeit- und Nützlichkeitsdenken hinaus, indem sie betont, dass alle Lebewesen nicht nur die Aufgabe der Selbst- und Arterhaltung haben, sondern einen je eigenen Beitrag zur Erhaltung und Weiterentwicklung der Lebensmöglichkeiten der ganzen Erde und Menschheit zu leisten haben. Oswald (1977) spricht in diesem Zusammenhang vom „sittlichen Weltauftrag“ des Menschen.

(2) *Modell der Wechselwirkungen*: Montessori (1988) betont, dass im Universum, in der belebten und unbelebten Natur alle Dinge und Prozesse in gegenseitiger Abhängigkeit stehen und durch Wechselwirkungen miteinander verbunden sind, „um eine große Einheit zu bilden“ (S. 41): „jede Art wirkt für das Ganze und vom Werk eines jeden hängt die Lebensmöglichkeit des Ganzen ab“ (S. 21). Dieses Wechselwirkungsprinzip gilt nicht nur für die Natur, sondern auch für alle wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Lebensbereiche. Damit hat Montessori schon damals die Wende vollzogen vom monokausalen Wenn-Dann-Denken hin zum vernetzten/systemischen Denken.

(3) *Die unvollendete Schöpfung*: Die „Schöpfung war nicht eine Augenblickstat Gottes, sondern erfolgte in kontinuierlicher Entfaltung in der Zeit und ist noch nicht beendet“ (Montessori 1988, S. 62). Die kosmische Aufgabe aller geschaffenen Wesen besteht darin, die Schöpfung zu vollenden, im „Tun des Seinigen bei der Umwandlung der Welt“ (S. 58). Dabei schreibt Montessori dem Menschen eine besondere Stellung zu.

(4) *Die Sonderstellung und Aufgabe des Menschen im Kosmos*: Den Menschen sieht Montessori (1988) als Teil der Natur. Wie alle Lebewesen ist er von Gott geschaffen, unumstößlichen Gesetzen unterworfen und zählt zu den „wirkenden Kräften der Schöpfung“ (S. 21). Anders als alle anderen Lebewesen ist er jedoch ausgestattet mit Intelligenz und freiem Willen; er ist Geschöpf und Schöpfer zugleich, er ist den Naturgesetzen unterworfen und kann sie gleichzeitig brechen, er hat Verantwortung und kann sich gleichzeitig dem „sittlichen Weltauftrag“ entziehen oder dagegen handeln.

Aufgrund dieser speziellen Ausstattung hat der Mensch großartige Leistungen in Technik und Kultur vollbracht. Aber: „Es ist ein großer äußerer Fortschritt gemacht worden, aber kein innerer Fortschritt der Menschheit ... Der Mensch steht der Beeinflussung sowohl durch die Umgebung wie durch die Menschen machtlos und schwach gegenüber, unfähig einer sicheren Kritik und ohne Einheit seiner Persönlichkeit“ (Montessori 1973, S. 81). Und im Spätwerk „Das kreative Kind“ betont Montessori (1972): „Zweifellos liegt die Menschheit, psychisch gesehen, noch weit unter dem Niveau, das die Zivilisation vorgibt zu haben“ (S. 1). Das Dilemma besteht also in der Kluft zwischen äußerem und innerem Fortschritt. Aufgabe der Erziehung ist es, mitzuwirken an der Verkleinerung dieser Kluft durch die Arbeit des Menschen an sich selbst; in Worten Montessoris (1973): „Der Mensch, der jede materielle Macht errungen hat, muss jetzt Macht über sich gewinnen, sich selbst besitzen und seine Zeit beherrschen“ (S. 84).

Kosmische Erziehung

Nicht nur die kosmische Erziehung, sondern das gesamte Erziehungskonzept Montessoris ist innerhalb des dargestellten Bezugsrahmens zu analysieren und interpretieren. Die Kulturtechniken wie Lesen und Schreiben mit den dazugehörigen Materialien sind Mittel zum Ziel, nämlich zur Erfassung und Deutung der Welt, und, insofern sie Mittel sind, diesem Ziel nach- bzw. unterzuordnen. Mittel können variiert und ausgetauscht werden, nicht aber Ziele.

Ziele der (kosmischen) Erziehung

Als Ziele der Erziehung, speziell der kosmischen Erziehung, sind zusammenfassend zu nennen:

- dem Kind das Erkennen, Wissen, Deuten und Verstehen der natürlichen und sozialen Umwelt ermöglichen;
- Gefühle und Motivation – „Motoren“ jeglichen Handelns – für Mitwelt und Umwelt wecken: Neugier, Staunen und Bewunderung über die Schöpfung und kulturelle Leistungen; Dankbarkeit gegenüber den Menschen, die alles für uns Wichtige geschaffen haben, erhalten und pflegen; Demut und Bescheidenheit, weil alle Leistungen eines einzelnen Menschen auf den Vorleistungen von Menschen vor und neben ihm aufbauen und nur ein „Tropfen im großen Meer der Kultur der Menschheit“ (Montessori 1988, S. 103) sind; nicht zuletzt und vor allem Liebe, das Gefühl, das alle anderen Gefühle umfasst und von Montessori als „größte Energie im Kosmos“ (Montessori 1988, S. 95) gesehen wird;
- Anleitungen geben zur schrittweisen Übernahme von Verantwortung im Sinne von Sich-zuständig-für-etwas-Fühlen und zur Entwicklung von Maßstäben für die Bewertung eigener und fremder Handlungen sowie von Vorgängen in Natur und Gesellschaft (Gewissensbildung);
- Entscheidungsfähigkeit üben und damit zum Handeln anleiten und ermutigen.

Um diese Ziele mit den Kindern anstreben zu können, bedarf es der Kenntnis und Beachtung der entwicklungspsychologischen Voraussetzungen seitens der Erzieher/innen.

Entwicklungspsychologische Voraussetzungen

Wie in allen Lernbereichen konzipiert Montessori (1966) auch in der kosmischen Erziehung ihre von ihr so genannten „Erziehungspläne“ nach den für die jeweilige Altersspanne charakteristischen Fähigkeiten und unter Beachtung der jeweiligen sozialen Situation: „Den aufeinander folgenden Persönlichkeitsphasen des Kindes müssen aufeinander folgende Erziehungspläne entsprechen. Unsere Methoden sind nicht nach bestimmten Prinzipien ausgerichtet, sondern nach den Eigenarten der verschiedenen Altersstufen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit mehrerer Erziehungspläne“ (S. 23). Dementsprechend hat Montessori für folgende Altersstufen mehr oder weniger ausführliche und konkrete Erziehungskonzepte entwickelt, auf die sich die in Klammern angeführten Bücher schwerpunktmäßig beziehen:

- für null- bis dreijährige Kinder (Montessori 1972),
- für drei- bis sechsjährige Kinder (Montessori 1969, erstmals 1913 in deutscher Sprache unter dem Titel „Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter“),
- für sechs- bis 12-jährige Kinder (Montessori 1976, erste deutsche Ausgabe 1926 unter dem Titel „Montessori-Erziehung für Schulkinder“; Montessori 1988),
- für 12- bis 18-jährige Jugendliche (Montessori 1966).

Kosmische Erziehung wurde von Montessori zwar in erster Linie für sechs- bis 12-jährige Kinder entwickelt. Die Altersgrenzen sind jedoch fließend zu verstehen, und vor allem haben sie sich seit Montessoris Zeiten erheblich verschoben, sodass Montessoris Konzept der kosmischen Erziehung im Lernbereich „Umwelt- und Sachbegegnung“ des Kindergartens durchaus anwendbar ist.

Nach Montessori baut jeder Mensch von Geburt an sich selbst sein eigenes Welt- und Menschenbild, seinen nur ihm eigenen „Kosmos“ auf. Um diese Aufbauarbeit besser zu verstehen, können wir uns den Menschen als informationsverarbeitendes Wesen vorstellen. Je nach Alters- und Entwicklungsabschnitt, in dem er sich befindet, stehen ihm unterschiedliche „Kanäle“ der Informationsaufnahme und verschiedene „Werkzeuge“ der Informationsverarbeitung zur Verfügung.

Das kleine Kind „saugt“ gleichsam alle Umwelteindrücke – ohne Möglichkeit der bewussten Kontrolle und Verarbeitung auf („absorbierender Geist“). Ab einem Alter von etwa zwei bis drei Jahren stellt die Sinneswahrnehmung den „Hauptkanal“ dar, über den das Kind Wissen und Erfahrungen sammelt und damit sein Weltbild erweitert. Steiner (1994) hat dafür den treffenden Ausdruck geprägt: Das Kind ist ganz „Sinnesorgan“ (S. 73). Die Eindrücke werden nicht nach Erwachsenenart analysiert, sondern auf der Erlebnisebene verarbeitet. Dies zeigt sich darin, dass Kinder sich beeindruckt lassen, staunen, unmittelbaren Naturerfahrungen zugäng-

lich sind und durch diesen gefühlsmäßigen Zugang zur Umwelt Naturliebe entwickeln können.

Das ältere Kindergartenkind löst sich allmählich aus der „Umklammerung“ durch die Wahrnehmung und entwickelt ein „Bedürfnis nach Abstraktion und Intellektualität“ (Montessori 1966, S. 49). Dabei geht es nicht unmittelbar zum abstrakten Denken über, sondern bedient sich gleichsam einer „Brücke“, und diese Brücke heißt Vorstellung, Fantasie, Imagination. Montessori ist aufgefallen, dass Kinder ab diesem Alter für anschauliche „Visionen“ von Natur und Geschichte besonders aufgeschlossen sind (vgl. Montessori 1988, S. 46). Sie haben die spezielle Gabe („sensible Phase“) zu visualisieren, d.h. sich (nicht wahrnehmungsmäßig gegebene) Dinge bildhaft vorstellen zu können. Damit steigt die Möglichkeit, über die Welt Informationen zu erhalten, sprunghaft an, denn die Imagination kennt im Gegensatz zur Wahrnehmung keine Grenzen. Sie (die Imagination) „kann nicht nur unendliche Räume durchmessen, sondern auch unendliche Zeitspannen. Wir können die Epochen nach rückwärts verfolgen und eine Vision der Erde haben, wie sie danach war, mitsamt den Geschöpfen, die sie danach bewohnten“ (Mario Montessori 1977, S. 132).

Montessori (1976) wendet sich allerdings vehement gegen die Gleichsetzung von Fantasie und „bloßen Spekulationen“ und betont, dass „die Einbildungskraft vom Kontakt mit der Wirklichkeit ausgehen“ muss (S. 223). Für sie ist „einziges Aufbaumaterial für die geistigen Aktivitäten ... das der Sinne“ (S. 229f.). Durch diese heute nicht mehr vertretbare Einengung des Fantasiebegriffes unterscheidet sich Montessori u.a. erheblich von Fröbel, der seine Spielgaben über die Erkenntnis- und Schönheitsfunktion hinaus als projektives Spielmaterial („Lebensform“) verwendet wissen wollte.

Den Aufbau des Weltbildes mit den Mitteln des abstrakten Denkens setzt Montessori ab Ende der Grundschulzeit an. Auch hier ist auf Altersverschiebungen hinzuweisen. Bei der hier dargestellten Abfolge der „Kanäle“ der Informationsaufnahme und -verarbeitung (absorbierender Geist – Wahrnehmung – Vorstellung – abstraktes Denken) handelt es sich nicht um ein additives, sondern um ein kumulatives Modell, d.h., dass dem voll „ausgebildeten“ Menschen grundsätzlich alle „Kanäle“ und „Werkzeuge“ zur Verfügung stehen und er diese auch nutzen soll.

Methodische Prinzipien

Um die genannten Ziele der kosmischen Erziehung in Abstimmung mit den entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der Kinder verwirklichen zu können, sollten nach Montessori folgende methodische Prinzipien beachtet werden:

(1) *Ganzheitliches Lernen*: Die Orientierung an Ganzheiten (Strukturen) und Zusammenhängen folgt dem methodischen Hauptsatz Montessoris (1988): „Einzelheiten lehren bedeutet Verwirrung stiften, die Beziehung unter den Dingen herstellen bedeutet Erkenntnisse vermitteln“ (S. 126). Die umfassendste Ganzheit, die den Kindern vor allen geografischen, physikalischen, chemischen, geschichtlichen und gesellschaftlichen Details angeboten werden kann, ist für Montessori die Geschichte der Entstehung der Erde und des Kosmos. Sie hat selbst eine Entstehungsge-

schichte unter dem Titel „Gott hat keine Hände“ (siehe Kaul 1993) verfasst. Das Ganzheitsprinzip ist aber auch in kleineren Einheiten (z.B. Kindergarten als ökologischer Haushalt; die vier Elemente) zu realisieren.

(2) *Mehrdimensionales Lernen*: Das Lernen soll erfolgen durch Vergegenwärtigung/Darstellung der Sachverhalte auf verschiedenen objektiven und subjektiven Ebenen (realer Gegenstand – Wahrnehmung, bewegungsmäßiger Umgang mit dem Gegenstand – Handeln, Bild des Gegenstandes – Vorstellung, Begriff vom Gegenstand – Denken).

(3) *Bildhaftes Lernen*: Mit diesem Prinzip sind alle Hilfen angesprochen, welche die Vorstellung der Kinder stimulieren, d.h. Hilfen zur „Übersetzung“ eines Sachverhalts in bildhafte, symbolische Darstellungsformen. Ein von Montessori selbst entwickeltes Beispiel ist das „Schwarze Band“, um sich ein Bild von der langen Zeit der Entwicklung der Erde bis zum Erscheinen des Menschen machen zu können (1 000 000 Jahre = 1 cm, 5 000 000 000 Jahre = 50 m, am Ende 1 cm in rot = Menschheitsgeschichte).

(4) *Lernen durch Beobachten und Experimentieren*: Die sichtbare und greifbare Natur lernen die Kinder am besten durch eigenes Beobachten und Experimentieren kennen. Daher fordert Montessori mit Nachdruck den direkten Kontakt mit der Natur. Über das dadurch erreichte Natur-Wissen und -Verstehen kann sich eine emotionale Beziehung zur Natur aufbauen.

(5) *Prinzip Verantwortung*: Das zunehmende Wissen und die Intensivierung der emotionalen Beziehung zur Natur bilden die Basis für die Ausbildung des Verantwortungsgefühls gegenüber Mitwelt und Umwelt. Die von Montessori geforderte Verantwortlichkeit für die ganze Schöpfung muss durch die Übernahme von Zuständigkeiten langsam aufgebaut werden.

Zusammenfassung: Kosmische Erziehung – eine weites Feld

Eine Theorie und Praxis der Montessori-Pädagogik, die sich einschränken lässt auf die Beschreibung, Begründung und Anwendung des didaktischen Materials, bedeuten eine von Maria Montessori nicht gewollte Verengung und eine grundlegende Verkennung ihrer Erziehungsabsichten. Um dies zu verhindern, ist es notwendig, die „kosmische“ Ausrichtung ihres Konzeptes zu berücksichtigen, die als Basis zum Verständnis ihres Gesamtwerks angesehen werden kann. Deshalb ist es zu wenig, Kosmische Erziehung als Lernbereich neben Übungen des täglichen Lebens, Sineserziehung, Sprache und Mathematik zu verstehen und zu praktizieren.

Darüber hinaus ist es dringend geboten, sich mit den philosophischen Grundlagen (Welt- und Menschenbild) und den lernbereichsübergreifenden Arbeitsprinzipien kritisch-konstruktiv auseinander zu setzen und beides mit neuen Erkenntnissen und Entwicklungen in Verbindung zu bringen, um nicht einem pädagogischen Fundamentalismus zu erliegen, sondern mit Hilfe des Montessori-Modells einen eigenen persönlichen und pädagogischen Weg zu finden. Die Enkelin Maria Montessoris, Renilde Montessori, hat auf den Eröffnungsvortrag „Das Kind – die letzte Grenze“ beim Internationalen Montessori-Kongress 1993 in Rom dazu Folgendes ausgeführt: „Maria Montessoris Sicht der Erziehung als Hilfe zu leben ist breit und

umspannt viele Dimensionen. Es erscheint schwer, ihren ganzen Umfang zu erfassen, vor allem deshalb, weil das didaktische Material und die methodischen Anweisungen so attraktiv und erfolgreich sind, dass sie viele Menschen verblenden und diese dann die ganze Welt ihrer pädagogischen, psychologischen und philosophischen Lehre gar nicht mehr sehen und erkennen können oder wollen“ (Renilde Montessori 1994, S. 67).

Literatur

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.): Der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule. Donauwörth: Auer, 14. Aufl. 1984
- Holstiege, H.: Montessori-Pädagogik und soziale Humanität. Freiburg: Herder 1994
- Kaul, K.D.: Workshopmappe Kosmische Erziehung. Bad Wiessee: Selbstverlag 1993
- Kratochwil, L.: Die pädagogische Bedeutung der Dimension des Kosmischen im Werk Maria Montessoris. Montessori-Werkbriefe 1990, Heft 1, S. 69-82
- Ludwig, H.: „Kosmische Erziehung“. Zum Ansatz einer ökologisch orientierten Schulpädagogik und Didaktik bei Maria Montessori. Pädagogische Rundschau 1992, 46, S. 389-406
- Montessori, M.: Von der Kindheit zur Jugend. Freiburg: Herder 1966
- Montessori, M.: Die Entdeckung des Kindes. Freiburg: Herder 1969
- Montessori, M.: Das kreative Kind: Der absorbierende Geist. Freiburg: Herder 1972
- Montessori, M.: Frieden und Erziehung. Freiburg: Herder 1973
- Montessori, M.: Schule der Kinder. Montessori-Erziehung in der Grundschule. Freiburg: Herder 1976
- Montessori, M.: Kosmische Erziehung. Freiburg: Herder 1988
- Montessori, Mario: Kosmische Erziehung. In: Montessori, Mario (Hrsg.): Erziehung zum Menschen. München: Kindler 1977, S. 131-143
- Montessori, R.: Das Kind – die letzte Grenze. Das Kind. Halbjahresschrift für Montessori-Pädagogik 1994, Heft 16, S. 63-68
- Olowson, A.: Die kosmische Erziehung in der Pädagogik Maria Montessoris. Freiburg: Herder 1996
- Oswald, P.: „Kosmische Erziehung“ in der pädagogischen Theorie Maria Montessoris. In: Scheid, P./Weidlich, H. (Hrsg.): Beiträge zur Montessori-Pädagogik 1977. Stuttgart: Klett-Cotta 1977, S. 122-138
- Oswald, P.: Montessorikonzeption einer „kosmischen Erziehung“. Katholische Bildung 1989, 90, S. 653-664
- Steiner, R.: Zur Sinneslehre. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 4. Aufl. 1994
- Tschamler, H.: Von der kosmischen Erziehung zur Umwelterziehung. Der Beitrag der Montessori-Pädagogik zur Öko-Pädagogik. In: Haberl, H. (Hrsg.): Montessori und die Defizite der Regelschule. Freiburg: Herder 1993, S. 89-105

Rudolf Steiner

Rudolf Steiner wurde am 27.02.1861 in Kraljevec (damals Ungarn, heute Kroatien) geboren; er starb am 30.03.1925 in Dornach/Schweiz. Er war Sohn eines einfachen, freidenkerischen Bahnbeamten und einer eher religiös gestimmten Mutter, beide aus dem Waldviertel (nahe bei Wien) stammend. Er wuchs vom zweiten Lebensjahr an südlich Wiens (Mödling, Pottschach, Neudorfel) auf; hoch begabt, besuchte er die Wiener Neustädter Realschule bis zur Matura. Seinen Neigungen folgend studierte er dann Geometrie, Mathematik, Physik, Chemie und Biologie an der Technischen Hochschule in Wien; daneben hörte er mit besonderem Eifer Philosophie, aber auch Medizin, an der dortigen Universität. Er finanzierte seinen Lebensunterhalt neben einem kleinen Stipendium durch Nachhilfeunterricht.

Nach eingehendem Studium von Kant, Fichte und teilweise Hegel schon in der Schulzeit, aber auch nach Auseinandersetzung mit zeitgenössischen Denkern (Rehmke, Zimmermann, Brentano, Krug u.a.), stieß Steiner auf eine ihn tief bewegende Frage: *nach der Natur des Raumes und der Zeit*. Er schrieb eine „Kritik des Atomismus“ zur Klärung der eigenen Gedanken nieder. Dahinter stand die Frage: Wie kann der Geist in den Stoff, die Idee in die Materie, das Ewige in das Zeitliche eingreifen, und wie sprechen sich Gedanken durch die Sinnenwelt aus? Dem lag eine schon früher gewonnene Einsicht zugrunde: Was wir *wahrnehmen* mit den Sinnen, ist im Raume. „Aber ebenso wie dieser Raum außer dem Menschen ist, so befindet sich im Innern eine Art Seelenraum, der der Schauplatz geistiger Wesenheiten und Vorgänge ist“ (Steiner 1923-1925, S. 13), welche in den Gedanken ihre Offenbarung haben. Wie hängt beides miteinander zusammen? Die atomistischen Modelle lassen die Welt geist-los werden. Das steht einerseits zur eigenen geistigen Erfahrung, andererseits zum eigenen Streben nach der „Erkenntnis der Wahrheit“ in entscheidendem Widerstreit. So schrieb Steiner (1948, S. 17) in einem Brief: „Ich bin durchaus kein Mensch, der in den Tag hineinlebt, *wie ein Tier in Menschengestalt*, sondern ich verfolge ein ganz bestimmtes Ziel, ein ideales Ziel, die Erkenntnis der Wahrheit. Nun kann man diese aber keineswegs im Sprunge erhaschen ...“. Ein Weg in den Glauben ist ausgeschlossen, Einsicht und Erkenntnis sind dagegen gefordert.

Durch Begegnung mit dem Germanisten K.J. Schröer wurde dieser auf Steiner aufmerksam und schlug ihn für die Herausgabe von Goethes Naturwissenschaftlichen Schriften (fünf Bände mit Einleitungen und Kommentaren, 1883-1897) im Rahmen der monumentalen „Deutschen National-Litteratur“ von Kürschner vor.

Die Beschäftigung mit Goethe schuf Steiner Klarheit in den ihn bewegenden Fragen und ermöglichte so die Überwindung der Spaltung von Natur- und Geisteswissenschaft. Denn Goethe suchte über die sinnlich gegebenen Erscheinungen „mit den Augen des Geistes die tiefer liegenden Tatsachen [zu] schauen, welche die Gründe enthalten für jene äußeren Tatsachen“ (Steiner 1974, S. 14). Das Wirkende und Bewirkende in der Erscheinung ist ein Ideelles, Wesenhaftes, was durch geistige Anschauung, später von Steiner *Intuition* genannt, gewahrt werden kann. „Wenn wir die einzelnen Klassen, Gattungen und Arten überblicken, entsteht in unserem Geiste ein ideelles Gebilde, das sinnlich nirgends verwirklicht ist: ... das *Urwesen* ... Goethe sieht darin ein wirkliches Wesen ... Er sieht das Ideelle als ein Wirkliches ...“ (Steiner 1974, S. 15).

In mehreren fundamentalen philosophisch-erkenntniswissenschaftlichen Darstellungen klärte sich Steiner über die Artung des modernen Bewusstseins auf, wobei er zwar von der goetheschen Methode ausging und die ihr noch fehlende Erkenntnistheorie lieferte, jedoch in der Fragestellung auf den Menschen – und nicht nur dessen Verhältnis zur Natur und Geist – selbst ausgriff. Dies war deshalb nötig, weil eine experimental an der „Wertfreiheit“ orientierte Naturwissenschaft ihre Zielsetzung und Grenzen durch eine andere Ordnung, das überlieferte gesellschaftliche Wertsystem, unter Einschluss der Religion und Philosophie, also der Geisteswissenschaft, erhalten muss. Liegt aber, wie im Erkenntnisringen Steiners evident wurde, der „Grund der Wahrheiten“ in dem Gedankeninhalt des Erkennenden selbst, dann hat dies auch Rückwirkungen auf das Handeln: „Der Mensch lässt sich nicht von einer äußeren Macht Gesetze geben, er ist sein eigener Gesetzgeber“ (Steiner 1886, S. 124), im anderen Falle wäre der Mensch bloß Naturwesen. Was Steiner suchte, war eine einheitliche, geistbestimmte Welterfassung, in der Gott nicht im Außerhalb wohnt, sondern auch „in unserem Geist“ (Steiner 1939, S. 239). Damit aber kann dann der menschliche Geist sich dem Geiste in der Welt erkennend nähern. Aus seiner Freiheitsauffassung, dass das individuell als wahr und sittlich Erkannte der einzige Bestimmungsgrund für den freien Menschen sein kann, ergab sich nicht nur eine umfassende Anthropologie, unter Einschluss des Leibes, der Seele und des Geistes, sondern auch eine hohe Verantwortung für den handelnden Menschen gegenüber der Natur und der Gesellschaft – Ansätze, die Steiner erst nach der Jahrhundertwende weiter entwickelte und entfaltete.

Im Anschluss an sein Studium wurde Steiner Hauslehrer in einer wohlhabenden Wiener Kaufmannsfamilie (1884-1889). Er hatte dort besonders einen zurückgebliebenen hydrozephalen Knaben zu betreuen – eine realpsychologische Aufgabe. Der Betreute wurde später Arzt. Daneben nahm Steiner am geselligen Leben Wiens teil, verfasste Lexikon-Artikel, schrieb Aufsätze für verschiedene Zeitschriften, betrieb die Herausgabe-Tätigkeit und bereitete seine philosophische Dissertation vor. Er promovierte im Oktober 1891 in Rostock.

Vom Herbst 1890 bis 1897 war Steiner Mitarbeiter am Goethe-Schiller-Archiv in Weimar, wo er die im Rahmen der „Sophien-Ausgabe“ wieder verschiedene Abteilungen der naturwissenschaftlichen Schriften zu edieren hatte. Daneben gab er Uhlands und Schopenhauers Werke heraus, schrieb zahlreiche Aufsätze, beschäftigte sich eingehend mit Nietzsche („ein Kämpfer gegen seine Zeit“) und Stirner, veröffentlichte „Die Philosophie der Freiheit“ (1894), kam in persönliche Beziehungen

zu Ernst Haeckel, dem großen Biologen und kämpferischen Monisten, zu Hermann Grimm, dem bedeutenden Kunsthistoriker, vor allem auch zu Eduard von Hartmann, dem skeptischen Philosophen des Transzendentalen Realismus und des Unbewussten, sowie in eindrucksvolle Korrespondenz mit der Frauenrechtlerin Rosa Meyreder. Steiner rechnete mit einer Dozentur für Philosophie an der Jenaer Universität, was von einem namhaften Freundeskreis dort unterstützt wurde, aber vom unmittelbaren Dienstvorgesetzten, dem Archivdirektor Suphan, obstruiert wurde. Die rein philologische Tätigkeit wurde ihm, der sicher war, „dass weder in intellektueller noch in ethischer Hinsicht je ein letztes Wort gesprochen werden kann, und dass alles wissenschaftliche Streben ein Entwicklungsprozess ist“ (Steiner 1953, S. 188), schwer: denn nicht konservieren, sondern an dieser besonderen Entwicklung wollte er mitwirken.

Nach Abschluss der Weimarer Herausgebertätigkeit wurde Steiner 1897 als Mann vom „Denkhandwerk“ Mit-Herausgeber und Schriftleiter des „Magazins für Litteratur“ in Berlin. Neben Aufsätzen zu literarischen Themen engagierte er sich für die Ausbreitung des Entwicklungsgedankens, kritisierte den aufkommenden Antisemitismus als eine „Inferiorität des Geistes“, wirkte für eine kritische, idealistische Geisteshaltung und freiheitlich-individuelle Gesinnung, den ethischen Individualismus. Er heiratete 1898 A. Eunicke, nach der Tod 1915 M. von Sievers. Seit 1899 wurde er mit außerordentlichem Erfolg an der von W. Liebknecht gegründeten „Arbeiterbildungsschule“ als Dozent für Geschichte, Naturkunde und Redeübungen tätig. Daneben veröffentlichte er „Welt- und Lebensanschauungen im 19. Jahrhundert“ sowie „Haeckel und seine Gegner“. Er bewegte sich ferner in Literatenkreisen „Der Kommenden“, dem Giordano-Bruno-Bund.

Steiner war von der Notwendigkeit überzeugt, dass die Geistabgeschlossenheit der Menschen mit der Jahrhundertwende überwunden werden müsste. Ihm selbst hatte sich durch „Goethes geheime Offenbarung“ (Steiner 1939) ergeben, wie sinnliche und geistige Welt durch die Verwandlung der Seelenkräfte möglich wird. „Das Erleben der Begriffe, der Ideen führte mich aus dem Ideellen in das Geistig-Reale“ (Steiner 1923-1925, S. 402). Die Erkenntnis der geistigen Welt mit ihren Kräften und Wesen, nicht nur die Aufdeckung des in den Erscheinungen wirkenden Geistigen stand nun im Vordergrund des Erkenntnisinteresses, wodurch er sich von den gängigen Vorstellungszusammenhängen und Interpretationsmustern löste und auch Widerspruch hervorrief. Mit der Darstellung seiner „Geisteswissenschaft“ oder Anthroposophie ging es ihm darum, „dem Leben die Impulse der Geistwelt einzuweben“ (a.a.O., S. 395).

Nach 1901 war Steiner ausschließlich als freier Schriftsteller und Vortragsredner tätig. Eingeladen von Theosophen, hielt er Vortragszyklen über Nietzsche, die Mystik und das Christentum, wobei er 1902, zwar distanziert zu deren östlicher Orientierung, das Amt des Generalsekretärs übernahm, weil in diesem Menschenkreis ein offenes Verständnis für die Erkenntnis des geistigen Wirkens hinter den äußeren Erscheinungen vorhanden war. Die Differenz zu Steiners Weg wurde von A. Besant bemerkt: „Dr. Steiners okkulte Schulung ist recht verschieden von unserer. Er kennt nicht den östlichen Weg, so kann er ihn natürlich auch nicht lehren“ (am 07.06.1907 an Dr. Hübbe-Schleiden).

„Mir scheint in der Geschichte des abendländischen Denkens gegenwärtig ein Moment zu sein, wie wir einen solchen seit etwa Galilei noch nicht gehabt haben ... Von Augustinus bis – etwa – Galilei haben wir eine Zeit der nach innen gehenden menschlichen Geisteskräfte. Seither eine Verbreiterung über die äußere Erfahrungswelt. Beide Entwicklungsströmungen müssen zuletzt bei einem toten Punkte anlangen ... Unsere moderne naturwissenschaftliche Denkweise ist zwar im eminentesten Sinne wissenschaftlich ..., aber sie hat *so, wie sie ist*, alle Möglichkeit verloren, über das Innenleben, über den Geist mitzusprechen ... Das nächste Zeitalter wird Augustinismus und Haeckelismus als ‚aufgehobene Momente‘ in sich enthalten ... Ich möchte darauf halten, das Gefühl zu erzeugen, dass nicht die tote wissenschaftliche, sondern die lebendige, im Geiste wieder geborene Erkenntnis die Wahrheit bringe“ (Steiner am 02.10.1902 an den Dichter Wolfgang Kirchbach). Die Darstellung der anthroposophischen Einsichten zum Menschenverständnis (Theosophie), zur Weltentwicklung (Geheimwissenschaft), zu den Naturreichen, zu Fragen der Sozialordnung, zu den Evangelien, zur Christologie und zur Kunst bildeten den Hauptinhalt der Vortrags- und schriftstellerischen Tätigkeit Steiners – sowohl in internen Kreisen als auch öffentlich.

Steiner wurde 1912 nach inneren Spannungen aus der Theosophischen Gesellschaft ausgeschlossen, weil er gegen die Ausrufung eines Hindu-Knaben als einem neuen Weltheiland Front machte. Freunde gründeten darauf die Anthroposophische Gesellschaft, der Steiner selbst nicht beitrug, aber als Lehrer zur Verfügung stand. Nach Bemühungen um künstlerische Gestaltungen und szenische Aufführungen von Mysterienspielen (Schurè, Steiner) in München (1907ff.), entstand der Entschluss, einen eigenen Bau, in dem inneres Geschehen und äußere Gestalt zur Deckung kommt, zu errichten: das Goetheanum in Dornach nahe Basel. Durch den Ausbruch des ersten Weltkrieges verzögert, wurde der ganz aus Holz geformte Doppelkuppelbau – ein Aufsehen und Widerspruch erregender Bau – zu einer bedeutenden Anregung der neuen Architekturentwicklung. Silvester 1922/23 ging er durch Brandstiftung zugrunde. Ein plastisch geformter Betonbau, von Steiner noch entworfen, aber erst nach seinem Tod errichtet, regte bis in die Gegenwart Baumeister organisch und funktional an.

Durch den Weltkrieg in der äußeren Ausweitung beeinträchtigt, konnte der Forschungsansatz von Steiner weiter vertieft werden. So erschloss er immer neue Aspekte des Lebens nach dem Tode, vertiefte die Erkenntnis der Stoffe, des Zusammenhangs der Seele mit dem Leib u.v.a.m. So vermochte er denn nach 1918 in einer beachtenswerten Fülle auf an ihn herangetragene Fragen Anregungen und Antworten zu geben: im Hinblick auf die Gesellschaftsgestaltung den zunächst praktisch nicht erfolgreichen Gedanken der Dreigliederung der gesellschaftlichen Aufgaben Recht und Politik, Kultur und Wirtschaft in jeweils eigenen Verwaltungskörperschaften; im Bereich der Pädagogik mit der Errichtung der Freien Waldorfschule (1919) als einheitlicher Volks- und Höherer Schule, ein 1990 mit über 500 Schulen auf allen Kontinenten verbreitetes Schulmodell, in dem durch Jahrgangsklassen Schüler ohne Auslese individuell gefördert werden und die verschiedenen Bereiche des Seelenlebens – Erkennen, Erleben und Handeln – gleichermaßen angesprochen werden; Anregungen in der Medizin – sowohl diagnostische wie therapeutische, desgleichen in der Heilpädagogik und Psychotherapie. Die beleben-

den Folgen für die Bodenfruchtbarkeit durch die von Steiner initiierte „biologisch-dynamische Wirtschaftsweise“ sind inzwischen weltweit erwiesen und breiten sich im Zug des ökologischen Landbaus weiter aus. Die Anregungen auf religiösem und künstlerischem Gebiet sind zu nennen; sie entfalteteten sich erst nach Steiners Tod, der nach völliger Erschöpfung durch fortdauernde arbeitsmäßige Überforderung eintrat.

Erzieher-Gesinnung

Was unterscheidet den Waldorfkindergarten von anderen Einrichtungen, die für das Gedeihen der Kinder geschaffen werden? Ist es die Erzieher-Gesinnung, die alles äußere Gestalten, alles Verhalten des Erziehers, all seine Bemühungen durchdringt? Ist es der Blick auf die Individualität, der wir auf dem Weg zu sich selbst und in die Gesellschaft helfen wollen, ihn in der gesündesten Art und Weise zu finden? Vor jedem Kinde entsteht doch die Frage, wie es in diesem Körper sein Wesen entfalten kann, in der gegebenen Umwelt, in den Zeit- und Generationsverhältnissen. Das Besondere in der Waldorfpädagogik ist diese gemeinsame Arbeit aller Beteiligten an der Erzieher-Gesinnung, die letzten Endes nach einem Bilde des Menschen, nach einer Auffassung vom Menschen sucht, die ihn in der göttlichen Schöpfung eingewurzelt sieht, aus der er die geistigen Entwicklungsimpulse mitbringt.

Durch Rudolf Steiner gibt es eine wissenschaftliche Arbeit am Menschenbild, die zugleich Liebe erweckt, die von Geist, Seele und Leib weiß. Es ist die Anschauung von den Entwicklungsgesetzen des Heranwachsens, der Selbstfindung, der Inkarnation, die die besondere Erzieher-Gesinnung bildet. In ihr sind die Gedanken an das Bild vom Menschen und an das Menschenwerden zugleich Lebenspraxis, Methodik und Didaktik, ja ein Quell von Interesse und sich erneuernden Liebe-Kräften. Deswegen soll auch diese Gesinnung, dieses lebendige Bild vom Menschenwerden das Verhalten des Erziehers, seine Maßnahmen und Einrichtungen, die Rhythmen des Tages und des Jahres, die Qualität des Spielzeugs, die Elternarbeit, kurz alles im Waldorfkindergarten prägen.

Um den Menschen in seiner Ganzheit zu erfassen, müssen sich drei verschiedene Betrachtungsarten zusammenschließen:

1. die anthropologische, welche die physische Leiblichkeit hinnimmt, wie sie der Vererbung entstammt;
2. die psychologische, welche in Empfindungen, Erlebnissen, in der innerlichen Bewegung das Leben der Seele erblickt;
3. die geistig-wesenhafte Anschauung, durch die wir die Individualität in ihren Schicksalsgesetzen erfahren, aber auch die eigenen, schöpferischen Zukunftskräfte erleben. So sind Leib, Seele und Geist erst der ganze Mensch. Vererbung, Umwelt oder Milieu und das Schicksal tragende Ichwesen fügen sich ineinander und stellen unterschiedliche Anforderungen an den Erzieher.

Entwicklung, Wachstum und Reife brauchen Zeit. Das sich Ineinanderfügen oder sich Entfalten von Geist, Seele und Leib vollzieht sich in Stufen: Verfrühungen

oder Verspätungen (Akzeleration oder Retardierung) führen zu Krankheiten und Entwicklungsstörungen. Das Kind gestaltet zunächst seine Organe aus, die Sinnesorgane, die Drüsen, die Verdauungs- und Lebensorgane usw. Alles Erleben des Kindes wirkt sich auf dieses Ausgestalten aus. Die einmal geprägte Form kann kaum noch umgebildet werden, sie wächst nur. Missformen bleiben, wie es die Schäden des Hospitalismus zeigen. Weil das kleine Kind alle Sinneseindrücke sich „einverleibt“, hat alle Erziehung in diesem Alter Bedeutung für den gesunden Aufbau seines Leibes und schafft damit Grundlagen für das ganze Leben.

„Kindgemäß“ ist ein vages Schlagwort, geradezu gefährlich für das gesunde Heranreifen, wenn die Bewusstseinsentwicklung, das Kognitive, diesen Begriff allein erfüllt. Der Reifegrad der leiblichen Organe setzt die Signale im Zusammenhang mit dem erst aufkeimenden Bewusstsein und dem seelisch-gefühlsmäßigen Erlebnisvermögen. Da darf es nicht um ausgedachte Methoden, um Leistungen im Gedächtnisbereich, um richtig oder falsch Gelerntes gehen – sondern um die Frage: Was macht gesund, was macht krank? Intellektuelle Früherziehung, Erziehung zu Kritik und zu Entscheidungen im Kindergartenalter benutzt dazu das noch in Ausgestaltung begriffene Gehirn, die noch nicht ausgereiften leiblichen Organe, denen dadurch Wachstumskräfte entzogen werden. Das altkluge Kind ist blass, schmal und unkindlich; nervlich ist es bis zu Neurosen belastet und braucht im Extrem die Hilfe des Psychologen oder Psychiaters, um die in der leiblichen Verfassung angeordneten Schäden auszugleichen.

Das Gleiche wäre auf einer nächsten Entwicklungsstufe von der frühzeitigen Erweckung der Sexualität zu sagen: Nicht aus Prüderie oder Verklemmtheit, sondern um der gesunden Entwicklung des ganzen Menschen, nach Leib, Seele und Geist, sind andere Freuden und Fähigkeiten zuerst zu fordern, die dann später dem Heranwachsenden die Kraft und Selbstbeherrschung geben, von seiner Liebesfähigkeit umfassenden Gebrauch zu machen, von der die Sexualität nur ein Teil ist.

Nachahmung und Vorbild

Nachahmung und wiederholendes Tun bestimmen das Prinzip des Lernens in der frühen Kindheit und führen das Kind stufenweise zur Schulreife. Es belehrt seine Organe und lernt, sie zu beherrschen zunächst allein durch Tätigkeit. Tätigkeit braucht Muskeln und Fleisch; das Kind inkarniert sich als tätiges, als ein Willenswesen. Der Willensrichtung entgegengesetzt ist es aber ganz Sinnes- bzw. Wahrnehmungswesen: Erst hebt es den Kopf, das Zentrum der Sinnestätigkeit; dann die Brust, wenn es sich aufsetzt, das Zentrum von Puls und Atem, von Gefühl und Sprache; dann kommt es auf die Füße, die Arme und Beine differenzieren sich in ihrer Bedeutung; der Wille ergreift die Gliedmaßen. Kopf, Brust, Gliedmaßen ist die Wachstums-Entwicklung, ihr entgegen läuft die Bewusstseinsentwicklung. Wenn wir alle Willenstätigkeit im ersten Ziel als „Aufrichten und Gehen“ zusammenfassen, so beobachten wir, wie das Sprechenlernen diesem Gehenlernen folgt, so wie dann aus den Worten die Gedanken, aus dem Sprechen das Denken hervorgeht. Dieses Urmotiv der Menschenentwicklung wiederholt sich im ersten Lebensabschnitt bis zur Schulreife: Zuerst das Gehen, dann das Sprechen und der Sprach-

schatz gewinnen an Bedeutung (bis etwa fünf Jahre), und dann das Denken. Jean Paul nennt diesen Lebensabschnitt das „Philosophenalter“, in dem die Kinder die tiefsten Fragen stellen (z.B.: Wenn Gott die Welt geschaffen hat, wer hat dann Gott geschaffen?).

Die organische Grundlage einer gesunden Willensentwicklung wird im Nachahmungsalter der etwa ersten sieben Jahre gelegt. Dabei überkreuzen sich zwei entgegengesetzte Entwicklungsrichtungen: „Von Kopf bis zum Fuß“ sind wir ganz Sinneswesen und Wahrnehmungsorgan – aber von unten richten wir uns auf und gehen, entwickeln wir aus Bewegung und Tätigkeit das Sprechen, aus den Worten und Sätzen das Denken; da sind wir ganz Willenswesen. Wachstum und die aus der Tätigkeit sich herausringende Bewusstseinsentwicklung schließen sich zu einer wesenhaften, gleichsam aus den Himmeln mitgebrachten Hingabe zusammen: zur Nachahmung, zum nachahmenden Lernen. Wichtig ist, dass die Organe nicht, ehe sie voll entwickelt sind, schon zu mehr Bewusstsein, Gedächtnis und Empfindungen aufgerufen werden, als ihrem Entwicklungsstand entspricht.

Im tätigen Nachahmen, im Spiel bilden sich die physischen Organe in die Formen, die den Heranwachsenden dann bleiben. Zu dieser Umwelt sind nicht nur die Nahrung, die Qualität der Stoffe, die die Haut berühren, die Farben und Formen des Spielzeugs und der Kinderstube, sondern vor allem die Gesten und Handlungen der Erwachsenen zu zählen. Sinnvolle oder törichte Handlungen, beherrschte, liebevolle Gesten oder fahrigere Nervosität wirken sich deshalb auf die Intelligenzentwicklung entscheidender aus als Ermahnungen und kluge Anweisungen. Das Kind lernt durch Nachahmung, kaum durch Belehrung. Sieht es in seiner Umgebung, wie es heute vielfach ist, wenig handelnde, wirtschaftende, handwerklich tätige Menschen, kommt es nicht zum Spielen, nicht zu seinem „Beruf“, nicht dazu, durch Tätigkeit am Aufbau seiner gesunden Leibesorgane zu „arbeiten“. Sieht es als Kind vor dem siebenten Jahr viel törichte Handlungen, so nimmt sein Gehirn solche Formen an, die es im späteren Leben zu Törichtem bereitmachen. Das Gleiche gilt von beherrschten oder unbeherrschten Temperamentsäußerungen, ja von moralischen oder unmoralischen Worten, ja sogar Gedanken, die das unendlich feine Wahrnehmen des Kindes am Erwachsenen wohl wahrnimmt.

Vom Ernst des Spieles und den Spielstufen

Im Spiel entwickelt das Kind nicht nur seine leiblichen Geschicklichkeiten, seine organischen Fähigkeiten, sondern auch diese besondere kindliche Fantasie, die willenshafter Natur ist, die Dinge verwandelt und beseelt, die wir später Initiative bzw. schöpferische Kräfte nennen. Mit welchem Ernst, welcher ganzheitlichen Hingabe spielt das Kind! Wir nannten das seinen „Beruf“. Mit größter Sorgfalt müssen wir dort eingreifen, wo uns heute immer häufiger Kinder anvertraut werden, die nicht spielen können, die sich langweilen oder nur toben. Wer als alter Mensch viele Kinder hat heranwachsen und einen Beruf ergreifen sehen, wird leicht zahlreiche Beispiele dafür vor Augen haben, wie sich die Intensität des kindlichen Spieles in das Engagement im Leben und Beruf verwandelt. Von diesem Gesichtspunkt aus bedeutet Erziehung die Umwandlung vom Ernst des Spieles in die Liebe

zur eigenen Initiative und Arbeit im späteren Leben. Die Arbeit des Erwachsenen hat Ziel und Zweck – das Spiel des Kindes ist zweckfrei, aber fantasiedurchtränktes, volles Leben. Die Arbeit des Erwachsenen ist rationell an den Zweck gebunden; das spielende Kind will aus der eigenen Natur heraus entwickeln, was es in Tätigkeit umsetzt. Das Spiel wirkt von innen nach außen (die Knotenpuppe wird ein Kind, ein Stück Holz wird ein Bügeleisen); die Arbeit wirkt von außen nach innen – drückt uns den Stempel unseres Berufes auf. Es ist die Aufgabe während des ganzen Erziehungsalters, das Feuer des kindlichen Spieles umzuwandeln in die Energie der Arbeit. Erste Stufen auf diesem Umwandlungswege sind als Spielstufen deutlich erkennbar. Werden sie nicht betreten, muss der Erzieher Entwicklungshilfe leisten.

Bis zum dritten Lebensjahr etwa ist es die Tätigkeit selbst, in der das nachahmende Kind glücklich ist, während wir Erwachsenen bisweilen unter der scheinbaren Sinnlosigkeit ein wenig leiden, wenn wir einmal um das andere Mal aufgehoben haben, was wieder zu Boden geworfen wird. Kastanien in den Korb – umschütten! Wieder einladen – auskippen. Noch einmal, noch einmal, unermüdlich, mit wachsender Geschicklichkeit im Öffnen und Schließen von Kästen, im Bauen und Balancieren, im Unterscheiden von Gewicht und Qualitäten der Stoffe.

Erzieherinnen berichten, dass Kinder, die in diesem frühen Alter nicht in dieser Art nachahmend tätig sein durften, sondern durch ständige Ermahnungen bestimmte Verhaltensweisen angedrillt bekamen, schon im vierten Lebensjahr in der Spielinitiative erlahmten, nur schwer Kontakt zu Spielkameraden fanden und keinen die Wangen rötenden Eifer und keine Begeisterung entwickeln konnten.

Auf der zweiten Spielstufe erwacht zum Tätigkeitsdrang als solchem die Spielphantasie. Der eben entleerte Korb erinnert an die Badewanne, ein Tuch wird „hineingegossen“, das Puppenkind gebadet, ein Stück Holz ist der Schwamm, eine Eichel die Seife. Im selben, nun Badetuch gewordenen Stoff wird abgetrocknet, das Holzstück oder etwas anderes ist jetzt das Fläschchen und beim Anziehen – es muss ja erst das Kleid gebügelt werden – wird das Holz zum Bügeleisen. Es wird wirklich Bügeleisen. Das Beispiel soll nur andeuten, wie das Charakteristische dieser Spielstufe darin besteht, dass die Handlungen des Kindes Nachahmung täglicher Erlebnisse sind (Haushalt, Strafe, Arztbesuch, Feuerwehr usw.). Dabei wechseln die Einfälle, aber es fehlt nie am nötigen Gerät, weil die Fähigkeit erwacht ist, die einfachen Dinge richtige Gegenstände sein zu lassen (z.B. das Holzstück wird ein Schwamm, Seife, Bügeleisen oder Auto).

Konzentriertes, zweckfreies Spiel entsteht aus der Produktivität kindlicher Fantasie. Um diese zu pflegen, ist es deshalb wichtig, möglichst wenig Spielzeug zu haben, das zu seinem Zweck fertig ausgeformt ist. Zum Aufziehen eines Uhrwerks, zum Drücken eines Knopfes braucht es keine Fantasie. Um Roboter herumlaufen zu lassen, braucht es nur Zuschauer. Die Kinder sollen spielen, d.h. schöpferische Aktivität entfalten, nicht schon Zuschauer sein. Hier muss einmal mehr die Warnung, die heute durch genügend Literatur belegt ist, vor dem Fernsehen – dem Zuschauerapparat – ausgesprochen werden.

Den Übergang in die dritte Spielstufe der Fünf- bis Siebenjährigen kennzeichnet, dass die Kinder nicht so sehr von außen durch den tätigen Erwachsenen oder die gerade vorgefundenen Gegenstände zum Spielen angeregt werden, sondern von

Erlebnissen, Vorstellungen, Liebhabereien und Geschichten. Es wird schon beraten, vorgerichtet, zusammengetragen. Häuser oder Schiffe werden gebaut, in denen dann gefeiert wird, oder es werden Ferienländer erreicht, geangelt und gespeist, Geburtstag oder Hochzeit gefeiert – womöglich Geschichten am nächsten Tag wieder aufgegriffen. Das Handeln wird zielgerichteter, man verteilt Rollen und Funktionen, die Kleineren werden in das Spiel einbezogen. Das Puppenspiel, das die Erzieherin in den letzten Tagen aufführte, wird aufgebaut, man braucht Zuschauer, Eintrittskarten usw. Die Vorbereitungen sind oft schon das Wichtigste am Spiel. Das Kind erobert sich fantasievoll tätig seine Welt. Ausflüge – womöglich Besuche bei Handwerkern, beim Gärtner, am Teich im Park, im überschaubaren, gepflegten Stall – sind kostbare Spielanregungen auf allen Stufen. Das künstlerische Tun mit Farbstift und Wasserfarben, Plastizieren mit Wachs oder Wolle usw. beleben die Fantasie. Das Miterleben mit den Jahreszeiten, der Garten des Kindergartens – überall ist Leben, und Leben wird zu Spiel, und Spiel erweckt Fähigkeiten für das Leben.

Die Beispiele sollen zeigen, dass im Waldorfkindergarten als „Spielzeug“ viel Naturmaterial und wenig ausgestaltetes oder technisches Spielzeug angeboten wird. Der Gesichtspunkt ist wohl deutlich: Es soll dem Kinde die Möglichkeit gegeben werden, innerlich durch seine Fantasie aktiv zu werden. Die Sinneswahrnehmungen bringen uns in Verbindung mit Herkunft und Ursprung der Dinge. Auf die Qualität der Tücher, der Materialien usw. wird deshalb großer Wert gelegt. Die Sinne der Kinder sind offen, tief beeindruckbar. Naturbelassene, wenig ausgeformte, „echte“ Dinge werden bevorzugt. Plastikmaterial, aus dem Gebrauchsgegenstände, Tiere, Pflanzen, Autos oder Steine geformt werden, belügen den Tastsinn, ihr Ursprung ist zweckgebunden, nicht aus dem Wachstum der Schöpfung entstanden. Zersägte Aststücke sind mannigfaltiger zu gebrauchen als Bauklötze. Bei der Puppe ist der Gesichtspunkt der Andeutung, die erst durch die Fantasie des Kindes vollendet wird, am wichtigsten. Sie ist das Bild des Menschen, muss Trauer und Freude, Zärtlichkeit und Tränen zeigen können – und nicht einen perfekten, festgelegten Gesichtsausdruck. Sie braucht keine anatomischen Details, um gewickelt und trockengelegt zu werden. Eine Knüpf- oder Knotenpuppe ist zu allen Lebensäußerungen fähig, kann schlafen und essen und gepflegt werden, ist immer weich und anschmiegsam.

Elternarbeit

Vorbild sind nicht nur die Erzieherin und der Erzieher, sondern auch die Mutter, der Vater, die Großeltern, die Menschen zu Hause um das Kind herum. Daher wird die Elternarbeit in unserer Zeit immer bedeutsamer: Besuche im häuslichen Milieu des Kindes, Elternabende, Rat und Hilfe bei den Erziehungsschwierigkeiten der Eltern – aber auch bei Fragen, die dem Erzieher im Kindergarten Rätsel aufgeben. Er braucht nicht nur Kenntnis, wie das Kind zu Hause lebt, welche Biographie es schon durchlebte, er braucht auch Rat und Mithilfe der Eltern. Jeder Elternbesuch sollte eine Horizonterweiterung für den Erzieher wie für die Eltern sein. In Ernäh-

rungs- und Bekleidungsfragen, bei Einkäufen von Spielzeug usw. ist bei der Verunsicherung so vieler junger Eltern das Gespräch dringend geboten.

Der Kindergarten ist erst dann lebendig, wenn von seinem Stil und seinen Lebensgewohnheiten etwas ausstrahlt in die Elternhäuser. Aus der Begegnung der Eltern mit den Waldorfkindergärten entsteht dann im Austausch, im gemeinsamen Lesen, Basteln, Hören von Vorträgen oder Vorbereiten von Festen so etwas wie ein kleines Kulturzentrum.

Tagesablauf – aber kein Programm

Erzieher-Gesinnung und menschenkundliche Einsicht in die Inkarnations-Bedingungen der Kinder bestimmen die Waldorfpädagogik. Der individuelle Erzieher vor seiner so und nicht anders gearteten Kinder- und Elternschar muss aus diesen beiden ihn schulenden Elementen die Erziehung als eine Kunst entwickeln. Nicht eine Zeiteinteilung, eine bestimmte Ausstattung und Farbgebung, nicht ein Programm macht den Waldorfkindergarten aus. Wenn hier ein Tageslauf skizziert wird, so kann er nur unter diesem Gesichtspunkt angesehen werden. Es gibt, wo notwendig, auch Ganztagesstätten, Horte und Heime. Dennoch ist an dem Tageslauf eines normalen Waldorfkindergartens Wichtiges exemplarisch abzulesen.

Die meisten Waldorfkindergärten sind zurzeit nur von 7.30 Uhr bis zum Mittag geöffnet, um dem Kinde nicht das Elternhaus zu entziehen. Der Kindergarten ist ein großer Haushalt, der auf die Lebensbedürfnisse der Kinder eingestellt ist, die ihn besuchen. Das wird von Ort zu Ort, Stadtteil zu Stadtteil Variationen bedingen. Wie die Mutter kocht, wäscht, bügelt, stopft, fegt, putzt oder Spielzeug herrichtet, so geschieht es in besonderer Vielseitigkeit auch im Kindergarten. Singen und Gespräch gehören zur Arbeit. Wasserfarben, Wachskreiden und Papier stehen zum Malen bereit, vielleicht nur an einem Tag in der Woche. Die Nähkörbchen mit allem Zubehör sind oft begehrt. Handwerkszeug darf an die Werkbank geholt werden, bunte Fäden locken zum Fingerhäkeln, Knüpfen und Flechten. In Körben stehen Steine, Holzstücke von zersägten Ästen, Muscheln, Kastanien – was alles gesammelt werden konnte. Ganze Körbe von farbigen Tüchern stehen bereit, über die Ständer gelegt, um Kammern und Häuser zu bauen oder sich zu verkleiden. Bunt gefärbte Schafwolle ist da, um Bilder zu legen. In Wiegen und Betten schlafen noch die Puppen vom Vortage. Sie sind weich, mit Wolle gestopft, ganz einfach. Besonders die Fantasie anregend sind die Schlamperle oder die einfach aus einem Tuch geknüpften Puppen. Vor Festen, die gründlich vorbereitet werden, erfüllt freudige Tätigkeit den Raum.

Der Tagesablauf beginnt mit dem Freispiel. Nacheinander kommen die Kinder herein. Die Erzieherin arbeitet an dem, was sie sich vorgenommen hat, begrüßt dazwischen die Kinder, gibt hier und da einen kleinen Hinweis, aber ihre Tätigkeit ist Mittelpunkt, wirkt sozusagen ansteckend und formbildend auf die Kinder: Sie will beispielsweise etwas fertig nähen – die Kinder wollen auch tätig sein. Sie sehen zu, sie wollen helfen oder sie springen fort, um ihrerseits tätig zu werden. Wenn die Kinder verhältnismäßig pünktlich beieinander sind, kann auch ein Morgenkreis, ein

Spruch den Tag eröffnen. Dieser Augenblick der Sammlung kann etwas Stilgebendes und Beruhigendes für das folgende Freispiel haben.

Das Aufräumen beendet das Freispiel. Auch in dieses Tun führt die Erzieherin nicht durch Anordnungen, sondern durch Vorbild und Nachahmung und Fantasie. Die Mutter legt die Tücher zusammen, die Müllabfuhr sammelt alles Herumliegende auf, die Mütter und Väter schaffen Ordnung in ihren Häusern.

Gewohnte Reime oder Lieder leiten zum rhythmischen Teil, zum Reigen über. Er entsteht ganz aus dem Jahreszeitlichen heraus, in Sprüchen, Liedern, Tätigkeiten der Bauern und Handwerker, der Tiere, Pflanzen, Gestirne, Winde und Wetter. Schnell und langsam, so ist der Reigen musikalisch-poetisch mit deutlichen Gesten aufgebaut. Manchmal entwickelt sich aus ihm ein Rollenspiel: Märchen, kleine Geschichten, ein erzählendes Gedicht, ein Weihnachts-Krippenspiel. Durch Wochen, in rhythmischer Wiederholung, baut sich das auf. Am Ende werden vielleicht zu einem kleinen Fest die Eltern eingeladen. Dann wird nicht „vorgeführt“, sondern es wird besonders freudig erneut gemacht, damit die Eltern einmal zusehen dürfen. Rhythmische Wiederholung stärkt das Empfinden und kräftigt den Willen, das ist ein altes pädagogisches Gesetz. Geführte, sorgfältig geformte Bewegungen wirken belebend auf die Sprache.

Die Vorbereitung der Frühstücksmahlzeit war schon während des Freispiels im Gange. Die Praktikantin hatte ihre Helfer beim Apfelschälen und Bereiten von Müsli. Oder es war Backtag, an dem Brötchen und kleine Brote geknetet und geformt und in den Ofen geschoben wurden. Vor dem Frühstück geht es auf die Toiletten und zum Händewaschen. Ein Augenblick Stille, ein Spruch vor dem Essen. Dankbarkeit ist die Urmutter aller guten Eigenschaften des Menschen. Beim Zureichen und Empfangen kann sie gepflegt werden. Auch die Tischsitten müssen über Vorbild und Nachahmung, über die Art, wie mit den Speisen, den Gedecken umgegangen wird, über die innere und äußere Geste des Erziehers langsam in die Gewohnheiten der Kinder übergehen. Gute Gewohnheiten sind Quellen der Willensenergie.

Das zweite Freispiel nach dem Frühstück führt hinaus, in den Garten oder zu einem Spaziergang. Die Gartengeräte stehen bereit, wenn es an der Zeit ist, die Beete umzugraben und zu bestellen oder zu tun, was die Pflanzen im Gang durch die Jahreszeiten fordern. Andere stürmen den Sandkasten oder bauen mit Brettern ein schwankendes Gebäude, um das Richtfest nachzuspielen, das vor einiger Zeit in der Nachbarschaft stattfand. Auf dem Spaziergang ist alles interessant, wofür sich die Erzieherin echt interessiert: ein Blatt, ein Stück Granit, ein Baum, ein knorriger Ast, ein langer Grashalm, ein Käfer, die Wolken am Himmel, Regen oder – Schnee! Wie nimmt die Erzieherin wahr? Was weiß sie davon zu erzählen?

Am Ende des Vormittags bildet das Märchen den Abschluss, erzählt oder als Puppenspiel mit einfachen Standpuppen oder Marionetten aufgeführt. Die Märchen und Geschichten enthalten in Bildern verborgene Weisheit. Sie bringen Worte, die den Sprachschatz des Alltags bereichern. Die wohlgefügteten Sätze und der epische Bildreichtum sind das wichtigste Mittel zur Sprachförderung. Wer gelernt hat, in ganzen Sätzen zu erzählen und sich zu äußern, hat eine wesentliche Hilfe für geordnete Gedankenbildung gewonnen, denn Denken lernt jedes Kind am Sprechen. Tätigkeit – Sprechen – Denken, so baut sich die gesunde Entwicklung des Kindes

auf, sagten wir. „Probieren geht über Studieren“ oder „erst tun, dann begreifen“ gilt für das kindliche Alter bis in die ersten Schuljahre hinein.

Künstlerische Tätigkeiten wie Wasserfarbenmalen, Eurythmie, Plastizieren u. Ä. finden wöchentlich oder in besonderen Rhythmen statt.

Jahresrhythmus

Der durch das Jahr gehende Rhythmus spielt ständig herein in den Tagesablauf. Wir feiern den Geburtstag, was die Bäume ohne Aufhebens tun: Jahresringe werden dazugelegt. Das Jahr ist der Rhythmus des physischen Werdens und darum so besonders wichtig für die mit ihrem Wachstum beschäftigten Kinder. Das Miterleben der Jahreszeiten bekommt seine besonderen Akzente durch die Feste, deren tiefen Sinn wir uns als Erwachsene Jahr für Jahr erneut lebendig machen müssen, um die Vorbereitung auf das Fest im Kindergarten innerlich gedankenkräftig, hell und froh zu gestalten. Dazu folgen auch hier nur einige Beispiele, denn in jedem Kindergarten geht es anders zu als in den anderen.

Wenn die Kinder nach Weihnachten wieder in den Kindergarten kommen, leben noch in den Herzen die Krippenspiele der Adventszeit, sie leben im Freispiel erneut auf. Zu Maria Lichtmess, wenn draußen die Qualität des Lichtes auf einmal ganz anders wird, ist eines Morgens die Königskrippe verschwunden. Auf dem Jahreszeitentisch kann eine Hyazinthenzwiebel stehen, noch mit einer Mütze zugedeckt, weil sie es so dunkel haben will wie draußen die Blumen in der kalten Erde. Eines Tages wird sie die Mütze heben und blühender Vorbote des Frühlings sein. „Mutter Erde, Mutter Erde, wo sind all die Blümelein? Schlafen, schlafen in der Erde, bis sie weckt der Sonnenschein ...“, erklingt es jetzt im Reigen. Mit einigen bunten Tüchern verwandeln sich die Kinder in Mutter Erde, Sonnenschein und Blumen.

Die Faschingszeit bricht an. Verkleiden, Humor, das schließliche Eintauchen in ein Nixenreich oder in ein buntes Völker- oder Handwerkergewimmel, wie ist das kostbar! Verkleiden ist wie das Ergreifen des Leibes, eines neuen Erdengewandes, womit das Kind ja mit aller natürlichen Lebenszuversicht in Wirklichkeit auch beschäftigt ist.

Bald danach wird Erde geschaufelt und gesiebt. Jeder füllt ein kleines Schüsselchen und sät das Ostergras hinein. Täglich wird behutsam gegossen. Geduldig muss man auf das immer wieder neue Samenwunder warten. Jubelnd werden die ersten grünen Spitzen begrüßt. Wenn das Gras wächst, wird es immer wieder geschnitten, sodass es immer dichter und kräftiger wird. „Nach grüner Farb' mein Herz verlangt“ und „Winter ade!“ werden gesungen. Am letzten Tag vor den Osterferien hat der Osterhase etwas im Gras versteckt, und draußen im Garten sind Eier zu finden. Man muss nur suchen. Suchen und Finden, Bangen und Entdecken, Sehnsucht und Erfüllung – das gehört zu Ostern. Das bereitet die Seelen vor, später – wenn die Kinder so groß geworden sind, dass sie das Geheimnis des Samenkornes, das stirbt, um Frucht zu bringen, deuten können – auch das Rätsel von Tod und Auferstehung erlebend zu verstehen.

Kleine Kinder sind mit Leib und Leben, in Hingabe und Liebe, in eine religiöse Daseinstimmung getaucht. Könnten sie sonst so nachahmen, dass sie sich im Ver-

trauen auf das Gute selber ihrer Umwelt gemäß aufbauen? Deshalb geht es auch im Kindergarten beim Jahresfeste-Brauchum nicht um gefühlsmäßige Stimmung, sondern um erlebte Tätigkeiten.

Zu Johanni wird mit Eltern und Kindern ein Gartenfest gefeiert. Mit dem nahenden Herbst wird der Jahreszeitentisch immer reicher; in den Reigen kommen jetzt die Tätigkeiten des Gärtners und Bauern. Wer Ostern recht miterlebt hat, der kann, wenn die Blätter sich zu färben beginnen, Mut und Kraft dem Fallen und Absterben entgegensetzen: „Werden die Tage kurz, werden die Herzen hell – über dem Herbst strahlt leuchtend St. Michael.“

Wenn zum Laternenfest die Stocklaternen geklebt und gebastelt werden, werden die Abende früh kühl und dunkel. Das Erntedankfest, zu dem Korn gedroschen, Mehl gemahlen und Brot gebacken wurde, ist vorüber. Die Nacht ist groß geworden, der Jahreszeitentisch karg. Aber die Großen, die schon ein oder zwei Male so durch das Jahr gewandert sind, erinnern sich: Bald wird Tannengrün hinzukommen, und die Kerze des ersten Advent wird in der Morgendämmerung brennen. Der heilige Nikolaus, der Bote und Wegbereiter des Christkinds, der den Seeleuten auf dem stürmischen Meer und den Kindern in Not seine Hilfe schenkte, kommt mit Apfel, Nuss und Mandelkern. Bald werden die Kinder erfahren, dass jeder Mensch dem anderen Nothelfer sein kann, wenn er die Liebe im Herzen trägt, die sich zur Weihnacht aller Menschheit geschenkt hat. Der Reigen wird zum Krippenspiel. Jeder möchte einmal Maria oder der Engel sein, ob Junge oder Mädchen, möchte Hirte oder Ochs und Esel sein. Der Jahreskreislauf schließt sich.

Ausblick

Als Rudolf Steiner 1919 die Freie Waldorfschule einrichtete, hielt er den zukünftigen Pädagog/innen 14 Vorträge über „Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik“ (Steiner 1932). Es ging ihm dabei um jene zu Beginn genannte Kunde vom Menschen, die zugleich Wissenschaft ist und Liebe-Kräfte erweckt. Anthropologie, Psychologie und die Wissenschaft vom Geist schlossen sich zu einer Weisheit zusammen, die das ganze Wesen des Menschen nach Leib, Seele und Geist erfasst (Anthroposophie).

Jede Zeit stellt auf ihrer Zivilisations- und Kulturstufe neue Aufgaben an die Erziehung. Wir haben im 20. Jahrhundert, das seinem Ende entgegenght, wahrhaftig andere Lebensbedingungen als noch vor 200 Jahren, als der überwiegende Teil unserer Bevölkerung in bäuerlichen Verhältnissen und im Verband der Großfamilie lebte. Nicht künstlich, aber künstlerisch, nicht durch die selbstverständliche Eingliederung in das Erwachsenenleben, sondern aus bewusst dem Kindeswesen entsprechenden Verhaltensweisen und Einrichtungen müssen wir dafür sorgen, dass Kinder noch gesund heranwachsen und ihr eigenes Schicksal ergreifen können. Sie brauchen Schutz und Hüllen, um die Kräfte zu entwickeln, die ihnen die Aufgaben der Zeit abverlangen werden. Das kann nur aus geistigen Impulsen heraus gewollt werden und nur, wenn wir im Kinde der vollen Würde des Menschen-Ich begeben.

Gegenüber der Gesinnung des allwaltenden Egoismus, der die Ausbeutung der Erde und die Vergiftung der Natur betreibt, wird der kindliche Mensch zum Lehr-

meister der Menschlichkeit; er fordert Selbstlosigkeit, die nur das kraftvolle, dem Göttlichen zugewandte, Selbsterziehung übende Ich zu leisten vermag. Wir sagten, das Kind lerne nur am Menschen das Menschsein – es ist an der Zeit, den Satz umzudrehen: Der Erwachsene, der Erzieher kann am Kinde Menschlichkeit lernen. Wir würden unsere Städte anders bauen, unsere Milliarden anders verteilen, unsere Mütter und Erzieher anders sozial einstufen, wenn wir am Kinde für die Aufgabe des Menschen auf der Erde und an der Erde erwachten.

In diesem Sinne stellt sich die Waldorfpädagogik mitten hinein in den sozialgesellschaftlichen Prozess, in die Zukunftsaufgaben unserer Zeit. Das scheinbar Aller kleinste unserer Alltags, es will durchdacht und durchdrungen werden mit spirituellen Gedanken, mit der rechten Erzieher-Gesinnung.

Literatur

- Aeppli, W.: Sinnesorganismus, Sinnesverlust, Sinnespflege. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben 1996
- Britz-Creclius, H.: Kinderspiel – lebensentscheidend. Stuttgart: Urachhaus 1993
- Glas, N.: Gefährdung und Heilung der Sinne. Stuttgart: Mellinger 1984
- Glöckler, M.: Kindersprechstunde. Stuttgart: Urachhaus 1989
- Glöckler, M.: Elternsprechstunde. Stuttgart: Urachhaus 1991
- Heimeran, M.: Von der Religion des kleinen Kindes. Stuttgart: Urachhaus 1995
- Jaffke, F.: Spielen und arbeiten im Waldorfindergarten. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben 1991
- Jaffke, F.: Feste im Kindergarten und Elternhaus. 2 Bände. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben 1994
- Leber, S.: Die Menschenkunde der Waldorfpädagogik. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben 1995
- Schad, W.: Erziehung ist Kunst – Pädagogik aus Anthroposophie. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben 1997
- Seitz, M./Hallwachs, U.: Montessori oder Waldorf? München: Kösel 1996
- Steiner, R.: Grundlinien einer Erkenntnistheorie der goetheschen Weltanschauung (GA 2). Berlin: Rudolf Steiner Verlag 1886
- Steiner, R.: Mein Lebensgang. Eine nicht vollendete Autobiographie, mit einem Nachwort herausgegeben von Marie Steiner (GA 28). Dornach: Rudolf Steiner Verlag 1923-1925
- Steiner, R.: Vorträge über Erziehung. Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik (GA 293). Dornach: Rudolf Steiner Verlag 1932
- Steiner, R.: Methodische Grundlagen der Anthroposophie 1884-1901 (GA 30). Dornach: Rudolf Steiner Verlag 1939
- Steiner, R.: Veröffentlichungen aus dem Nachlass. Briefe 1881-1890 (GA 38). Dornach: Rudolf Steiner Verlag 1948
- Steiner, R.: Veröffentlichungen aus dem Nachlass. Briefe 1891-1924 (GA 39). Dornach: Rudolf Steiner Verlag 1953
- Steiner, R.: Beiträge zur Rudolf Steiner Gesamtausgabe, Heft 46. Herausgegeben vom Archiv der Rudolf Steiner Nachlassverwaltung. Dornach: Selbstverlag 1974
- Steiner, R.: Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft (GA 34). Dornach: Rudolf Steiner Verlag 1992
- Strauss, M.: Von der Zeichensprache des kleinen Kindes. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben 1994
- Zur Linden, W.: Geburt und Kindheit. Frankfurt: Klostermann 1992

Kommentar: Das Spiel in der Waldorfpädagogik*

Jede Art von Erziehung geschieht im Kontext der jeweiligen Sicht vom Kind und von der menschlichen Entwicklung sowie der vorherrschenden Auffassung von der Gesellschaft. In diesem Kommentar möchte ich den Waldorfkindergarten in einem solchen Kontext unter die Lupe nehmen, wobei ich seine besondere Philosophie von der kindlichen Entwicklung beleuchten und ihn mit der bedeutenden Bewegung der „frühen Akademisierung“ kontrastieren werde, welche die Frühpädagogik in den USA und zunehmend auch in anderen Teilen der Welt stark beeinflusst hat.

Einer der ziemlich einzigartigen Aspekte der Waldorfpädagogik im Vergleich zu anderen Formen der Frühpädagogik ist, dass sie von Anfang an für eine lückenlose Erziehung eintrat, die sich vom Kindergarten bis zur High School erstreckt. Die vollständig entwickelte Waldorfschule arbeitet mit Kindern von drei bis achtzehn Jahren, und immer häufiger werden auch Programme für Kinder unter drei Jahren eingerichtet, entweder mit Anwesenheit der Eltern in einem Eltern-Kind-Programm oder zusammen mit anderen Kleinkindern im Rahmen einer Kindertageseinrichtung. Die Schulen berücksichtigen auch, dass Erwachsene lebenslang lernen müssen, und bieten deshalb häufig Kurse und Workshops für Eltern und Lehrer/innen an. Der Erzieher im Kindergarten sollte also zwei Gesichtspunkte entwickeln: Er sollte sich ein tiefes Verständnis des Kleinkindes zu Eigen machen und zur gleichen Zeit die frühe Kindheit als Teil lebenslangen Wachsens und Sich-Entwickelns begreifen. Dieser zweifache Anspruch hat tiefgreifende Auswirkungen darauf, wie man Kleinkinder sieht, insbesondere hinsichtlich des Timings und der Entwicklungsgemäßheit von Erziehungsmaßnahmen. Man sieht, wie Kinder sich während der Kindergartenzeit, der Grundschule und der High School entwickeln, und kann Tag für Tag beobachten, dass es die Entwicklung und das Lernen eher hemmt als fördert, wenn Kinder durch ihre frühen Lebensjahre gehetzt werden.

Hauptsächlich werden Kinder heutzutage im Bereich der kognitiven Entwicklung angetrieben, und vor allem darauf werde ich in diesem Kommentar eingehen. Man muss sich aber ebenso bewusst machen, dass eine Überbewertung von Gymnastik oder Sport in der frühen Kindheit gleichermaßen die physische Entwicklung des Kindes überstürzt, genauso wie es die Entwicklung des Gefühls- oder Seelenlebens

* Aus dem Amerikanischen übersetzt von Kirsten Valeth.

überfordert, wenn Drei- bis Sechsjährige zu Musikstunden, Ballett usw. geschickt werden. Für gewöhnlich bekommen Kleinkinder nicht genügend Zeit und Raum, um ihre frühkindlichen Kapazitäten entfalten zu können. Man erwartet von ihnen, dass sie Fähigkeiten entwickeln, die eher zu Kindern im Grundschulalter passen. Als Folge davon stehen Kinder heute stark unter Stress, und es überrascht nicht, dass ihre Gesundheit darunter leidet. David Elkind, ein bekannter amerikanischer Kinderpsychologe und Autor von „The hurried child“, warnte schon in den 70er Jahren vor diesem neuen Trend. In seiner therapeutischen Praxis sah er eine wachsende Anzahl von Kleinkindern, die unter Stress litten, der sich zunächst in Bauch- und Kopfschmerzen zeigt, sich aber – wenn er länger anhält – tiefer im Organismus festsetzt und in vielfältigen Krankheiten äußert. Dies ist inzwischen zur Realität geworden, und eine neue Gruppe von Kinderkrankheiten wurde registriert, von denen besonders Kinder in technologisch und ökonomisch hoch entwickelten Ländern betroffen sind. So gibt es eine signifikante Zunahme von Nervosität und Hyperaktivität, aber auch von Asthma und Allergien, Depressionen im Kindesalter sowie Eß- und Schlafstörungen.

Warum hat die Gesellschaft so große Eile damit, die Kinder zu erwecken und sie anzutreiben, sich schneller als in der normalen Geschwindigkeit zu entwickeln? Ein Grund dafür ist, dass das Leben insgesamt rasanter geworden ist und dass wir in unserem eigenen gehetzten Zustand das Gespür für das Tempo verloren haben, die kleine Kinder brauchen. In einer Studie über Tagesbetreuung wurden die Kinder gefragt: „Was hat Mami heute Morgen zu dir gesagt?“ Die allgemeine Antwort hieß: „Beeile dich!“

Ein anderer wichtiger Faktor liegt in der Sorge, dass eine traditionell gestaltete frühe Kindheit, in der hauptsächlich das Spiel und kreative Beschäftigungen eine Rolle spielen, die Kinder nicht auf die moderne, technologische Welt vorbereitet. Eine Mutter sagte während einer Konferenz über Computer mit Nachdruck: „Wenn mein Dreijähriger nicht lernt, mit dem Computer umzugehen, wird er mit 18 nie eine Arbeitsstelle finden!“ Die Tatsache, dass Bill Gates und andere Computerspezialisten in ihrer frühen Kindheit nie einen Computer gesehen haben, beachtet niemand. Es gibt eine Zukunftsangst, und die sitzt tief.

Dazu kommt noch die Tatsache, dass das sprachliche Denken der Kinder im Alter von drei Jahren erwacht, und wenn man ausschließlich diesen Aspekt ihrer Entwicklung ins Auge fasst, kann man leicht zu einem einseitigen frühpädagogischen Ansatz kommen. Dann ist es sehr wahrscheinlich, dass man eine frühzeitige akademische Bildung betont. Eine komplementäre Entwicklung, die oft übersehen oder unterbewertet wird, ist die Entfaltung der Fantasie oder des „Als-ob-Spiels“, was ebenfalls um das dritte Lebensjahr herum erfolgt. Wenn man einem Zweijährigen z.B. eine Schale mit Sand gibt und sagt: „Hier ist ein Geburtstagskuchen für dich“, ist der Zweijährige geneigt, den Sand zu essen. In diesem Alter sind Kinder Realisten in ihrem Spiel. Der Dreijährige wird wahrscheinlich sagen: „Wir tun einfach so, als ob, nicht wahr?“ Eine Vierjährige zögert überhaupt nicht mehr. Sie nimmt den Sandkuchen, schmückt ihn mit Blumen und feiert dann mit ihren Freunden eine Geburtstagsparty. Im Alter von etwa drei bis ungefähr sechs oder sieben Jahren entfaltet sich die Fantasie und verwurzelt sich fest im Inneren des Kindes. Im Fantasiespiel können die Kinder jeden Aspekt des Lebens erproben und sich zu Eigen

machen. Das ist reichhaltig und wundervoll, und sich in einem Kindergarten mit spielenden Kindern aufzuhalten ist, als sehe man Künstler bei der Arbeit oder Architekten beim Bauen zu. Alles, vom Alltäglichsten bis zum Erhabensten, findet Eingang in ihr Spiel. Es gibt nur wenige Jahre, in denen eine solche Spielweise floriert. Es ist so ein kleines Fenster für die Entwicklung, und es ist so wichtig für das spätere Denken des Kindes, genauso wie für die gesamte Lebensqualität, dass die Lehrerin in einem Waldorfkindergarten alles tut, um das kreative Spiel zu behüten und ihm seine Blütezeit zu ermöglichen.

Es gibt viele andere, die ebenso die Kraft und die Bedeutung des Spiels zu schätzen wissen. Eine israelische Forscherin, Sara Smilansky, suchte nach Möglichkeiten, die Bedeutung des Spiels in der frühen Kindheit zu messen. Sie entwickelte Mittel zur Beurteilung verschiedener Formen des Spiels und stellte fest, dass die am weitesten entwickelte Spielform das sozio-dramatische Spiel ist, bei dem Kinder über längere Zeit hinweg miteinander spielen und dabei fiktive Welten erschaffen. Zusätzlich fand sie heraus, dass diejenigen Kinder, die sich am besten in das sozio-dramatische Spiel vertiefen konnten, weitere signifikante Fortschritte an den Tag legten. Darunter fielen eine gesteigerte Fähigkeit zur verbalen Kommunikation, eine längere Aufmerksamkeitsspanne und eine größere intellektuelle Kapazität. Bei diesen Kindern konnte man auch größere Fortschritte im Hinblick auf Innovation und Imagination beobachten. Sie waren emotional und sozial besser angepasst und weniger aggressiv (Smilansky 1990, S. 35).

Die Ergebnisse dieser Studie stimmen mit denen einer deutschen Untersuchung überein, von der 1977 im Spiegel berichtet wurde. Zwei Universitäten in Nordrhein-Westfalen hatten Kinder aus spielorientierten Kindergärten und aus bildungsorientierten Kindergärten untersucht und herausgefunden, dass die Kinder aus den spielorientierten Kindergärten in der vierten Klasse denen aus den bildungsorientierten Kindergärten überlegen waren, und zwar hinsichtlich ihrer physischen, emotionalen, sozialen und geistigen Entwicklung. Es wurde berichtet, dass aufgrund dieser Studie die deutschen Kindergärten wieder zu einer Spielorientierung zurückkehrten.

Leider gibt es keine vergleichbare Untersuchung aus den USA, die den kognitiven Ansatz aus ganzem Herzen übernahmen. Im Laufe der 70er und 80er Jahre wurde in amerikanischen Kindergärten das Spielzeug durch Arbeitsbücher und Lernzentren ersetzt. Wie mir eine Lehrerin erklärte, wurde in ihrem Schuldistrikt das Curriculum per Gesetz verordnet, und sie war dazu verpflichtet, jeden Tag ihre Kindergartenkinder in Lesen, Schreiben und Rechnen, Natur- und Sozialkunde zu unterrichten. Es war keine Zeit zum Spielen vorgesehen. „Ich breche jeden Tag das Gesetz und lasse meine Kinder 15 Minuten spielen“, sagte sie und sah sich unbewusst über die Schulter, um sicherzugehen, dass niemand sie gehört hatte.

In den letzten Jahren begann sich die Situation etwas zu verbessern, da die Anzahl der Pädagog/innen gestiegen ist, die den Wert des Spiels anerkennen. Dennoch bleibt viel vom kognitiven Ansatz erhalten, weil wenige Erzieher/innen die volle Kraft des kreativen, sozialen Spiels sehen und es *um seiner selbst willen* zulassen. Es wird fast immer mit einem Lernziel verbunden, sodass spontane Spielsituationen in Unterrichtsstunden umgewandelt werden. Hinzu kommt, dass in der modernen Pädagogik wohl leidenschaftlich über das Spiel gesprochen wird, während man

aber gleichzeitig sehr kleine Kinder darin unterweist, wie man den Computer zum Lernen gebraucht. Dies erfordert ein sehr waches Bewusstsein, das die Kräfte der Fantasie untergräbt, die für das kreative Spiel notwendig sind. Dieses kann sich nicht entfalten, wenn so geistiges Bewusstsein vorhanden ist. Das Ziel, das bewusste Denken des Kindes anzustoßen, wird zudem von den meisten Eltern und Vorschulerzieher/innen befürwortet. Das Ergebnis ist, dass in den etwa 1.200 Waldorfkindergärten in 50 Ländern überall auf der Welt Tausende von Waldorferzieher/innen dieselbe Beobachtung machen: Viele Kleinkinder wissen nicht mehr, wie man spielt, und es werden von Jahr zu Jahr mehr. Solche Kinder brauchen Hilfe und Heilung, wenn sie zum kreativen Spiel zurückfinden sollen. Die Nervensysteme der Kleinkinder sind heute so überreizt, dass ihre Fähigkeit zum Spielen abgenommen hat. Dieser Verlust des kreativen Spiels im Zeitraum zwischen drei und sieben Jahren – den einzigen Jahren, in denen es in dieser Form vorkommt –, macht unter mehreren Gesichtspunkten tief betroffen.

Normalerweise spielen gesunde Kinder; und wenn ein Kind aufhört zu spielen, ist das ein Zeichen dafür, dass es krank ist. Kann der weit verbreitete Verlust des Spiels eine bestimmte Form von Krankheit unserer Kinder bedeuten? Das erscheint vielleicht zunächst weit hergeholt, aber in Verbindung mit dem oben beschriebenen Bild von neuen Kinderkrankheiten, von denen viele mit einem überaktiven Nervensystem zusammenhängen, wird es sehr wahrscheinlich, dass das überreizte Nervensystem, die Zunahme von Krankheiten im Zusammenhang mit Nervosität und Stress sowie die Unfähigkeit der Kinder zu spielen eng miteinander verknüpft sind.

Ein weiterer Grund zur Besorgnis ist, dass das kreative Spiel ein wichtiges Element bei der Entwicklung sozialer Fertigkeiten ist. Wenn das Spielen abnimmt, wächst bei Kindern in der Regel die Aggressivität. Hier muss man sich auch den Einfluss der Medien auf das Spiel der Kinder und auf ihren Aggressionspegel anschauen. Im Kinderprogramm kommen in den Vereinigten Staaten bis zu 16 Gewaltszenen pro Stunde vor, während es im Programm für Erwachsene nur zwei oder drei sind. Der Grund dafür ist, dass kommerzielle Sponsoren der Ansicht sind, dass Kinder dem Fernsehen nicht genügend Aufmerksamkeit schenken – das heißt, sie verfallen ihm nicht –, außer es gibt dort viel Gewalt. Darüber hinaus können durch diese erhöhte Aufmerksamkeit Produkte verkauft werden, die immer stärker mit den Figuren aus den Programmen verbunden sind. Dies ist für die Kinder ein doppeltes Problem, da zum einen das Fernsehen im Allgemeinen ihr Spielen reduziert, wie von vielen Waldorferzieher/innen beobachtet worden ist, und da zum anderen das Anschauen von Gewalt im Fernsehen die Neigung zu gewalttätigem Verhalten beim Kind verstärkt, was wiederum kreatives, soziales Spielen erschwert.

Ein anderer Grund zur Besorgnis wegen des Rückgangs des Spielens ist, dass kreatives Spiel zu kreativem Denken führt. Wenn es in der frühen Kindheit unterbrochen wird, wird das Denken selbst der Tendenz nach einseitiger, indem seine rationale, intellektuelle Seite überbetont wird. Diese Seite ist notwendig, besonders im Erwachsenenalter, aber ohne die kreative Seite ist sie nur von begrenzter Nützlichkeit, insbesondere hinsichtlich der komplexen Probleme unserer Zeit. Das menschliche Wesen ist so angelegt, dass das verbale Denken und das fantasievolle Spiel etwa zur selben Zeit entstehen, ungefähr mit drei Jahren. Ebenfalls mit etwa drei Jahren bekommt das Kind ein erstes Ich-Bewusstsein, eine Individualität. Es

sagt nicht mehr: „Johnny möchte Milch“ oder „Möchte Milch“, sondern „Ich möchte Milch“. Man kann sagen, dass für die Entwicklung der Individualität beide Seiten des Lebens notwendig sind, die kreative und die rationale. Die Tatsache, dass alle drei – das Ich-Bewusstsein, das Fantasienspiel und das verbale Denken – etwa zur gleichen Zeit entstehen, ist sicher ein Zeichen dafür, dass sie miteinander in Zusammenhang stehen und für einander wichtig sind.

Es gibt noch einen letzten Punkt im Zusammenhang mit der Waldorfpädagogik, der erwähnt werden sollte. In den Vereinigten Staaten beobachten wir eine wachsende Anzahl von Kindern, die in den öffentlichen Schulen nicht gut zurechtkommen. Es sind oft Schüler aus den Innenstädten und aus einkommensschwachen Familien. Gegen Ende der ersten Klasse sind sie oft desinteressiert an der Schule, und dieses Interesse erwacht in der Regel später auch nicht mehr. Die Waldorfpädagogik hat jedoch bei der Arbeit mit diesen Kindern in verschiedenen Settings bemerkenswerte Erfolge erzielen können. Als man an einer öffentlichen Schule in Milwaukee vor sechs Jahren damit begann, Waldorferziehung einzuführen, bemerkte man schnell, dass die Kinder sich leichter begeistern ließen und auf keinen Fall versäumen wollten, zur Schule zu gehen. Auch die Testergebnisse verbesserten sich in der Schule. Es gibt viele anekdotische Berichte über die Erfolge dieser Schule, und nun begann ein ordnungsgemäßes Forschungsprojekt, das die langfristigen Auswirkungen dieser Schulart auf die Kinder untersuchen soll. In einer anderen öffentlichen Schule in Kalifornien, die hauptsächlich von Schülern aus Asien und Lateinamerika besucht wird, verbesserte sich die Anwesenheitsquote dramatisch während des ersten Jahres, in dem Waldorfpädagogik eingesetzt wurde. Im Frühling desselben Jahres zeigten Testergebnisse, dass die ältesten Kinder zum ersten Mal in der Geschichte der Schule so gut Englisch konnten, dass Englisch als Fremdsprache ihnen nicht mehr angeboten werden brauchte. In einer dritten Schule, die sich in einem Gefängnis für jugendliche Straftäter in Kalifornien befindet, begannen die Lehrer/innen Elemente der Waldorfpädagogik in den Unterricht einzubauen, und mit jedem neuen Element – angefangen mit Geschichtenerzählen und Blockflötespielen – ließen sich die Kinder mehr und mehr auf das Lernen ein. Wer das Gefängnis besucht ist tief bewegt von der kreativen Arbeit der Schüler/innen, besonders in Anbetracht der Tatsache, dass die meisten dieser Schüler/innen in ihrer Vorgeschichte die Schule nicht leiden konnten.

Wir leben in einer Welt, in der Kinder sehr stark der Heilung bedürfen, sowohl im frühen Alter als auch später. Das oberste Ziel des Waldorfkindergartens besteht zwar darin, die gesunde Entwicklung der Kinder zu fördern, doch seit längerem ist sie auch als ein heilpädagogischer Ansatz für Kinder mit besonderen Bedürfnissen bekannt. Dieser Besonderheit wird heute viel mehr Beachtung geschenkt als früher, und Waldorferzieher/innen werden zunehmend in sehr schwierigen sozialen Situationen eingesetzt, wie z.B. in den Slums von Sao Paolo, in den Townships in Südafrika, in Obdachlosenunterkünften und sozial schwachen Stadtvierteln in den USA.

Die Arbeit mit Kindern in schwierigen sozialen Situationen hat in den 90er Jahren stark zugenommen, genauso wie die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren oder mit Kindern, die auf Tagesbetreuung angewiesen sind. Dies sind die neuen Felder, die der intensiven Erforschung und Betätigung bedürfen, und es ist zu hoffen, dass diese Bereiche im nächsten Jahrhundert noch wesentlich stärker in den Mittelpunkt

des Interesses rücken werden.

Literatur

Der Spiegel 1977, Nr. 20, S. 89-90

Smilansky, S.: Socio-dramatic play: Its relevance to behavior and achievement in school. In:
Smilansky, S./Klugman, E. (Hrsg.): Children's play and learning. New York: Teachers' College Press 1990

Lew Wygotski

Erst in den beiden letzten Jahrzehnten wurde in den USA die Bedeutung der Theorien von Lew Wygotski und seiner Schüler/innen für Psychologie, Schulpädagogik, Sonderpädagogik und (ganz zuletzt) Frühpädagogik entdeckt – obwohl diese Theorien in den ersten Jahrzehnten der Sowjetunion weit verbreitet waren und nach einer Phase der Unterdrückung während des Stalinismus dort und in anderen Ländern des ehemaligen Ostblocks ab etwa 1956 eine große Renaissance erlebten. Nun zeichnet sich eine ähnliche Entwicklung wie in den USA auch in der Bundesrepublik Deutschland ab, wobei meines Wissens in diesem Kapitel erstmalig (zumindest in den alten Bundesländern) die für Kindertageseinrichtungen relevanten Aussagen in deutscher Sprache zusammengefasst werden. Dabei werden Erweiterungen und Ergänzungen durch heutige Vertreter/innen dieses Ansatzes mit berücksichtigt.

Die intensiven Diskussionen, die durch die Rezeption der Theorien Wygotskis in der amerikanischen Frühpädagogik hervorgerufen wurden, lassen sich mit den fundamentalen Unterschieden zur herrschenden Meinung erklären – Divergenzen von einem so großen Ausmaß, dass z.B. File (1995) von einem neuen Paradigma des Lernens und Lehrens (d.h. Erziehens in Kindertagesstätten) spricht. Einige zentrale Gegensätze zu anderen in den USA weit verbreiteten frühpädagogischen Theorien lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Während in den vorherrschenden Theorien das Kind als Individuum im Mittelpunkt der Betrachtung steht, bezieht Wygotski immer den sozialen und kulturellen Kontext in die Analyse ein („soziokultureller Ansatz“).
- Dementsprechend betont die eine Seite die Selbstentfaltung, die eigenständige und von seinem Inneren her bestimmte Entwicklung des Kindes, während die andere Seite in der ontogenetischen Entwicklung das *gemeinsame Werk* des jeweiligen Kindes, von Erwachsenen und anderen Kindern sieht, mitgeprägt durch die Kultur.
- So gehen die vorherrschenden Theorien davon aus, dass das Kind psychische Strukturen und Inhalte wie Konzepte, Wissen, Denkweisen usw. durch Reifung entwickelt, durch Lernen eigenständig erwirbt und/oder selbsttätig kreiert. Wygotski und seine Anhänger vertreten hingegen die Auffassung, dass nahezu alle psychischen Strukturen und kognitiven Fähigkeiten auf soziale Phänomene zurückgehen, ursprünglich in Interaktionen mit anderen (kompetenteren) Personen auftraten und dann von dem jeweiligen Kind internalisiert wurden.

- Während die eine Seite von Erzieher/innen oder Lehrer/innen erwartet, dass sie die Selbstentfaltung des Kindes, die durch sein Inneres bestimmte „natürliche“ Entwicklung und sein selbsttätiges Lernen begleiten und unterstützen, spricht die andere Seite pädagogischen Fachkräften eine aktivere und führende Rolle zu: In der Interaktion mit dem Kind und durch ausgewählte Aktivitäten bzw. Aufgaben werden ihm kulturelle Inhalte, Denkweisen etc. vermittelt und sein Lernen (gezielt) gefördert. Anleitung und Unterricht gehen der Weiterentwicklung von Kindern voraus.

Der zuletzt genannten Auffassung Wygotskis wird heute auch deswegen besondere Aufmerksamkeit gezollt, weil eine immer noch zunehmende Zahl neuerer Untersuchungen über die Qualität von Kindertageseinrichtungen der Intensität der Erzieherin-Kind-Interaktion und deren Informationsgehalt eine große Bedeutung zuspricht (vgl. Textor 1996a, b).

Biographie

Lew Semjonowitsch Wygotski wurde am 05.11.1896 in Orsha geboren und wuchs in Gomel auf. Seine Eltern waren Juden. Sie gehörten der Mittelschicht an und waren sehr gebildet. Ihr Sohn wurde zunächst von einem Privatlehrer erzogen und besuchte anschließend ein Gymnasium. Er zeigte schon früh ein großes Interesse an Theater, Dichtkunst und Philosophie (insbesondere an Spinoza, Hegel und Marx). Dieses spiegelte sich dann auch in seinen Studien wider: Parallel zu seinem Studium der Medizin (auf Wunsch seiner Eltern, jedoch nur kurzzeitig) und der Rechtswissenschaft an der Universität von Moskau belegte er Geschichte, Philosophie, Psychologie und Literatur an der inoffiziellen Shaniavsky Volksuniversität. Im Jahre 1917 schloss er seine Studien an beiden Hochschulen ab und kehrte nach Gomel zurück, wo er als Lehrer an verschiedenen Schulen arbeitete. Er gehörte nach kurzer Zeit zur intellektuellen Avantgarde, wobei er sich besonders intensiv mit schöngeistiger Literatur befasste.

Während seiner Tätigkeit als Lehrer nahm Wygotskis Interesse an der Psychologie immer mehr zu. Dies führte dazu, dass er schließlich ein psychologisches Laboratorium am Pädagogischen Institut in Gomel gründete und dort mehrere Untersuchungen mit Klein- und Schulkindern durchführte. Im Jahre 1924 hielt Wygotski eine hervorragende Rede beim Zweiten Psychoneurologischen Kongress in Leningrad. Er wurde daraufhin von Kornilov, Direktor des Instituts für Psychologie in Moskau, als wissenschaftlicher Mitarbeiter eingestellt. In den folgenden Jahren übte er – zumeist gleichzeitig – verschiedene Tätigkeiten aus: Direktor eines psychologischen Laboratoriums, Dozent, Professor bzw. Dekan an der Universität Moskau, der Krupskaya Akademie für kommunistische Erziehung, des Psychoneurologischen Instituts der Ukraine in Kharkov, am Herzen Pädagogischen Institut in Leningrad usw. Er starb am 11.06.1934 in Moskau, kurz nachdem er Direktor der Psychologischen Sektion des Nationalen Instituts für Experimentelle Medizin geworden war.

Obwohl er keine formalen Qualifikationen auf dem Gebiet der Psychologie erworben hatte, wurde Wygotski zu einem der einflussreichsten Psychologen seiner Zeit. Bei seinen Studien berücksichtigte er die Werke bekannter Kollegen aus dem Ausland – da er acht Sprachen beherrschte, konnte er sie im Original lesen; viele Publikationen übersetzte er auch ins Russische. Unter Bezugnahme auf diese Werke, in Orientierung an der marxistisch-leninistischen Philosophie und aufgrund vieler eigener Untersuchungen (und solcher seiner Schüler/innen und Mitarbeiter/innen) wurde Wygotski Mitbegründer einer marxistischen Psychologie. Gleichzeitig suchte er nach Lösungen für soziale Probleme, welche die Anfangsjahre der Sowjetunion und die Zeit um den Ersten Weltkrieg herum kennzeichneten – die hohe Quote der Analphabeten, die vielen vernachlässigten (und verwaisten) Kinder, die unzureichende Förderung blinder, tauber und geistig behinderter Kinder usw. So wurde er zum „Vater der Psychopathologie und Sonderpädagogik“ in der Sowjetunion (Berk/Winsler 1995). Obwohl Wygotski noch nicht einmal 40 Jahre alt wurde, veröffentlichte er mehr als 180 Bücher und Artikel sowie beeinflusste aufgrund seiner intensiven Kontakte zu Kolleg/innen viele andere Publikationen. Zusammen mit Leontiev und Luria wurde er zum Begründer einer neuen „Schule“ der Psychologie, der „Soziokulturellen Theorie“. Trotz seiner Orientierung am Marxismus-Leninismus wurden seine Lehren unter Stalin verboten. Erst Mitte der 50er Jahre wurden sie wieder zugelassen; viele seiner Werke wurden nachgedruckt und in andere Sprachen übersetzt.

Entwicklung von Denken und Sprechen

Laut Wygotski (1987) umfasst die Entwicklung des Kindes zum einen relativ stabile Perioden, in denen Veränderungen allmählich und eher unauffällig erfolgen. Zum anderen gibt es voraussagbare Entwicklungskrisen, die durch das Zusammenkommen vieler Neubildungen gegen Ende einer Phase hervorgerufen werden und etwa ein Jahr lang dauern. Diese Krisen führen „auf revolutionärem Wege“ zu einschneidenden und enormen Wandlungen in der Persönlichkeit und dem Bewusstsein des Kindes. Sie lassen es in Konflikt mit seiner sozialen Umwelt geraten; in dieser Zeit gilt es oft als schwer erziehbar. Die Entwicklungskrisen lassen sich auch als Übergänge von einer Entwicklungsphase zur nächsten verstehen: Beispielsweise markiert die Krise des Dreijährigen den Übergang vom Kleinkind zum Vorschulkind und die Krise des Siebenjährigen die Transition vom Vorschul- zum Schulalter. Wygotski (a.a.O.) fasst zusammen: „Wie wir sehen, führen die im Ergebnis der altersspezifischen Entwicklung gegen Ende der jeweiligen Altersstufe entstandenen Neubildungen zu einer Umgestaltung der gesamten Bewusstseinsstruktur des Kindes und verändern damit das gesamte System seiner Beziehungen zur äußeren Realität und zu sich selbst. Das Kind wird gegen Ende der jeweiligen Altersperiode ein ganz anderes Wesen ...“ (S. 77).

Besonders interessierte sich Wygotski (1971) für die Entwicklung des Sprechens und Denkens bei Kindern. Seiner Auffassung nach eignet sich das (Klein-)Kind in der Interaktion mit Erwachsenen und anderen (älteren) Kindern die Kultur seiner Gesellschaft an – die Sprache, Zahlen und Zählweisen, Schriftzeichen, Symbole,

Wissensbestände, Werte, Denkweisen, Problemlösungsstrategien usw. Durch die in sozialen Beziehungen erfolgende „Interiorisation“ solcher Inhalte bzw. durch deren „Internalisierung“ in das kindliche Bewusstsein wird die psychische Aktivität angeregt, werden kognitive Strukturen und Prozesse ausgebildet. Das Kind kann also letztlich nur dadurch zu einem denkenden Wesen werden, indem es sich in der Interaktion mit kompetenteren Personen die „Werkzeuge“ des Denkens (insbesondere Sprache, Gedächtnisinhalte und Denkweisen) aneignet und sie dann solange selbst ausprobiert, bis es sie schließlich selbständig und effektiv anwenden kann. Dies ist jedoch kein einseitiger Prozess, bei dem das Kind nur aufnimmt. Vielmehr ist seine kognitive Entwicklung eine „gemeinsame Konstruktion“ des Kindes und seiner sozialen Welt, werden kulturelle Wissensbestände rekonstruiert sowie auf aktive und kreative Weise transformiert (ko-konstruktivistische Perspektive).

Eine zentrale Aussage der Soziokulturellen Theorie ist somit, dass höhere geistige Funktionen wohl auf angeborenen und sich entwickelnden Anlagen (Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Merkfähigkeit usw.) im Kind aufbauen, aber zuerst auf interpersonaler Ebene auftreten und anschließend durch Internalisation auf die intrapersonale Ebene überführt werden. Dadurch werden zugleich „niedrigere“ kognitive Prozesse radikal verändert oder ersetzt, kommt es zu einem qualitativen „Sprung“ in der Entwicklung des Kindes. Das heißt also, dass die soziale Dimension des Bewusstseins und Denkens primär, die individuelle Dimension hingegen sekundär (bzw. abgeleitet) ist. Oder wie Wygotski schreibt: „Jede höhere geistige Funktion durchläuft notwendigerweise eine externe Phase in ihrer Entwicklung, weil sie ursprünglich eine soziale Funktion ist“ (zitiert nach Blanck 1990, S. 47). Zugleich werden Aspekte des kulturellen Erbes der jeweiligen Gesellschaft internalisiert und zu Bestandteilen der geistigen Aktivität gemacht. Das heißt aber auch, dass die Gedächtnisinhalte, Gedanken, Emotionen, Verhaltensweisen usw. des Kindes durch den kulturellen und historischen Kontext geprägt sind.

Deutlich wird hier die große Bedeutung, die Wygotski der Sprache zuweist. Zum einen ermöglicht diese die Kommunikation zwischen kompetenteren Personen und dem Kind – und damit dessen Enkulturation. Zum anderen setzen höhere Formen des Denkens die Sprachbeherrschung voraus. Für Wygotski „entspringen Sprache und Denken phylogenetisch und ontogenetisch verschiedenen Wurzeln und entwickeln sich zunächst unabhängig voneinander. Bis etwa zum Alter von zwei Jahren durchläuft das Kind ein vorsprachliches Stadium in der Entwicklung des Denkens und ein vorintellektuelles Stadium in der Entwicklung der Sprache. Dann erfolgt eine Verbindung der beiden Entwicklungslinien (Konvergenzhypothese). Die Folge ist: Die Sprache wird intellektuell, das Denken wird versprachlicht. Sprache und Denken beeinflussen sich nun wechselseitig“ (Trautner 1991, S. 299). Mit Entdecken der Symbolfunktion der Sprache wird das Denken zum „inneren Sprechen“ – wobei viele Kinder noch ein Zwischenstadium durchlaufen, in dem sie zu sich selbst sprechen, also ihr Denken „öffentlich“ verbalisieren.

Das heißt, dass sich Kinder zuerst Wörter als Bezeichnungen für bestimmte Objekte und Tätigkeiten aneignen. Im Kleinkindalter, wenn laut Wygotski (1987) das Gedächtnis zum Zentrum des Bewusstseins wird (bei jüngeren Kindern ist dies die Wahrnehmung), beginnen Kinder aufgrund ihrer unmittelbaren Erfahrungen und äußerer Anstöße, diese Worte auf Vergleichbares zu generalisieren. Sie fangen an,

in allgemeinen Vorstellungen zu denken, wobei ihre Konzepte aber noch „spontan“ und unsystematisch sind – manchmal auch schlichtweg falsch. Erst später erkennen sie die symbolische Funktion von Begriffen, deren verschiedene Bedeutungen und Sinngehalte. Dies geschieht vor allem in der Interaktion mit kompetenteren Menschen während gemeinsamer Aktivitäten, in der das Kind sein Verständnis von einem Begriff immer mehr an die Bedeutungen anpasst, die demselben von den anderen Personen zugeschrieben werden. Insbesondere in der Schule werden dann die „spontanen“ Konzepte immer mehr durch wissenschaftlich definierte Begriffe für Klassen von Phänomenen ersetzt, die von Lehrer/innen vermittelt und zumeist bewusst erlernt werden.

Mit zunehmender Sprachbeherrschung bzw. Versprachlichung des Denkens kann sich das Kind auch immer besser selbst steuern. Im Kleinstkindalter wurde sein Verhalten durch von innen oder außen kommende Stimuli unmittelbar bedingt und insbesondere von Erwachsenen kontrolliert. Mit dem Spracherwerb werden ihm dann in der Interaktion andere Verhaltensregeln vermittelt, die normalerweise der in der jeweiligen Gesellschaft vorherrschenden Moral entsprechen. Das Kind lernt später im Gespräch und aus eigener Erfahrung, diese Regeln auf andere Situationen zu verallgemeinern. Es erkennt immer besser deren unterschiedliche Bedeutungen, die zunehmend denjenigen der Erwachsenen entsprechen. Dank des „inneren Sprechens“ bzw. Denkens kann das Kind aber schließlich selbst sein Handeln steuern und regulieren. Beispielsweise kann es planen, was es als Nächstes machen will, welche Aktivitäten es mit anderen unternehmen möchte, wie ein Problem gelöst werden könnte, wie es sich in bisher unbekanntem Situationen verhalten soll usw. „Das Kind erlangt die Fähigkeit, eine Idee darzustellen, vom Gedanken zur Situation und nicht wie bisher von der Situation zum Gedanken zu gelangen“ (Wygotski 1987, S. 264). Es kann nun selbst Richtlinien und Prinzipien für sein Verhalten aufstellen und seine eigene Moral entwickeln, wobei es aber auf den von Erwachsenen oder älteren Kindern übernommenen Regeln und Normen aufbaut.

Die Bedeutung des Spiels

Im Vorschulalter ist das Spiel die vorherrschende Aktivität bei Kindern – und die für ihre Entwicklung wichtigste. So werden im Spiel höhere psychische Funktionen wie Denken, Abstrahieren, Erinnern und Kreativität ausgebildet. Wygotski analysierte in dieser Hinsicht vor allem das Rollenspiel: Hier gelingt es dem Kind zuerst, sein Denken vom unmittelbaren externen Kontext zu lösen und auf eine neue Ebene zu heben. Es zertrennt die ursprünglich sehr enge Verbindung zwischen Wahrnehmung und Wort, zwischen Objekt bzw. Handlung und Bedeutung, wenn es im Rollenspiel z.B. aus einem Holzstück eine Puppe oder aus einem Stock ein Pferd macht. Auf diese Weise entwickelt das Kind eine Vorstellungswelt, die von Bedeutungen dominiert ist. Seine Handlungen und Aktivitäten werden nicht mehr von äußeren Stimuli bestimmt, sondern zunehmend von seinen Ideen, Vorstellungen und Gedanken. Dadurch wird der Weg zum abstrakten Denken bereitet, das auf der Verwendung von Symbolen beruht. Zugleich wird die Fantasie des Kindes geför-

dert – zum einen in Richtung von Fantasien als Form des „inneren Sprechens“, zum anderen in Richtung auf Kreativität.

Das Rollenspiel ist aber auch noch aus einem anderen Grund sehr wichtig: Während der Säugling bzw. das Kleinstkind nach sofortiger und unmittelbarer Befriedigung seiner Bedürfnisse strebt, ist dieser Weg dem Kleinkind häufig versperrt – insbesondere in der Kindergartengruppe mit vielen anderen Kindern. Im Rollenspiel kann es aber viele seiner Wünsche und Bestrebungen mit Hilfe der Fantasie ausleben: Es kann so groß wie ein Erwachsener oder so stark wie ein Riese sein, es kann ein Auto fahren oder einen Revolver besitzen. Das Kleinkind kann aber im Rollenspiel seine Impulse nicht einfach ausleben – deren Befriedigung hängt von der Mitwirkung anderer Kinder ab. So muss es zum einen Selbstkontrolle lernen sowie zum anderen bestimmte Regeln akzeptieren und diese freiwillig befolgen. Das Kind erfährt dabei, dass die eigene Befriedigung durch die „Zusammenarbeit“ mit anderen bei von Verhaltensregeln geprägten Aktivitäten vergrößert werden kann. Durch das Erlernen dieser Normen, ihre Generalisierung auf verschiedene Situationen, das Erkennen ihres Zusammenhangs und der von ihnen belassenen Spielräume wird zugleich seine kognitive Entwicklung gefördert. Außerdem eignet es sich Verhaltensweisen an, die nicht seinem Alter und seiner Position in der Gesellschaft entsprechen: Im Rollenspiel ist das Kind zumeist erwachsen, zeigt ein für ältere Menschen typisches Verhalten – es ist seiner Entwicklung voraus.

Die im Rollenspiel erlernten Regeln beziehen sich nur zum Teil auf das Zusammenwirken der Kinder. Viel wichtiger ist, dass wohl die meisten die Ausgestaltung von Rollen (der „Mutter“, des „Autofahrers“, des „Cowboys“) betreffen. Das bedeutet, dass sich Kinder im Rollenspiel bewusst werden, welche Erwartungen, Normen, Funktionen usw. die jeweilige Rolle prägen: „Was unbeachtet vom Kind im wirklichen Leben passiert, wird zu einer Verhaltensregel im Spiel“ (Wygotski, zitiert nach Nicolopoulou 1991, S. 136). Das Kind internalisiert somit soziale Rollen, Normen und Leitbilder. Hier wird deutlich, dass das Rollenspiel eine durch den soziokulturellen Kontext geprägte Aktivität ist – diesem Kontext entnehmen die Kinder die Themen, Rollen, Regeln und Spielinhalte (übrigens auch, wenn sie alleine für sich spielen). So wird im Rollenspiel deutlich, wie groß schon das Verständnis der Kinder von der sie umgebenden Welt ist, wie gut sie soziale Rollen und deren Leitbilder kennen, wie weit ihre Enkulturation bereits fortgeschritten ist.

Die Zone der nächsten Entwicklung

Sprache, Denkweisen, Problemlösungsstrategien, (Rollen-)Spiele usw. werden vom Kind nicht von selbst gelernt, sondern in der Interaktion mit Erwachsenen oder kompetenteren Kindern – also unter Anleitung. Diese Personen übernehmen beispielsweise beim Rollenspiel abwechselnd alle Rollen und machen diese dem Kleinkind vor. Erst allmählich wird dieses zum aktiven Teilnehmer am Spiel und eignet sich über einen längeren Zeitraum nach und nach mehr Aspekte einer Rolle anhand des Vorbilds der anderen und unter deren Einfluss an, bis es schließlich ein guter „Rollenspieler“ ist. Wygotski (1987) fasst zusammen: „Wie wir also sehen, vermag das Kind durch Nachahmung auf geistigem Gebiet stets mehr zu erreichen

als das, wozu es selbständig handelnd in der Lage ist. Gleichzeitig sehen wir jedoch auch, dass seine Möglichkeiten zur geistigen Nachahmung nicht unbegrenzt sind, sondern sich streng gesetzmäßig, dem Verlauf seiner geistigen Entwicklung entsprechend, ändern. Somit gibt es beim Kind auf jeder Altersstufe eine bestimmte Zone der geistigen Nachahmung, die mit seinem realen Entwicklungsniveau zusammenhängt“ (S. 82).

Egal ob beim Rollenspiel, beim Spracherwerb, beim Lösen von Problemen oder Erlernen neuer Fertigkeiten – das Kind profitiert am meisten von der Anleitung und Unterstützung durch kompetentere Personen, wenn diese in die „Zone der nächsten Entwicklung“ intervenieren. Wygotski (1987) kam zu diesem Konzept in der Auseinandersetzung mit der Entwicklungsdiagnostik. Er kritisierte, dass durch Tests nur abgeschlossene Entwicklungen erfasst werden können. Für Pädagog/innen und Psycholog/innen wäre es aber viel wichtiger, die im Reifungsstadium befindlichen Fähigkeiten zu ermitteln, da diese dann gezielt beeinflusst und gefördert werden könnten. Dieser Bereich der noch nicht ausgereiften, jedoch reifenden Prozesse, der nur in der Beschäftigung mit dem Kind zutage tritt, wurde von Wygotski als „Zone der nächsten Entwicklung“ bezeichnet – als potentiell Entwicklungsniveau im Gegensatz zum aktuellen Niveau. Er schreibt: „Was das Kind heute in Zusammenarbeit und unter Anleitung vollbringt, wird es morgen selbständig ausführen können. Und das bedeutet: Indem wir die Möglichkeiten eines Kindes in der Zusammenarbeit ermitteln, bestimmen wir das Gebiet der reifenden geistigen Funktionen, die im allernächsten Entwicklungsstadium sicherlich Früchte tragen und folglich zum realen geistigen Entwicklungsniveau des Kindes werden. Wenn wir also untersuchen, wozu das Kind selbständig fähig ist, untersuchen wir den gestrigen Tag. Erkunden wir jedoch, was das Kind in Zusammenarbeit zu leisten vermag, dann ermitteln wir damit seine morgige Entwicklung“ (a.a.O., S. 83). Nur wenn man das aktuelle *und* das potentielle Entwicklungsstadium erfasst, bekommt man einen umfassenden Eindruck von den Fähigkeiten und Kompetenzen des jeweiligen Kindes.

An dieser Stelle wird erneut offensichtlich, wie wichtig die Interaktion zwischen dem Kind und anderen Menschen ist. Wenn Erwachsene oder kompetentere Kinder das Kind in der Zone der nächsten Entwicklung anleiten und fördern, kann dieses durch Nachahmung – als einsichtige, auf Verstehen beruhende Tätigkeit – die im Reifungsprozess befindlichen Fähigkeiten ausbilden und seine bisherigen Grenzen überschreiten. Wygotski (1987) bringt folgendes Beispiel: „Wir zeigen einem Kind, wie die Aufgabe gelöst wird, und stellen fest, ob es imstande ist, sie durch Nachahmen des Gezeigten zu lösen. Oder wir beginnen eine Aufgabe zu lösen und überlassen es dem Kind, das Begonnene zu Ende zu führen. Oder wir fordern das Kind auf, eine Aufgabe, die über die Grenzen seiner geistigen Entwicklung hinausgeht, in Zusammenarbeit mit einem anderen, weiter entwickelten Kind zu lösen. Oder, schließlich, wir erklären dem Kind das Lösungsprinzip einer Aufgabe, stellen hinführende Fragen, gliedern die Aufgabe auf und ähnliches mehr“ (S. 84).

Für Eltern, Erzieher/innen und Lehrer/innen bedeutet dies, dass erzieherische und bildende Maßnahmen nur sinnvoll und Erfolg versprechend sind, wenn sie in die Zone der nächsten Entwicklung des jeweiligen Kindes fallen – liegen sie auf dem aktuellen Entwicklungsniveau, lernt das Kind nichts hinzu, liegen sie oberhalb der Zone der nächsten Entwicklung, ist das Kind überfordert und frustriert. Eine gute

Erziehung, Anleitung und Bildung sind also immer der kindlichen Entwicklung ein wenig voraus. So wird das Kind herausgefordert, ist es motiviert zu lernen.

Der Erwachsene zeigt dem Kind zunächst, wie eine Aufgabe zu lösen oder eine Tätigkeit auszuüben ist. Dazu muss oft zuerst „Intersubjektivität“ hergestellt werden; das heißt, beide Seiten müssen hinsichtlich der Bedeutung von Wörtern und der Definition von Situationen, Zielen, Aufgaben und Problemen übereinstimmen, um überhaupt miteinander sachgerecht kommunizieren zu können. Zumeist muss sich hier das Kind den Auffassungen und Perspektiven der Erwachsenen anpassen (manchmal ändern auch Letztere ihre Definitionen, allerdings in der Regel nur zeitweise, um dem Kind das Verstehen zu erleichtern). Die ersten, auf Nachahmung beruhenden Versuche des Kindes, die jeweilige Aufgabe zu bewältigen, werden zunächst noch unvollkommen sein, sodass es eine zusätzliche Anleitung und Ermutigung benötigt. Seine Fragen haben hier eine gewisse Signalfunktion, da sie verdeutlichen, wie viel Hilfe noch notwendig ist und von welcher Art sie sein sollte (z.B. vormachen, Strategiehinweise geben, nachfragen, ermutigen, Aufmerksamkeit schenken). Mit der Zeit beherrscht das Kind aber mehr und mehr Aspekte der jeweiligen Aktivität, da es höhere geistige Funktionen ausgebildet hat oder neue Kompetenzen aufgrund der intensiven Stimulierung ausgereift sind. Dann braucht es vielleicht nur noch etwas Unterstützung beim Generalisieren, wenn es mit ähnlichen Aufgaben und Aktivitäten konfrontiert wird. Meadows (1993) fasst zusammen: „Zu Beginn des Lernzyklus ist die Unterstützung ausgedehnt, explizit und häufig, wie wenn das Kind durch eine enge Abfolge kleiner Arbeitsschritte geführt wird. Später wird die Hilfe dann kürzer, weniger ausdrücklich und seltener sein ... Die optimale Anleitung passt sich den Erfolgen und Misserfolgen des Lernenden an“ (S. 249).

Durch pädagogische Maßnahmen in der Zone der nächsten Entwicklung wird also das Kind am besten gefördert, lernt es am ehesten, sein Verhalten zunehmend selbst zu steuern und zu verantworten. Dies gilt auch für die Sozialentwicklung des Kindes. So kann eine Erzieherin diese z.B. dadurch fördern, dass sie fehlende soziale Fertigkeiten vormacht, Beispiele für strategische Verhaltensweisen gibt („du könntest Peter sagen, dass jetzt du an der Reihe bist“), auf Kommunikationsstörungen hinweist („Annette hat dich nicht gehört“) usw. Ferner kann die Erzieherin die Gruppenzusammensetzung nutzen, um die Entwicklung einzelner Kinder zu fördern. So ermöglicht die Altersmischung, dass kompetentere (ältere) Kinder – wie bereits mehrfach erwähnt – das jeweilige Kind in seiner Zone der nächsten Entwicklung anleiten und unterstützen. Da Kleinkinder jedoch noch nicht besonders fähig in dieser Hinsicht sind, muss die Erzieherin hier immer wieder eingreifen und die Interaktionen in die richtige Richtung lenken.

Rolle der pädagogischen Fachkraft

Für Wygotski spielen Erzieher/innen und Lehrer/innen eine weitaus größere Rolle hinsichtlich der Erziehung und Bildung von (Klein-)Kindern als in anderen frühpädagogischen Ansätzen. Sie haben einen sehr großen Einfluss auf die Entwicklung von Kindern, wenn sie alle Chancen nutzen, deren Lernen zu

von Kindern, wenn sie alle Chancen nutzen, deren Lernen zu stimulieren und zu fördern.

Da der pädagogischen Arbeit in der Zone der nächsten Entwicklung eine so große Bedeutung beigemessen wird, müssen die Fachkräfte zum einen die einzelnen Kinder sehr gut kennen – deren Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen, Werte, Interessen usw. Sie sollen sich durch Beobachtung ein umfassendes Bild von jedem Individuum erarbeiten, von seinem Entwicklungsstand und -fortschritt. Zum anderen müssen sie sich intensiv mit den einzelnen Kindern oder Kleingruppen beschäftigen. Da Kinder nur mit Hilfe von Anleitung und Unterweisung in der jeweiligen Zone der nächsten Entwicklung vorankommen, spielen Interaktionen zwischen ihnen und den Fachkräften, gezielte Beschäftigungen und Aktivitäten sowie (in der Schule) der Unterricht eine große Rolle. Nur auf solche Weise kann die Enkulturation gelingen, können sich Kinder am besten die „Werkzeuge“ des Denkens ihrer Kultur aneignen, werden sie sich zügig geistig weiterentwickeln. Für Wygotski heißt die Reihenfolge nicht „kindliche Entwicklung – selbsttätiges Lernen – Unterstützung durch Erzieher/innen“, sondern vielmehr „Erziehung und Bildung durch Fachkräfte in der Zone der nächsten Entwicklung – neues Lernen – Weiterentwicklung des Kindes“.

Erzieher/innen und Lehrer/innen übernehmen somit verschiedene Rollen:

- Beobachter und Bewerter: Die Fachkräfte beurteilen anhand regelmäßiger Beobachtungen die Entwicklung der Kinder und machen die Zonen der nächsten Entwicklung in den verschiedenen Entwicklungsbereichen ausfindig. Beobachtung und Bewertung stehen in einer dynamischen Wechselbeziehung zu Erziehung und Bildung.
- Aktivitäten- und Umweltgestalter: Entsprechend der ermittelten Zonen der nächsten Entwicklung wählen die Fachkräfte für einzelne Kinder, für Kleingruppen oder für die Gesamtgruppe geeignete (entwicklungsfördernde) Aktivitäten aus, bereichern Gruppen- und Nebenräume mit weiteren Materialien an und passen ihre Interaktionen mit den Kindern den Erfordernissen an. Diese werden immer wieder herausgefordert und motiviert, über ihre bisherigen Fähigkeiten hinauszugehen.
- Dialogpartner: In der Interaktion mit Kindern versuchen die Fachkräfte, zu gemeinsamen Definitionen von Begriffen zu kommen und neue Bedeutungen zu vermitteln, das Denken der Kinder zu stimulieren und höhere Denkprozesse anzuregen. Dabei kommt es darauf an, dass vermittelte Informationen nicht bloß „auswendig gelernt“, sondern verarbeitet (Einsicht) und zur eigenen kognitiven Weiterentwicklung genutzt werden.
- Aktive Teilnehmer an Lernprozessen: Die Fachkräfte beteiligen sich an Aktivitäten sowie am Lösen von Aufgaben und Problemen, wobei sie die Kinder nur so weit wie nötig anleiten und unterstützen. Beispielsweise helfen sie den Kindern, ihre Ideen zu ordnen, selbst Antworten auf ihre Fragen zu finden, entsprechende Beobachtungsverfahren oder Experimente auszuwählen, verschiedene Problemlösungsstrategien auszuprobieren, notwendige Fertigkeiten zu entwickeln und sich neue Kenntnisse anzueignen. Sie bauen Brücken zwischen dem Bekannten und dem Unbekannten.

- Spielpartner: Im Gegensatz zu Lehrer/innen nehmen Erzieher/innen auch aktiv am Spiel der Kinder teil, da dies die „führende Aktivität“ von Kleinkindern ist. In der Interaktion mit ihnen kann während des Spiels deren Entwicklung gezielt beeinflusst werden. Die meisten angestrebten Lernprozesse müssen aber sinnvoll in das Spiel eingebettet werden und sollten für die Kinder als interessante und nützliche Beiträge zu demselben verständlich sein.
- Lehrmeister und Verhaltensmodelle: Die Fachkräfte repräsentieren Wissenschaft und Kultur ihrer Gesellschaft und beherrschen die von ihr entwickelten „Werkzeuge“ des Denkens. Sie vermitteln ihre Kenntnisse und Fertigkeiten an die ihnen anvertrauten Kinder weiter, die als „Lehrlinge“ ihnen nacheifern und sie nachahmen. Dabei führen sie sie immer mehr zu Selbstkontrolle und Selbstregulierung.

All dies bedeutet aber nicht, dass die Kinder passiv sind. Wie bereits mehrfach betont, sind sie aktive Lernende, die das, was sie aufnehmen, geistig verarbeiten und umbilden. Die Kinder müssen selbst handeln und für sich lernen, die Erzieher/innen sollen ihre Aktivitäten anleiten und fördern. Lernen und Lehren hängen so eng zusammen, dass Stremmel und Fu (1993) daraus ein Bindestrich-Wort machen: „Lehren-Lernen ist ein kooperativer Prozess, zu dem jeder Teilnehmer einen unverzichtbaren Beitrag leistet“ (S. 341). Erzieher/innen sollen also nicht die kindliche Aktivität bestimmen und ständig kontrollieren, sondern diese eher durch Fragen und Hinweise in die Zone der nächsten Entwicklung hineinsteuern und unterstützend tätig sein. Es soll zu einer echten Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Kindern kommen.

Auch können Kinder sehr viel voneinander lernen, wenn sie in verschiedenen Entwicklungsbereichen unterschiedlich weit fortgeschritten sind und dann in die Zonen der nächsten Entwicklung ihrer Spielkameraden stimulierend hineinwirken. Erzieher/innen sollten dies bei der Bildung von Kleingruppen für bestimmte Aktivitäten beachten und dementsprechend deren Zusammensetzung steuernd beeinflussen. Dann können die Kinder z.B. bei Diskussionen (über ein Bilderbuch, Wetterbeobachtungen, die Planung eines Experimentes usw.) abwechselnd die Gesprächsleitung übernehmen und durch Fragen, die Klärung schwer verständlich formulierter Gedanken, Vorschläge, Voraussagen, Vergleiche usw. das Verständnis der anderen Kinder von dem jeweiligen Gesprächsgegenstand verbessern.

Wygotski (1987) schreibt, dass Erzieher/innen bei Kleinkindern eine allgemeine Vorstellung von der Natur und der Gesellschaft ausbilden und ihnen die „Welt der Wortkunst“ (Literatur), der Wissenschaft und der Musik aufschließen sollen. Sie müssen ihnen Kenntnisse, Konzepte und Vorstellungen vermitteln, die diese benötigen, um später dem Fachunterricht in der Schule folgen zu können. Die Fachkräfte sollten vor allem solche Eigenschaften und Funktionen fördern, die während des Kleinkindalters im Reifen begriffen sind (sich also in der Zone der nächsten Entwicklung befinden). Entsprechend des Alters von Kindern unterscheidet Wygotski (a.a.O.) drei Stufen des „Unterrichts“:

- Kinder bis zu drei Jahren lernen „spontan“, nach ihrem eigenen Programm. Sie entnehmen den „Lernstoff“ (z.B. Sprache) ihrer Umwelt.

- Schulkinder lernen „reaktiv“, also anhand des von Lehrer/innen angebotenen Programms.
- Kinder zwischen drei und sechs Jahren lernen „spontan-reaktiv“, also in Abhängigkeit davon, in welchem Maße das Programm der Erzieher/innen zu ihrem eigenen wird. Sie bewegen sich in dieser Zeit vom spontanen zum reaktiven Lernen; dementsprechend muss sich auch der „Unterricht“ ändern.

„Während wir sagen, dass das Kleinkind im Prozess des Unterrichtens nur das tun kann, was mit seinen Interessen übereinstimmt, kann das Schulkind das tun, was der Lehrer will. Beim Vorschulkind sieht es so aus, dass es das tut, was es will, dass es aber auch das will, was derjenige will, der es anleitet“ (a.a.O., S. 257; mit „Kleinkind“ meint Wygotski Kinder bis drei Jahre, mit „Vorschulkind“ Kinder zwischen drei und sechs Jahren). Dies bedeutet, dass im Kindergartenalter angezielte Aktivitäten immer auch die Interessen der Kinder berücksichtigen und für diese sinnvoll sein sollten. Auch sind deren Spontaneität, Neugier und Entdeckungsfreude in Betracht zu ziehen.

Schlusswort

Wygotskis Soziokultureller Ansatz betont die große Bedeutung der Interaktion mit kompetenteren anderen Personen bei der Enkulturation des Kindes und der Entwicklung des Sprechens und Denkens. Die kognitive Entwicklung wird als gemeinsame „Konstruktion“ des Kindes und anderer Menschen verstanden. Wygotski zeigt auf, dass die Sprache für höhere Formen des Denkens und die Selbstkontrolle bzw. Selbstregulierung unverzichtbar ist. Er betont die Bedeutung des Spiels für die kindliche Entwicklung. Im Zusammenhang mit dem von ihm geprägten Begriff „Zone der nächsten Entwicklung“ zeigt sich erneut, wie wichtig für Kinder die Anleitung durch Erwachsene und kompetentere Kinder ist. Dadurch bekommen Erzieher/innen einen höheren Stellenwert für die kindliche Entwicklung als bei anderen frühpädagogischen Ansätzen. Zugleich wird ihnen von der Gesellschaft mehr abverlangt.

Literatur

- Berk, L.E.: Vygotsky's theory: The importance of make-believe play. *Young Children* 1994, 50 (1), S. 30-39
- Berk, L.E./Winsler, A.: *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington: National Association for the Education of Young Children 1995
- Blanck, G.: Vygotsky: The man and his cause. In: Moll, L.C. (Hrsg.): *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press 1990, S. 31-58
- Buzzelli, C.A.: Morality in context: A sociocultural approach to enhancing young children's moral development. *Child and Youth Care Forum* 1993, 25, S. 375-386

- Buzzelli, C.A.: Teacher-child discourse in the early childhood classroom: A dialogic model of self-regulation and moral development. *Advances in Early Education and Day Care* 1995, 7, S. 271-294
- File, N.: The teacher as a guide of children's competence with peers. *Child and Youth Care Forum* 1993, 22, S. 351-360
- File, N.: Applications of Vygotskian theory to early childhood education: Moving toward a new teaching-learning paradigm. *Advances in Early Education and Day Care* 1995, 7, S. 295-317
- Karpov, Y.V./Bransford, J.D.: L.S. Vygotsky and the doctrine of empirical and theoretical learning. *Educational Psychologist* 1995, 30 (2), S. 61-66
- Meadows, S.: *The child as thinker. The development and acquisition of cognition in childhood.* London: Routledge 1993
- Nicolopoulou, A.: Play, cognitive development, and the social world. The research perspective. In: Scales, B./Almy, M./Nicolopoulou, A./Ervin-Tripp, S. (Hrsg.): *Play and the social context of development in early care and education.* New York: Teachers College Press 1991, S. 129-142
- Nicolopoulou, A.: Play, cognitive development, and the social world: Piaget, Vygotsky, and beyond. *Human Development* 1993, 36, S. 1-23
- Oers, B. van: Semiotic activity of young children in play: The construction and use of schematic representations. *European Early Childhood Education Research Journal* 1994, 2 (1), S. 19-33
- Smith, A.B.: Early childhood educare: Seeking a theoretical framework in Vygotsky's work. *International Journal of Early Years Education* 1993, 1 (1), S. 47-61
- Smith, A.B.: The early childhood curriculum from a sociocultural perspective. *Early Child Development and Care* 1996, 115, S. 51-64
- Stremmel, A.J./Fu, V.R.: Teaching in the zone of proximal development: Implications for responsive teaching practice. *Child and Youth Care Forum* 1993, 22, S. 337-350
- Textor, M.R.: Qualität von Kindertageseinrichtungen – internationale Forschungsergebnisse. In: Schüttler-Janikulla, K. (Hrsg.): *Handbuch für ErzieherInnen in Krippe, Kindergarten, Vorschule und Hort.* München: mvg-verlag, 18. Lieferung 1996a
- Textor, M.R.: Gute Betreuung? *Kinderzeit* 1996b, 47 (2), S. 16-18
- Textor, M.R.: Lew Wygotski – für die Kindergartenpädagogik entdeckt. *Klein & groß* 1999, Heft 11/12, S. 36-40
- Trautner, H.M.: *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. Band 2: Theorien und Befunde.* Göttingen: Hogrefe 1991
- Tudge, J.: Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: Implications for classroom practice. In: Moll, L.C. (Hrsg.): *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology.* Cambridge: Cambridge University Press 1990, S. 155-172
- Wygotski, L.S.: *Denken und Sprechen.* Frankfurt: S. Fischer Verlag, 3. Aufl. 1971
- Wygotski, L.: *Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit.* Köln: Pahl-Rugenstein 1987

Kommentar: Was Wygotski der Frühpädagogik (nicht) bietet*

Martin Textor liefert dem Leser eine umfassende und übersichtliche Darstellung der Bedeutung von Wygotskis sozio-historischer Perspektive der menschlichen Entwicklung für die Erziehung in der frühen Kindheit. In dem begrenzten Rahmen dieses Buches hat er die entscheidenden Dimensionen der Vorstellungen Wygotskis angesprochen, die für die Erziehung kleiner Kinder von Bedeutung sind. Er hat Erzieher/innen darüber informiert, wie Wygotskis Ideen in der Frühpädagogik umgesetzt werden können. Es gibt jedoch Aussparungen in Wygotskis Theorie, die geklärt werden müssen, wenn sie für die Erziehung in der frühen Kindheit gelten soll. Darauf werde ich nun eingehen.

Ein großer Teil der Forschung Wygotskis bezieht sich auf ältere Kinder, insbesondere seine Untersuchungen zur Begriffsbildung. Manchen Erzieher/innen gelingt eine Übertragung dieser Forschungsergebnisse auf die Situation in Kindertageseinrichtungen. Die Konsequenzen müssen abgeleitet werden; die Forschungsergebnisse können nicht direkt angewendet werden. Zusätzlich zu den Problemen mit der Interpretation von Wygotskis Texten stellt sich noch die Frage, wie seine Arbeiten in andere Sprachen übersetzt wurden. Dabei kann es Irrtümer oder Fehlinterpretationen geben. Eine weitere Schwierigkeit taucht auf, wenn man mit Wygotski arbeiten oder seine Arbeit beurteilen möchte: Nicht alle seiner Schriften wurden übersetzt oder veröffentlicht. Wenn wir über Wygotski sprechen, müssen wir uns also auf den Teil seiner gesammelten Schriften beschränken, die dem nicht-russischen Leser zugänglich sind. Außerdem kommt es darauf an, in welcher Sprache man Wygotski liest. Wenn man also von Wygotskis Arbeit allgemeine Aussagen ableitet und sie in irgendeinem Erziehungsprogramm anwendet, wird es nicht ohne direkte Übertragung, weitergehende Folgerungen oder Fehlinterpretation bei der Umsetzung ablaufen. Aufgrund dieser potentiellen Fehlerquellen können sich frühpädagogische Programme in der Praxis voneinander unterscheiden, auch wenn sie sich alle auf Wygotski berufen (einen ähnlichen Effekt kennt man auch bei Ansätzen, die sich auf Piagets Studien stützen).

* Aus dem Amerikanischen übersetzt von Kirsten Valeth.

Was hat Wygotski der Frühpädagogik zu bieten?

Bei Wygotski hat sich eine sachdienliche und lebensfähige Perspektive herauskristallisiert, die im Westen zur Anwendung seiner Ideen in der Erziehung nicht nur kleiner Kinder, sondern auch in der Grundschule und in manchen Fällen in weiterführenden Schulen inspiriert hat. Obwohl seine Schriften mehr als 60 Jahre alt sind, waren viele davon erst seit 1962 in den USA erhältlich (Wygotsky 1962). Auf sein Werk wird wieder seit der russischen Kulturreform in den 50er Jahren zurückgegriffen. So blieb eine Wygotskische Perspektive bestehen, insbesondere da Luria, Leontew, Galperin, Elkonin und Zaporhets seine Arbeit fortführten, nachdem das intellektuelle Klima in der Sowjetunion offener für Veränderungen geworden war (vgl. Bodrova/Leong 1966 und van der Veer/Valsiner 1991 zu den Veränderungen des intellektuellen Klimas).

Für amerikanische Fachkräfte (und vermutlich genauso für andere westliche Erzieher/innen) ist das Argument von Wygotski, dass die kognitive Entwicklung aus einer sozio-historischen Perspektive heraus betrachtet werden sollte, wichtig und neuartig. So wird man in wachsendem Maße feinfühlig für die ethnische Vielfalt in den meisten westlichen Ländern (z.B. türkische und serbische Familien in Deutschland, indonesische Familien in den Niederlanden, indische und afrikanische Familien in Großbritannien, und natürlich die traditionelle ethnische Mischung in den USA). Die Ausweitung dieser Betonung des Kulturellen auf ein genetisches Entwicklungsmodell erschien überall auf der Welt als in höchstem Maße angemessen. Seine Sichtweise der Entwicklung des Kindes, nach der dieses sein Verständnis von der Kultur durch die Internalisierung kultureller „Werkzeuge“ wie z.B. der Sprache »konstruiert«, schien als erklärendes Entwicklungsmodell genau ins Schwarze zu treffen. Eben dieser Prozess der Verinnerlichung der kulturellen „Werkzeuge“ versetzt das Kind in die Lage, ein erkennendes bzw. denkendes Individuum zu werden. Wygotski vertrat die Ansicht, dass die Entwicklung nicht von ihrem sozialen Kontext getrennt werden kann, und dass letztendlich die Sprachaneignung das Kind dazu befähigt, höhere geistige Prozesse zu entwickeln. Dieser Ansatz kann als die *Sozialisation der Kognition* verstanden werden. Diese nachdrückliche Artikulation der konstruktivistischen soziokulturellen Sichtweise empfanden viele Erzieher/innen als erfrischend wegen der ihr innewohnenden augenscheinlichen Gültigkeit: *Sie stimmt mit vielen unserer Erfahrungen überein*. Die Internalisierung der Kultur mit der Sprache als zentraler Aspekt des Entwicklungsprozesses ist verständlich, weil *Sprache* in unserer Kultur als so etwas Fundamentales betrachtet wird. Die Verinnerlichung des Kulturellen passt zu unserer Neigung, die Sprache als wichtigstes Hilfsmittel zum Denken und als Vermittler beim Erwerb höherer geistiger Funktionen zu betrachten.

Einer der populärsten Beiträge, der Erzieher/innen offenbar sehr angesprochen hat, ist Wygotskis Begriff der „Zone der nächsten Entwicklung“. Sie ist definiert als „der Abstand zwischen seinem (des Kindes) aktuellen Entwicklungsstand, der dadurch bestimmt ist, dass Aufgaben selbständig gelöst werden können, und dem potentiellen Entwicklungsniveau, das mit Hilfe von Aufgaben bestimmt wird, die das Kind unter der Anleitung von Erwachsenen oder gemeinsam mit bereits weiter entwickelten Kindern löst“ (van der Veer/Valsiner 1991, S. 337).

Zwei weitere Gedanken kommen hier zum Tragen. Der eine betrifft das *Gerüst*, das der Erwachsene dem Kind bieten soll, damit er dieses in einem schrittweisen, linearen Prozess zur Verwirklichung seines kognitiven Potentials hinführen kann. Wie arbeitet man mit der Zone der nächsten Entwicklung? Werden Begriffe in einer linearen, hierarchischen Weise aufgebaut und zielen sie auf die Lösung bestimmter Probleme ab? Wie viel Nutzen kann das Kind aus Erfahrungen ziehen, die nicht im Beisein von Erwachsenen gewonnen wurden? Und tragen diese eher Früchte, wenn sie unter der Anleitung einer anderen Person – sei es ein Erwachsener oder ein intelligenter Gleichaltriger – gemacht wurden (Vygotsky 1962, S. 83)?

Ein zweiter wichtiger Beitrag von Wygotski ist die Berücksichtigung der „Ko-Konstruktion“ als Paradigma für das Lehren. Der Erwachsene und das Kind arbeiten zusammen und führen dabei einen Dialog, um z.B. durch die Aneignung eines Konzepts oder das Lösen eines Problems voranzukommen. Damit die Anleitung des Erwachsenen zum Erfolg führt, muss Intersubjektivität vorhanden sein. Darunter versteht man die Koordination oder Kommunikation zwischen den Teilnehmer/innen, sodass sie sich im Einklang miteinander befinden. Dies setzt die gemeinsame Arbeit an der Aufgabe voraus.

Wygotskis Interesse an höheren geistigen Prozessen wird durch seine Untersuchungen zur Begriffsbildung veranschaulicht. Obgleich diese Untersuchungen und ihre Ergebnisse einen wichtigen Beitrag hinsichtlich der Phasen leisten, in denen Begriffe erlernt werden, haben sie für die Frühpädagogik eher einen informativen Wert, als dass sie genaue Hinweise für die Praxis geben. Wygotski (1962) schreibt: „Die praktische Erfahrung zeigt auch, dass es unmöglich und fruchtlos ist, Begriffe mittels direkter Instruktion vermitteln zu wollen. Ein Lehrer, der dies versucht, erntet in der Regel nichts anderes als leere Begriffshülsen; das Kind plappert Worte papageienartig nach, tut so, als verstünde es die dazugehörigen Begriffe, aber verbirgt tatsächlich ein Vakuum“ (S. 83). Diese letzte Feststellung ist natürlich eine Folgerung aus der eigenen Forschung und weniger ein Beitrag Wygotskis zur Frühpädagogik.

Wygotski benennt zwei weite Klassen von Konzepten: *spontane Begriffe* und *wissenschaftliche Begriffe*. Er schreibt bezüglich deren Entwicklung: „Die Begriffsbildung ist das Ergebnis komplexer Aktivitäten, an denen alle geistigen Grundfunktionen beteiligt sind. Die Prozesse können jedoch nicht auf Assoziation, Aufmerksamkeit, Vorstellungen, Folgerungen oder feststellende Tendenzen verkürzt werden. Sie sind alle unerlässlich, aber unzureichend ohne die Verwendung von Zeichen oder Wörtern – die Mittel, durch die wir unseren mentalen Operationen eine Richtung geben, ihren Verlauf kontrollieren und sie zur Lösung jener Probleme nutzen, mit denen wir konfrontiert werden“ (Vygotsky 1962, S. 58).

Wygotski entwickelt sein ursächliches Modell im Kontext der Sprachentwicklung. Das komplexe Denken ist „die allererste Voraussetzung für die linguistische Entwicklung“ (Vygotsky 1962, S. 72). Er schildert die Schwierigkeiten, die ein Kind überwinden muss, um die vielen Schattierungen der Bedeutung von Wörtern herauszufiltern. Drei Stufen gehören zu diesem Prozess, bis das Kind schließlich imstande ist, die Bedeutung aus den Worten zu abstrahieren. Wygotski kam durch eine Reihe von experimentellen Untersuchungen zu diesen Schlussfolgerungen. Die Stufen, die er beobachtete, basieren jeweils auf den Ergebnissen eines bestimmten

Experiments. In seinen Untersuchungen von Kindern, die die Bedeutung von Bildern herausfinden sollten, berichtete er z.B. von folgender Abfolge von Stufen: Die erste Phase ist durch die Vorherrschaft eines vagen Eindrucks bzw. von Verwirrtheit gekennzeichnet. In einem anderen Zusammenhang erklärte Wygotski die Begriffsentwicklung der Kinder durch den Übergang vom Bild zum Wort. Er zählte die verschiedenen Stufen auf, die an diesem Prozess beteiligt sind: Kleine Kinder können sich vorhandene Bilder zunutze machen, vorausgesetzt, es gibt eine einfache Verbindung zwischen dem Bild und dem Wort, das sie sich merken sollen. Wenn es jedoch keine einfache Verbindung gibt, sind diese Kinder hilflos (van der Veer/Valsiner 1991). Die nächste Stufe heißt „die Stufe der naiven Psychologie“. In dieser Phase organisiert das Kind zunächst das Material nach „maximaler Ähnlichkeit“ (Wygotsky 1962). Danach richtet das Kind seine Aufmerksamkeit auf die einzelnen Elemente der Objekte, und dies führt zur nächsten Stufe des „Pseudobegriffs“: Das Kind kennt das Wort, nicht aber die Bedeutung des Begriffs. Das ist der Auftakt zur nächsten, zur dritten Stufe der Bildung „potentieller Begriffe“. Dann rückt der letzte Aspekt dieses Prozesses der Begriffsbildung ins Blickfeld: „Nur die Beherrschung der Abstraktion, verbunden mit fortgeschrittenem komplexen Denken, befähigt das Kind zur Bildung echter Begriffe. Ein Begriff entsteht nur, wenn die abstrahierten Charakteristika (des Gegenstandes) erneut zusammengesetzt werden und wenn die daraus resultierende abstrakte Synthese zum Hauptinstrument des Denkens wird“ (Wygotsky 1962, S. 79). Dies ist eine Form des Entwicklungsverlaufs, die im Säuglingsalter beginnt, sich während der frühen Kindheit fortsetzt und im Jugendalter ihren Höhepunkt erreicht.

Wygotski (1962) berichtet noch von einer anderen Stufenabfolge bei der Entwicklung höherer geistiger Prozesse mit Hilfe der Sprache. Er nennt folgende vier Phasen: Die Stufe der „natürlichen Entwicklung“, in der die Kinder noch nicht fähig sind, kulturelle „Werkzeuge“ zu verwenden. Darauf folgt die Stufe der „naiven Psychologie“, in der das Kind lernt, Bilder und kulturelle Hilfsmittel zu gebrauchen sowie Wörter mit Bildern zu verbinden. Phase 3 ist „die Stufe des externalen Gebrauchs kultureller Hilfsmittel, in der das Kind die Möglichkeiten der aktiven Verwendung kultureller Mittel versteht“ (a.a.O., S. 218). Darauf folgt die vierte und letzte Phase, „die Stufe des internalen Gebrauchs kultureller Hilfsmittel“. Nun sind die Bilder internalisiert und das Kind kann sie reproduzieren. Man sollte aber beachten, dass sich dieses Modell einer in Phasen verlaufenden Entwicklung nur auf die Beziehung zwischen Worten und Bildern bezieht.

Van der Veer und Valsiner (1991) leiten aus diesem Beispiel und anderen ähnlichen Stufenmodellen die allgemeine Aussage ab, dass „die Beschreibung von dieser und anderen möglichen Formen der Internalisierung oder des Wachstum sowie die Skizze der vier Stufen der kulturellen Entwicklung nur einen sehr provisorischen Charakter haben. Aber er vertrat als allgemeine Regel, dass die kulturelle Entwicklung des Kindes von keinem Gebrauch, über den externalen bis zum internalen Gebrauch kultureller Hilfsmittel fortschreite“ (S. 238f.).

Man sollte sich darüber im Klaren sein, dass die von Wygotski beschriebenen Stufen immer gleich ablaufen: von keinem Gebrauch über den externalen Gebrauch bis hin zum internalen Gebrauch kultureller „Werkzeuge“ – die eine Vielzahl von Hilfsmitteln wie Bilder, Sprache, Kunst, motorische Fertigkeiten usw. umfassen.

Dies ist übrigens eine gute Leitlinie für Lehrer/innen, die diese im Rahmen von Förderprogrammen oder als Beobachtungskriterien für die Einschätzung verwenden können, inwieweit ein Kind bereits fähig ist, mit verschiedenen kulturellen „Werkzeugen“ zu arbeiten.

Wygotski kam zu diesen Stufenmodellen durch Experimente im Labor, nicht in einem Klassenraum. Seine experimentelle Vorgehensweise wird nicht oft diskutiert, ist aber bedeutsam, weil er beschreibt, wie er seine Vorstellungen aus seinen Experimenten ableitete. Seine Methodologie hat theoretische und praktische Auswirkungen auf die Pädagogik. Die Methode wird als *Methode der doppelten Stimulation* bezeichnet, auf Grund derer er die Reaktionsweise der Kinder interpretieren konnte und so auf experimentellem Weg die Entstehung mentaler Strukturen entdeckte. Die Untersuchungssituation wird von einer dyadischen Beziehung zwischen Experimentator und Kind aus betrachtet. Der Experimentator kann in Wirklichkeit nicht kontrollieren, wie die Stimuli beim Kind ankommen. Er kann dies trotz des exakten Untersuchungsprotokolls nicht. Das Kind „konstruiert“ die Bedeutung der Stimuli entsprechend seines Entwicklungsstandes und offenbart auf diese Weise seinen Entwicklungsstand.

Zusammengefasst kann man sagen, dass das Konzept der kulturellen „Werkzeuge“ Wygotskis soziokulturelle Perspektive bestimmt. Das Denken entwickelt sich, indem Methoden zur Handhabung dieser kulturellen Hilfsmittel internalisiert wird. Ein grundlegender Prozess ist die Internalisierung von Äußerungen in Form von Sprache. Diese ermöglicht es, Begriffe zu entwickeln und über das Wissen der jeweiligen Kultur zu kommunizieren. Mancher wird vielleicht behaupten, Wygotskis Theorie sei im Grunde eine Vermittlungstheorie, bei der die internalisierten kulturellen Hilfsmittel (insbesondere die Sprache) das Individuum befähigen, innerhalb seiner Kultur effektiv zu „funktionieren“. Ich denke, wir können uns die Position Wygotskis folgendermaßen vorstellen: Während das Kind sich in einem Feld sozialer Beeinflussung bewegt, eignet es sich sprachliche Begriffe an, die sich auf die dingliche und soziale Umwelt sowie auf dort angemessene Verhaltensweisen beziehen. Die Prozesse, durch die diese Leistungen vollbracht werden, umfassen die Imitation Erwachsener, die Internalisierung von Beobachtungen und das Lernen. Auf diese Weise erlangt das Kind eine gewisse Selbständigkeit und wird natürlich befähigt, sein eigenes Verhalten und seine Handlungen selbst zu steuern. Wesentlich ist für diesen Entwicklungsverlauf die Qualität der Interaktion mit den Erwachsenen, die – wenn sie wirksam sein soll – das Denken und Handeln des Kindes durch einfühlsame Herausforderungen gemäß seiner Entwicklungsstufe aktivieren muss.

Was kann das Modell von Wygotski der frühpädagogischen Praxis nicht bieten?

Ich werde nun darlegen, welche unverkennbaren Auslassungen es meiner Meinung nach in Wygotskis Theorie bezüglich der Frühpädagogik gibt. Zunächst einmal liefert uns Wygotski keine wohlartikulierte Beschreibung seiner Epistemologie. Wenn man einen Beitrag über Wygotskis Position lesen möchte, ist es notwendig,

seine Hauptwerke zu studieren – und die sind zahlreich. Van der Veer und Valsiner (1991) haben uns mit ihrer zusammenfassenden Darstellung von Wygotskis Vorstellungen einen unschätzbaren Dienst erwiesen. Aussparungen sind aber in Anbetracht seines frühen Todes offenkundig. So muss man die Arbeiten einiger seiner Nachfolger lesen, wenn man die Entwicklung von Wygotskis Vorstellungen verstehen will. Diese Schriften sind in der Mehrzahl nach wie vor ausschließlich in russischer Sprache erhältlich. So bleibt uns nichts anderes übrig, als Wygotski nur auf Grund dessen zu beurteilen, was wir über seine soziokulturelle Perspektive wissen. Aber wenn wir seine Ideen in der Praxis anwenden wollen, müssen wir seine philosophische Position interpretieren und operationalisieren. Wie sollten z.B. Lehrer/innen innerhalb der Zone der nächsten Entwicklung arbeiten? Nach welchen Regeln soll man sich richten, um mit einem Kind im Kontext der Zone der nächsten Entwicklung zu kommunizieren?

Die Art der Unterrichtsstrategien, die Lehrer/innen anwenden, ist von entscheidender Bedeutung. Wichtige Merkmale hinsichtlich der Beeinflussung des Kindes sind die Sprachstruktur von Aussagen des Lehrers und die affektiven Komponenten des Gesprächs. Bei meiner Arbeit habe ich die Erfahrung gemacht, dass die Verwendung von Anweisungen und geschlossenen Fragen beim Kind wenig zum Begreifen der Prinzipien des täglichen Lebens oder der wissenschaftlichen Konzepte beiträgt, selbst wenn die Kinder auf diese Weise die Fakten lernen. Das Begreifen ist die entscheidende Dimension. Wie lehrt man, damit das Kind begreift und die Bedeutung versteht?

Erinnern wir uns daran, dass viele von Wygotskis Ideen aus seiner experimentellen Arbeit stammen. Die Anwendung von aus dem Experiment abgeleiteten Befunden in einem Klassenraum ist aber problematisch, insbesondere hinsichtlich der Feinfühligkeit des Lehrers dafür, wie das Kind akademische Kenntnisse „konstruiert“ und welche Unterrichtsmethoden sinnvoll sind. Der Klassenraum hat seine eigene Kultur und unterscheidet sich von der Kultur in anderen Lebensbereichen des Kindes. Die Lehrer/innen werden die kulturellen „Werkzeuge“ der Schule identifizieren müssen, wenn sie ihre Unterrichtsziele erreichen wollen. Dies erfordert eine Analyse des schulischen Umfelds, z.B. hinsichtlich der Charakteristika der Schulkultur, die das Kind mit der Zeit begreifen muss, wie konstant zu befolgende Regeln (nicht raufen, mit Lehrern und Klassenkameraden zusammenarbeiten). Der Lehrer ist darauf angewiesen, sich unter Bezug auf Wygotskis Ideen Methoden auszudenken, die diesen Entwicklungsprozess erleichtern.

Ich hatte das Glück, ein auf Wygotski basierendes pädagogisches Programm in den USA kennen zu lernen. Es entspricht vermutlich Wygotskis Ideen so genau wie nur möglich, da die Schöpfer des Programms bei einigen Nachfolgern Wygotskis in Russland studiert hatten. Das Programm ist in einem vor wenigen Jahren erschienenen Buch beschrieben, das diese Personen selbst verfasst haben (Bodrova/Leong: „Tools of the Mind“, 1996). In diesem kleinen Band haben die Autoren einige authentische Ideen Wygotskis herausgearbeitet.

Was ich bei Wygotski mit am meisten vermisse, ist die Behandlung von Lernprozessen. Es gibt bei ihm in der Tat keine Lerntheorie, die erläutern würde, wie dieser Internalisierungsprozess im Einzelnen abläuft. Wygotski schreibt über die Entwicklung und das Lernen als ineinander verschlungene Prozesse, aber die Ein-

zelheiten des Lernprozesses werden nicht beschrieben. Es gibt keine Parallele zu Piagets Konzepten der Assimilation und Akkommodation, zu Verhaltenstheorien oder Verstärkungsplänen. Ich meine, dass die Art und Weise, wie Lehrer/innen mit Kindern interagieren und inwieweit sie die „Konstruktionen“ der Kinder anerkennen sollten, müsste detaillierter erläutert werden. Nach meiner Erfahrung besteht in der Frühpädagogik bei Lehrer/innen das größte Problem in der Schwierigkeit, fruchtbare und authentische Dialoge zu führen.

Ein anderer ausgesparter Bereich ist die Beschäftigung mit dem Gefühl im Zusammenhang mit dem zwischenmenschlichen Engagement. Dieses Thema wird in keiner von Wygotskis Schriften, die mir bekannt sind, angemessen behandelt. Es spricht jedoch einiges für die Annahme, dass das Gefühlsleben des Kindes eine entscheidende Rolle beim Lernen und bei der Auseinandersetzung mit der Umwelt spielt. In manchen frühen Schriften bezog Wygotski das Gefühl in sein Modell ein. Er übernahm die inzwischen bezweifelte James-Lang-Theorie, nach der ein physischer Stimulus die emotionale Befindlichkeit im Individuum auslöse. Das kognitive Bewusstsein für Gefahr und Unannehmlichkeiten als Beispiele für affektive Erregungszustände ist nicht in das Wygotskische Modell integriert.

Ein anderes Gebiet, das mit dem pädagogischen Ansatz verknüpft ist und das meiner Ansicht nach diskutiert werden sollte ist: Welches Ergebnis soll der Prozess für das Kind haben – soll es ein unabhängig denkendes oder ein konventionell denkendes Individuum werden? In beiden Fällen mögen die Personen in Wissen und abstraktem Denken vergleichbar sein, obwohl die eine intellektuell kühn vorgeht, die andere ein umsichtiger Denker ist. In unserem Programm haben wir uns für unkonventionelles Denken entschieden, bei dem wir Originalität und eine forschende Haltung wertschätzen, bei der Kinder Problemlösungen nennen, ohne zu berücksichtigen, ob der Lehrer wohl zustimmen wird oder nicht (Copple/Sigel/Saunders 1979). Ich meine, dass ein Weg, wie Kinder zu kreativem Problemlösen gelangen, über ihre Interaktionen mit Erwachsenen aus einer authentischen, forschenden Grundhaltung heraus führt. Diese liegt dann vor, wenn die Teilnehmer/innen sich in „Ko-Konstruktion“ miteinander befinden, sodass sie konstant herausgefordert werden, zur Lösung von Problemen zu gelangen. Die Problemstellung kann vom Kind oder vom Lehrer kommen, doch entscheidend für die Erweiterung kognitiver Fertigkeiten ist die Art und Weise, wie sie in Angriff genommen wird.

Wygotski verrät uns wenig darüber, wie man Gelegenheiten schaffen kann, damit man sein Potential bestmöglich ausschöpfen und zum originellen, unkonventionellen Denken gelangen kann. Für mich hat es den Anschein von Unterwürfigkeit und Akzeptanz gesellschaftlicher Zwänge. Ich frage mich, wie viel davon mit seinem jüdischen Erbe und damit zusammenhängt, dass er in solch einer marxistischen, repressiven Gesellschaft wie der Sowjetunion lebte. Es ist bekannt, dass Wygotski sich in Acht nehmen musste, nicht wie viele seiner Zeitgenossen inhaftiert zu werden. Dazu kommen die Methoden, die er erlernte, während er hebräische Texte studierte (eine Art des Studierens, bei der man sich rationaler Argumente und der Diskussion bedient, ohne die Heiligkeit des biblischen Textes selbst in Frage zu stellen). Nehmen wir Wygotski beim Wort hinsichtlich der Internalisierung kultureller „Werkzeuge“ – hat er nicht selber in seinen frühen Jahren die kulturellen Hilfsmittel des Lehrens und Lernens seines häuslichen Umfeldes internalisiert?

Weshalb sollten nicht diese beiden tief greifenden Erfahrungen – das Studium des Hebräischen während seiner Jugend und seine Anpassung an eine unterdrückende marxistische Gesellschaft – seine eigene geistige Entwicklung beeinflusst haben? Um dieses Argument zu Ende zu führen, könnte es nicht sein, dass seine Theorie ein Derivat aus diesen Erfahrungen ist? Für uns bedeutet dies, dass wir Wygotskis Annahme der Internalisierung bei uns selbst anwenden sollten. Das heißt, wir sollten unsere eigenen kulturellen »Werkzeuge« so gut wie möglich kennen lernen. Die Hilfsmittel, die wir uns neben einer bestimmten Sprache angeeignet haben, beeinflussen unsere Art zu denken und zu urteilen. Dank unserer Herkunft aus einer demokratischen Gesellschaft ist eines der Hilfsmittel, die wir uns aneignen, hoffentlich die Freiheit nachzuforschen, Fragen zu stellen und für sozialen Wandel einzustehen. Genau das tue ich in meiner Analyse der Perspektive Wygotskis. Im Zuge dieses Prozesses identifiziere ich meine Sprache als kulturelles „Werkzeug“ und andere kommunikative kulturelle Hilfsmittel, wie z.B. Musik und Bilder. Sie weisen auf meine Auseinandersetzung mit den meisten Aspekten meiner Kultur hin.

Ein weiteres ausgespartes Gebiet betrifft die spärlichen Angaben Wygotskis dazu, welches die sozialisierenden „Werkzeuge“ sind – außer der Sprache und den Symbolen. Oder gibt es keine weiteren? An welcher Stelle berücksichtigt er kulturelle Hilfsmittel, die mit moralischen Fragen zusammenhängen, z.B. die Verwendung einer Rechtsordnung, die Entwicklung kultureller Institutionen, politische Beteiligung, die persönliche Entwicklung und die Internalisierung von einem sozialen und persönlichen Selbst? Wie sieht es mit der Stressbewältigung in der Gesellschaft aus, oder in der Vorschule? Die sozialen Fertigkeiten und das Anpassen und Aushandeln unter Gleichaltrigen setzt innerhalb der Kultur anerkannte Hilfsmittel voraus. Es ist unerlässlich, viele der nicht-kognitiven kulturellen Aspekte, die die Kinder internalisieren müssen, zu identifizieren. Durch all diese Erfahrungen entwickeln Kinder ein soziales Selbstgefühl – ein Thema, auf das Wygotski nicht direkt eingeht.

Literatur

- Bodrova, E./Leong, D.J.: Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education. Englewood Cliffs: Merrill/Prentice-Hall 1996
- Copple, C./Sigel, I.E./Saunders, R.: Educating the young thinker: Classroom strategies for cognitive growth. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates 1979
- van der Veer, R./Valsiner, J.: Understanding Vygotsky: A question for synthesis. Cambridge: Blackwell 1991
- Vygotsky, L.S.: Thought and language. Cambridge: MIT Press 1962