
BACHELORARBEIT

Monika Rita Unger

Vergleich der Montessori-Pädagogik und der pädagogischen Grundlagen des sächsischen Bildungsplans - Parallelen und Differenzen

Wolkenstein, 2022

Fakultät Soziale Arbeit

BACHELORARBEIT

Vergleich der Montessori-Pädagogik und der pädagogischen Grundlagen des sächsischen Bildungsplans - Parallelen und Differenzen

Autor:

Monika Rita Unger

Studiengang:

Soziale Arbeit

Seminargruppe:

SB17s1-B

Erstprüfer:

Prof. Dr. phil. Barbara Wolf

Zweitprüfer:

Dipl. Soz. päd. Jana Juhran

Einreichung:

Mittweida, 17.12.2021

Verteidigung/Bewertung:

Mittweida, 2022

Bibliografische Beschreibung:

Unger, Monika Rita:

Vergleich der Montessori-Pädagogik und der pädagogischen Grundlagen des sächsischen Bildungsplans - Parallelen und Differenzen 41S.

Mittweida, Hochschule Mittweida, Fakultät Soziale Arbeit

Bachelorarbeit, 2022

Referat:

Der sächsische Bildungsplan ist Grundlage und Leitfaden für die pädagogische Arbeit mit Kindern im Alter von null bis zehn Jahren. Die Kita Landschaft steht jedoch unter dem Einfluss unterschiedlicher pädagogischer Strömungen wie der Montessori-Pädagogik. Meine Intention ist die kritische Auseinandersetzung mit der Montessori-Pädagogik im Kontext zum sächsischen Bildungsplan, dabei werde ich beide Formate miteinander vergleichen und die Parallelen und Differenzen herausarbeiten. Am Ende soll ein Fazit für die pädagogische Arbeit in Regelkindergärten in Bezug auf die Anwendbarkeit der Montessori-Pädagogik stehen.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Der sächsische Bildungsplan.....	3
2.1	Ausgangslage des sächsischen Bildungsplans.....	3
2.2	Zielsetzung des sächsischen Bildungsplans	5
2.3	Theoriebasierter Kontext des sächsischen Bildungsplans	6
2.4	Das „Neue Bild vom Kind“ im Kontext des sächsischen Bildungsplans ...	9
2.5	Das kindliche Spiel und damit einhergehende Bildungsprozesse im Kontext zum Bildungsplan	10
2.6	Verantwortung und Aufgaben der Pädagoginnen und Pädagogen	12
2.7	Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen der Kinder nach dem sächsischen Bildungsplan	14
2.8	Bedingung an die Lernumgebung und an das Material, um Selbstbildungsprozesse von Kindern zu aktivieren.....	15
3	Die Pädagogik Maria Montessori.....	17
3.1	Einblick in die Biografie Maria Montessori.....	17
3.2	Ausgangspunkt ihrer Pädagogik oder die Begegnung mit dem konzentrierten Kind.....	19
3.3	Maria Montessoris Erziehungstheorie	21
3.4	Die Theorie des kranken Kindes	23
3.5	Das normale Kind und wie es seine Persönlichkeit aufbaut.....	24
3.6	Die vorbereitete Umgebung und das Material.....	27
3.7	Kontextueller Stellenwert des Kindlichen Spiels	28
3.8	Kontextuelle Erwartungen an die pädagogischen Fachkräfte, ihr Handeln und Einstellung gegenüber dem Kind.....	30
3.9	Das Beobachten aus Sicht Maria Montessoris.....	31
4	Parallelen und Differenzen des sächsischen Bildungsplans und der Pädagogik Montessoris.....	32
4.1	Ausgangslage und Zielsetzung beider Formate.....	32
4.2	Parallelen und Differenzen in der Theorie des sächsischen Bildungsplans und der Pädagogik Maria Montessoris	33
4.3	Bedeutung des kindlichen Spiels	34
4.4	Die Funktion der Umgebung und das Material.....	36
4.5	Die Rolle und Verantwortung der pädagogischen Fachkraft	37

4.6 Zusammenfassung zu Parallelen und Differenzen.....	39
5 Fazit.....	40
Literatur.....	42
Selbstständigkeitserklärung	45

1 Einleitung

Der sächsische Bildungsplan ist Grundlage und Leitfaden für die pädagogische Arbeit mit Kindern im Alter von null bis zehn Jahren. Allgemein greift für alle Kindertageseinrichtungen der § 22 KJHG SGB VIII zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen. Nach diesem haben die pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen gegenüber ihnen anvertrauten Kindern einen umfassenden Erziehungsauftrag, Bildungsauftrag und Betreuungsauftrag. Im § 22 Abs. 1 KJHG SGB VIII heißt es, dass Kinder, die sich für einen Teil des Tages oder ganztägig in Tageseinrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe aufhalten, in Gruppen gefördert werden sollen. Grundsätzlich erhalten die pädagogischen Fachkräfte den Auftrag, die Kinder in ihrer Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu befähigen. Wie im § 22 Abs. 3 Nr. 3 KJHG SGB VIII beschrieben unter der Berücksichtigung ihres Alters, des Entwicklungsstandes, der Lebenssituationen von Kindern, ihrer Interessen, Bedürfnisse und Herkunft. Außerdem stehen pädagogische Fachkräfte in der Verantwortung, gesellschaftliche Werte und Regeln zu vermitteln.

Die Kita Landschaft steht jedoch unter dem Einfluss unterschiedlichster pädagogischer Strömungen im Kontext zu wissenschaftlichen Erkenntnissen von Lerntheorien und dem Individuum Kind. Pädagoginnen und Pädagogen haben die Wahl zwischen den entwicklungstheoretischen Sichtweisen und dessen Erziehungskonzepten. Diese haben Einfluss auf die Haltung und Einstellung pädagogischer Fachkräfte in der Beziehungsgestaltung zum Kind. Die Auswahl eines Erziehungskonzeptes und seiner Theorie sollte jedoch immer mit Blick auf aktuelle Erkenntnisse der Kindheitsforschung erfolgen. Unter dem Gesichtspunkt des Kindes als Konstrukteur seiner Persönlichkeit sowie des gesetzlichen Erziehungsauftrages, Bildungsauftrages und Betreuungsauftrages.

In meiner Bachelorarbeit beziehe ich mich konkret auf die kritische Auseinandersetzung mit der Pädagogik Maria Montessoris sowie der Montessori-Methode im Kontext zum sächsischen Bildungsplan. Da zum Teil die Pädagogik Montessoris und die Montessori-Methode auch in Regelkindergärten Anwendung findet. Des Weiteren sind Kindertagesstätten-Konzeptionen von Leitsätzen der Reformpädagogin Maria Montessoris geprägt und man begegnet heute pädagogische Fachkräfte mit dem Montessori-Diplom in Regelkindergärten, die nach der Montessori-Methode arbeiten.

Meine Motivation zum Thema ist eine für mich widersprüchliche Begebenheit während meiner beruflichen Laufbahn. In dieser begegnete ich einigen pädagogischen Fachkräften, die sich mit dem Montessori-Diplom auszeichneten. In der Zusammenarbeit mit ihnen sammelte ich zum überwiegenden Teil wertvolle Erfahrungen. Andere Erfahrungen waren jedoch nach meinem pädagogischen Verständnis zum interaktiv lernenden Kind mit Kontroversen verbunden. Ein exemplarisches Erlebnis aus meiner Praxis erscheint mir heute noch widersprüchlich. Die Begegnung fand im Kontext mit einer ehemaligen Vorgesetzten, die sich mit

dem Montessori-Diplom ausgezeichnete, in einem christlichen Regelkindergarten statt. Das Erlebnis bildet die Schlüsselsituation, weshalb ich mich mit der Pädagogik Maria Montessoris im Kontext zum sächsischen Bildungsplan auseinandersetze. Des Weiteren ist die Schlüsselsituation für das Fazit der Bachelorarbeit von Bedeutung, sodass ich sie eben kurz schildere.

In einer Kindergartengruppe betreute ich ein Zwillingspärchen. Zwei Mädchen im Alter von vier Jahren. Eines der Mädchen war verschlossen, zurückhaltend und sie sprach kaum mit anderen Kindern. Mir gegenüber faste sie mit der Zeit Vertrauen und zu anderen Erwachsenen nahm sie moderat Kontakt auf. In einer Freispielsituation beschäftigte sie sich mit der Sandwanne. Ein weiteres Kind äußerte ebenso sein Interesse am Spiel mit dieser und die beiden Kinder fanden über das Spiel mit der Sandwanne zur verbalen Interaktion. Erstmals entstand vonseiten des Mädchens eine harmonische und positiv zugewandte Interaktion mit einem anderen Kind. In diesem Moment betrat die besagte Vorgesetzte das Gruppenzimmer und äußerte sofort und energisch, dass an der Sandwanne immer nur ein Kind arbeiten darf. Dabei war ihr die individuelle Entwicklung des Mädchens in ihren sozialen und sprachlichen Kompetenzen zu einem anderen Kind unwichtig. Für sie stand das stille und allein arbeitende Kind im Vordergrund. Außerdem lag dort der Fokus der pädagogischen Arbeit auf der Schaffung einer Umgebung, damit das Montessori-Material für die Kinder leicht zugänglich ist und dieses nach einem bestimmten Ablauf korrekt angewandt wurde.

Für mein pädagogisches Verständnis stellt sich diese Aussage im Kontext zu gegenwärtigen entwicklungspsychologischen Erkenntnissen und nach Inhalten des sächsischen Bildungsplanes als widersprüchlich dar. Ist das Kind etwa kein eigenaktiver Lerner im interaktiven Kontext zu seiner kulturellen und sozialen Umwelt oder genügt es, den Fokus auf die unmittelbare Umgebung und das Material zu legen, damit das Kind sich seine Welt erschließen und seine Persönlichkeit entwickeln kann?

In meiner Bachelorarbeit möchte ich klären, in welchen Punkten sich zwischen der Montessori-Pädagogik beziehungsweise ihrer Erziehungstheorie und des sächsischen Bildungsplans Parallelen und Differenzen aufzeigen. Dazu werde ich im vierten Kapitel beide Formate im Kontext zu Parallelen und Differenzen miteinander vergleichen. Auf der Grundlage veröffentlichter Schriften von Harald Ludwig und Theodor Ballauf. Des Weiteren anhand einer Monografie von Helmut Heiland und dem Lehrbuch von Winfried Böhm.

Zunächst werde ich im zweiten Kapitel vorrangig anhand des Leitfadens zum sächsischen Bildungsplan sowie des Begleitbuches „Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit“ von Hans-Joachim Laewen und Beate Andres spezifische Kernpunkte des sächsischen Bildungsplans herausarbeiten. Folgende Punkte werde ich im zweiten Kapitel dazu darlegen, die Ausgangslage des sächsischen Bildungsplans, dessen Zielsetzung und theoretischer Kontext. Des Weiteren die Bedeutung des kindlichen Spiels, Beobachtung und Dokumentation von

Bildungsprozessen. Außerdem die Rolle der pädagogischen Fachkräfte und die Bedingungen an die Lernumgebung.

Ebenso werde ich im dritten Kapitel zur Erziehungstheorie beziehungsweise zur Pädagogik Maria Montessoris verfahren, dazu gebe ich als erstes einen biographischen Einblick zur Person Maria Montessoris. Um ein Gesamtbild des Denkens Maria Montessoris zu erhalten, ist es von Bedeutung zu wissen, auf welcher Grundlage ihre Erziehungstheorie beruht. Außerdem lege ich dar, was ihre Idee zur Erziehungstheorie ist, was ihr pädagogisches Denken kennzeichnet und unter was für einem Blickwinkel sie das Kind betrachtet. Des Weiteren beschreibe ich, in welchem Kontext die Umgebung und das Material zum lernenden Kind steht und den damit verbundenen Stellenwert des kindlichen Spiels. Außerdem werde ich die Rolle und die Erwartungen an die pädagogische Fachkraft darlegen. Anhand des zweiten und dritten Kapitels arbeite ich den Vergleich zu Parallelen und Differenzen beider Formate heraus.

Am Ende meiner Bachelorarbeit soll ein Fazit zur pädagogischen Arbeit in Regelkindergärten in Bezug auf die Anwendung der Pädagogik Maria Montessori stehen. Unter dem Aspekt und der Bedeutung kindlichen Lernens, dessen Bedürfnisse und den Kontext zum sächsischen Bildungsplan.

Spezifisch beziehe ich mich in meiner Bachelorarbeit auf Kindertageseinrichtungen, da dies mein Arbeitsfeld ist und ich seit nunmehr sechsundzwanzig Jahren in diesem tätig bin.

2 Der sächsische Bildungsplan

2.1 Ausgangslage des sächsischen Bildungsplans

Das pädagogische Selbstverständnis in deutschen Kindertageseinrichtungen ist geprägt durch die wertschätzende Haltung gegenüber den Kindern und ihren Familien. Außerdem verstehen sich Kindertageseinrichtungen als Lebenswelt und Lernort. Im Handbuch für die soziale Arbeit wird beschrieben, dass die pädagogische Arbeit in den Kindergärten seit den 1970er-Jahren durch den Situationsansatz bestimmt wurde. Der in gleicher Weise die Lebenssituationen der Kinder in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit von Fachkräften setzt. Aufgrund eines offenen Lehrplanes bietet der Situationsansatz den pädagogischen Fachkräften die Möglichkeit, vorrangig selbstständig und autonom zu arbeiten, dem entsprechend können die Lebenssituationen von Kindern Berücksichtigung finden (vgl. Otto 2015, S. 820).

In den 1970er-Jahren wurde der Situationsansatz von Zimmer, Liegle und Haberkorn in Zusammenarbeit mit Pädagoginnen und Pädagogen entwickelt. Dabei verfolgte man das Ziel, eine Pädagogik vom Kind aus zu entwickeln, denn zu dieser Zeit stand die konzeptionelle Schulvorbereitung zu sehr im Focus der pädagogischen Arbeit. Als Ausgangspunkt diente der ständige Austausch pädagogischer Fachkräfte mit Eltern und anderen Personen, um Schlüssel-situationen

von Kindern zu identifizieren. Dadurch sollte es gelingen, dass mit der Hilfe von Erwachsenen die Kinder nach ihren individuellen Möglichkeiten und Fähigkeiten sich ihre Welt erschließen können (vgl. Büchin-Wilhelm 2016, S. 47).

Allerdings war in den Kindergärten die pädagogische Arbeit im Kontext eines sozialpädagogisch geprägten Selbstverständnisses im Wesentlichen durch den Begriff Erziehung bestimmt. Der damit verbundene Bildungsbegriff wurde als kognitive Bildung verstanden und die Schule als Bildungswesen eingeordnet. In gleicher Weise gestaltete sich die konzeptionelle Ausrichtung von Kindergärten nicht als zufriedenstellend, da sich diverse Defizite in Theorie und in der Praxis der Kindergartenarbeit zeigten (vgl. Otto 2015, S. 820).

Der Diplom-Soziologe Hans-Joachim Laewen (2002) und Donata Elschenbroich (2002) formulierten Mitte der 1990er-Jahre Kritik am Situationsansatz, „dabei wurde die relative Unverbindlichkeit in Bezug auf methodisch-didaktische Ausgestaltung, das Fehlen einer entwicklungspsychologischen und anthropologischen Fundierung und einer empirischen Überprüfung moniert, ebenso wurde die Vernachlässigung von kognitiven Herausforderungen kritisiert“ (zitiert nach Otto 2015, S. 820).

Hans-Joachim Laewen weist außerdem darauf hin, dass den Kindern zwar gesellschaftlich relevante Themen zugemutet werden, es jedoch kein geeignetes Verfahren gibt, um Schlüsselthemen und Schlüsselsituationen der Kinder zu identifizieren. Demzufolge kam der Gedanke nach geeigneten Verfahren auf, um individuelle Themen der Kinder zu entschlüsseln. Das Verfahren soll sich auf das subjektive Erleben von Kindern und auf deren Konstruktion von Welt stützen. Damit die gesammelten Informationen zum Ausgangspunkt weitgreifender Analysen und Erziehungsziele werden können. Dies setzt jedoch ein Konzept erzieherischen Handelns voraus, was die individuellen Themen der Kinder auch beantworten kann (vgl. Laewen 2007, S. 236 - 237).

Erfahrungen aus dem bundesweiten Modellprojekt „Zum Bildungsauftrag von Kindertagesstätten“, das von Juli 1997 bis Juni 2000 stattfand, haben gezeigt, dass pädagogische Fachkräfte sehr große Schwierigkeiten im Hinblick auf das Erkennen, Wahrnehmen und das adäquate Deuten von Themen der Kinder haben. Es stellte sich heraus, dass es während der Fachschulausbildung des Erzieherberufes kein methodisches Vorgehen von Beobachtungen der Kinder vermittelt wurde. Ebenso standen zum damaligen Zeitpunkt keine entsprechenden Unterstützungssysteme wie intelligente Beobachtungsverfahren, Dokumentationsverfahren, kollegiale Beratung oder der Zugriff auf externe Ressourcen zur Verfügung. Ohne diese Unterstützungssysteme ist die Interpretation der subjektiven Weltdeutungen von Themen der Kinder eine kaum zu lösende Aufgabe (vgl. Laewen 2002, S. 241).

Insgesamt lässt sich ableiten, dass die Institution Kindergarten in seinem methodischen Vorgehen von Bildungsvermittlung in der Verantwortung stand,

methodische Konzepte zu verändern und anzupassen. Denn nicht nur die Erziehung im Kontext zur schulischen Ausrichtung pädagogischen Denkens von Fachkräften sollte im Zentrum der Kindergartenarbeit stehen. Der Begriff Bildung des Kindes muss im Kontext seiner Persönlichkeitsentwicklung ganzheitlich verstanden werden. Wobei individuelle Themen von Kindern entschlüsselt werden und die pädagogische Arbeit sich an diesen orientiert. Dabei geht es um Lebenswelten, Interessen, Neigungen und den Förderbedarf von Kindern.

Im Rahmen der Bildungsdebatte wurde der Situationsansatz in seiner Praxis überprüft und überarbeitet. Mit der Überarbeitung des Kindergartens sowie des Situationsansatzes leisten seit 2003 die erarbeiteten Erziehungspläne und Bildungspläne eine inhaltliche Bestimmung der pädagogischen Arbeit in allen 16 Bundesländern (vgl. Otto 2015, S. 821).

2.2 Zielsetzung des sächsischen Bildungsplans

Der sächsische Bildungsplan dient Pädagoginnen und Pädagogen zur Orientierung für ihre Arbeit in der täglichen Praxis in Kindertageseinrichtungen. Professionelles pädagogisches Handeln von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen soll auf der Grundlage aktueller Erkenntnisse der frühkindlichen Forschung im Kontext zu den heutigen vielfältigen Lebensbedingungen von Kindern basieren. Der sächsische Bildungsplan fordert pädagogische Fachkräfte heraus, über die Bildung und Erziehung in Zeiten erheblicher gesellschaftlicher Veränderungen nachzudenken. Außerdem hebt er die Eigenständigkeit der Bildungsarbeit mit Mädchen und Jungen im Alter bis zu zehn Jahren hervor (vgl. Gängler 2011, S. 12).

So unterschiedlich wie Kinder in ihrer Persönlichkeit sind, so unterschiedlich sind auch deren Rahmenbedingungen, in denen sie heute aufwachsen. Ihre Lebenswelten unterliegen einem ständigen Wandel, die von Vielfalt und Heterogenität geprägt ist. Aufgrund dessen muss den pädagogischen Fachkräften von Kindertageseinrichtungen bewusst sein, dass es nicht genügt, die pädagogische Arbeit auf die Betreuung und der schulkonformen Förderung der Kinder zu beschränken (vgl. Gängler 2011, S. 12).

Außerdem ist der allgemein gegenwärtige und gültige zentrale Punkt der Kindergartenarbeit das Erfahren wichtiger demokratischer Umgangsformen und sozialer Werte. Dies schließt selbstverständlich die Achtung und Wertschätzung von Kindern, die von einer Behinderung beeinträchtigt sind und Kinder mit Migrationshintergrund sowie die interkulturelle Erziehung ein (vgl. Otto 2015, S. 820).

Dazu soll der Bildungsplan für pädagogische Fachkräfte einen verbindlichen Rahmen bieten und die damit verbundene pädagogische Arbeit qualitativ voranbringen. Gleichzeitig bietet er pädagogischen Fachkräften einen eigenen Handlungsspielraum, um eigene Ideen einzubringen und umzusetzen. Damit jedoch alle Kinder die Chance erhalten, ihre unterschiedlichen Kompetenzen zu entwickeln, benötigen pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen klar

formulierte Ziele, um ihr Handeln in ihrer pädagogischen Arbeit auszurichten und zu begründen (vgl. Gängler 2011, S. 12).

Schließlich ist es Aufgabe des Kindergartens, dass er sich zu Lebensräumen für Kinder entwickelt und sich von der schulkonformen Förderung distanziert. In dem alle Kinder gleichermaßen Chancen auf Lerngelegenheiten, Anerkennung und Gleichberechtigung erhalten. Sodass Mädchen und Jungen gleich welcher Herkunft, sozialen Status oder Geschlecht gerechte Bildungschancen zur Verfügung stehen. Dem zu Folge stehen pädagogische Fachkräfte in der täglichen Praxis vor der Herausforderung, ihre eigenen Handlungsweisen, Haltungen und Einstellungen ständig kritisch zu hinterfragen und zu überprüfen (vgl. Gängler 2011, S. 12 - 13).

2.3 Theoriebasierter Kontext des sächsischen Bildungsplans

Der sächsische Bildungsplan basiert auf der Grundlage entwicklungspsychologischer Erkenntnisse der Kindheitsforschung. Diese bilden eine fundierte Grundlage für das pädagogische Handeln von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Dabei stützt er sich auf etablierte Wissenschaftler wie dem Psychoanalytiker Erik H. Erikson, dem Biologen und Epistemologen Jean Piaget und Professor i. R. Gerd E. Schäfer für Erziehungswissenschaften an der Universität in Köln. Eine nicht unbedeutende Rolle nimmt unter anderem die Professorin Beate Sodian für Entwicklungspsychologie im Hinblick auf den Paradigmenwechsel in den Sozialwissenschaften mit Blick auf das Kind ein.

Der Psychoanalytiker Erik H. Erikson postulierte die Theorie des psychoanalytischen Konzeptes, wobei er davon ausgeht, dass Entwicklung ein lebenslanger Prozess ist. Sein psychoanalytisches Konzept basiert auf der Theorie von Sigmund Freuds psychoanalytischen Konzeptes, wobei Erikson die Ich-Entwicklung stärker in den Focus stellt als Freud. In der Theorie Eriksens durchläuft das Individuum acht verschiedene Entwicklungsphasen, die durch das Durchleben von psychosozialen Krisen bewältigt beziehungsweise gelöst werden. Je nachdem in welcher Art die Aufgabe oder die Krise gelöst und bewältigt wird, entwickelt sich die Persönlichkeit des Individuums. Zum Beispiel ist für das Kind eine vorhersehbare und regelmäßige Befriedigung seiner Bedürfnisse von zentraler Bedeutung, damit es das Urvertrauen aufbauen kann (vgl. Lohaus 2015, S. 12 - 13).

Jean Piagets, kognitive Entwicklungstheorie gehört zu den einflussreichsten entwicklungspsychologischen Theorien der letzten Jahrzehnte. Hauptgegenstand seiner Theorie ist die kognitive Entwicklung eines Individuums. Piagets postuliert sein theoretisches Konzept als einen diskontinuierlichen Entwicklungsverlauf mit vier Entwicklungsphasen (vgl. Lohaus 2015, S. 23 - 25). Im Verlauf dieser Entwicklungsphasen des Denkens erlangt das Kind mehr und mehr zu Erkenntnissen über seine unmittelbare Umwelt. Den Prozess der Bildung von Schemata bezeichnet man auch als Erkenntnisprozess. Zwischen vorhandenen Schemata

und den neuen Erfahrungen wird durch die Verknüpfungen beider Bilder ein Gleichgewicht hergestellt (vgl. Laewen 2007, S. 104).

Der von Piaget beschriebene Erkenntnisprozess findet in der Entwicklung des Individuums nicht passiv, sondern aktiv statt. In der aktiven Bewegung und Interaktion mit seiner Umwelt konstruiert das lernende Kind sein Wissen selbst. „Piagets Theorie der Erkenntnis liegt deshalb das Menschenbild des Konstruktivismus zugrunde“ (zitiert nach Laewen 2007, S. 106). Wobei zu beachten ist, dass das Kind in der Konstruktion seiner Welt nicht unabhängig von seinen geistigen Möglichkeiten und Voraussetzungen ist, welche ihm auf seinen jeweiligen Entwicklungsstand zur Verfügung stehen. In den letzten Jahren wurde zwar an Piagets kognitive Theorie heftig Kritik geübt (vgl. Laewen 2007, S. 107), da er vermutlich eher die Kompetenzen von Kindern unterschätzte und dennoch hat er auf vielfältige Weise die Forschung in der Entwicklungspsychologie angeregt und vorangetrieben (vgl. Lohaus 2015, S. 30).

Gerd E. Schäfer versteht ähnlich wie Piaget „das Denken als einen inneren Verarbeitungsprozess, der die innere Selbst- und Welterfahrung des Kindes strukturiert. Im Gegensatz zu Piaget lehnt er jedoch eine strenge Stufenabfolge in der Entwicklung ab“ (zitiert nach Laewen 2007, S. 112).

Gerd E. Schäfers Forschungsinteresse orientiert sich an Strukturen und Prozessen des Zusammenspiels von allgemeinen anthropologischen und sozialen Voraussetzungen und wie aus diesem Handlungsspielraum des Individuums individuelle Strukturen werden. Schäfer geht davon aus, dass jedes Individuum eine Abfolge von Grundschematas mit auf die Welt bringt. Die es dazu befähigt, erste Umwelteindrücke zu strukturieren, sodass eine Beziehung zur Umwelt aufgenommen werden kann. Demzufolge ist jedes Individuum auf seinem Weg des Bildungsprozesses in der Lage, individuelle Varianzen an allgemeine Strukturen und Inhalte vorzunehmen (vgl. Schäfer 2016, S. 23).

Des Weiteren postuliert er, dass der Prozess der Bildung auf der Grundlage des eigenen Handelns basiert. Außerdem sagt Schäfer aus, dass ein Individuum nicht gebildet werden kann, stattdessen ist Bildung ein Prozess der Selbstbildung. Damit verbunden sind eigene Erfahrungen und Erlebnisse, also das Verhältnis zur eigenen Biografie. Zudem findet Bildung ganzheitlich statt, auf allen Ebenen der menschlichen Wahrnehmungsmöglichkeiten wie auch Verarbeitungsmöglichkeiten. Bildung versteht sich nicht nur als einen rationalen Prozess, sondern auch immer als einen sinnlichen und emotionalen Prozess der Entwicklung. Das Kind wird in eine vorgegebene soziokulturelle Welt hineingeboren und steht damit in einer ständigen Interaktion mit seiner Umwelt (vgl. Schäfer, S. 23 - 25).

„Man wird nur in dem Maße man selbst, in dem man sich in einem Gegenüber findet. (Selbst-)Bildung ist demnach keine magische Angelegenheit, in der man sich aus sich selbst heraus inszeniert“ (zitiert nach Schäfer, S. 25). Demzufolge

ist die „kindliche Tätigkeit [...] bereits von Anfang an eine Mischung aus inneren Konzepten und äußeren Strukturen“ (zitiert nach Schäfer 2016, S. 25).

Um das theoriebasierte Konzept des sächsischen Bildungsplans zu vervollständigen, bezieht sich Hans-Joachim Laewen unter anderem auf Beate Sodian. Sie ist Professorin für Entwicklungspsychologie an der Ludwig-Maximilian-Universität in München. Sie postuliert, dass Entwicklung bereichsspezifisch verläuft. Piaget und Schäfer hingegen nehmen vermutlich an, dass im Laufe der Entwicklung globale Veränderungen im Denken über alle Inhaltsbereiche hinweg stattfindet (vgl. Laewen 2007, S. 113). „Bereichsspezifisch bedeutet, dass das Kind bezüglich seiner verschiedenen Themen auf ganz unterschiedlichen intellektuellen Stufen handeln kann“ (zitiert nach Laewen 2007, S. 113). Demzufolge kann zum Beispiel ein zweijähriges Kind dazu fähig sein, acht verschiedene Obstsorten voneinander zu unterscheiden, während es zum selben Zeitpunkt alle Fahrzeuge als Autos bezeichnet (vgl. Laewen 2007, S. 113).

Schließlich versteht Beate Sodian Entwicklung „als einen Prozess des Theoriewandels bzw. des Paradigmenwechsels (zitiert nach Laewen 2007, S. 113).“ „Solche Paradigmenwechsel bestehen nicht einfach darin, dass neue Entdeckungen vorhandenes Wissen ergänzen oder Irrtümer beseitigen, sondern sie bestehen in der Umstrukturierung des gesamten Denkens innerhalb einer ganzen Disziplin“ (Sodian 1998, zitiert nach Laewen 2007, S. 113).

In den Sozialwissenschaften wie auch in der pädagogischen Praxis wird der Paradigmenwechsel vom neuen Bild des Kindes publiziert. Hierbei ändert sich die Sichtweise von Entwicklungspsychologen und praktizierenden Pädagoginnen und Pädagogen auf das Kind.

Aus konstruktivistischer Sicht nimmt man heute an, dass ein Kind soziale Verhaltensweisen nur im Kontext mit Bindungspersonen, Bezugspersonen, gleichaltrigen Kindern und älteren Kindern lernt. Denn Kinder stehen in ständiger Interaktion mit ihrer Umwelt beziehungsweise mit ihrer Umgebung, wobei sie sich ihre Welt in der Selbsttätigkeit erschließen und konstruieren. Kinder lernen insbesondere in einem Kontext des Zusammenspiels, der eigenen Neugierde, des Interesses und mit einem Partner, der über ein erweitertes Wissen sowie erweiterte Kompetenzen verfügt, mit dem das Kind Antworten auf seine Fragen erhält und Lösungen findet. Jedoch immer so, dass der Partner sich am gegenwärtigen Kompetenzniveau des Kindes orientiert und es um ein geringes über dessen Kompetenzniveau fordert. Damit das Kind zu einer neuen Erkenntnis beziehungsweise zu einem Erfolgserlebnis kommen kann (vgl. Laewen 2007, S. 114).

Anhand der entwicklungstheoretischen Zugänge nach Piaget, Erikson, Schäfer und Sodian, kann man zusammenfassend schlussfolgern, dass Kinder im Kontext des sozialen Umfeldes neue Theorien und Zusammenhänge konstruieren. Kinder erweitern ihre vorhandenen Theorien auf der Grundlage neuer Erfahrungen handlungsnah und konstruieren dadurch neue Theorien, wenn sie die

vorhandene Theorie nicht einordnen können (vgl. Laewen 2007, S. 121). Des Weiteren hat die Hirnforschung ergeben, dass das Kind mit all seinen Sinnesfunktionen wahrnimmt und lernt sowie auch die unterschiedlichen Kompetenzen nicht voneinander isoliert werden können. Diese Komplexität der Aneignung von Fähigkeiten gilt es bei der Förderung von Kindern zwingend zu beachten (vgl. Gängler 2011, S. 21). In diesem gesamten Kontext ist es von zentraler Bedeutung, dass das Kind selbsttätig werden kann, damit es die Möglichkeit hat, sich seine Welt selbst zu erschließen und zu konstruieren.

2.4 Das „Neue Bild vom Kind“ im Kontext des sächsischen Bildungsplans

Auf der Grundlage, der eben beschriebenen entwicklungstheoretischen Zugänge definiert der sächsische Bildungsplan die pädagogische Arbeit mit Kindern von null bis zehn Jahren als ein ganzheitliches und demokratisches Bildungsverständnis, „in dem das Kind als Akteur seiner eigenen Entwicklung im sozialen Miteinander verstanden wird“ (zitiert nach Gängler 2011, S. 11). Dem liegt das Bildungsverständnis der Selbstbildung zugrunde. Hierbei wird Bildung „als ganzheitlicher, umfassender Prozess aufgefasst, der auf der Gesamtentwicklung der Person in ihren unterschiedlichen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen bezogen ist“ (zitiert nach Gängler 2011, S. 21).

Nach dem sächsischen Staatsministerium für Soziales und für Kultus wird Bildung als einen Prozess beschrieben, der mit der Geburt des Kindes beginnt und der grundlegend individuell und lebenslang verläuft. Mit der eigenen Geburt beginnt ein neuer Lebensabschnitt und der Mensch ist einer enormen Anpassungsleistung ausgesetzt. Die wiederum von Menschen zu Menschen individuell mehr oder weniger gut bewältigt wird. Menschen vollziehen ihr gesamtes Leben Anpassungsleistungen, wobei es darum geht, Herausforderung mit Entschlossenheit und Engagement zu begegnen. Herausforderungen bieten Chancen, um täglich neue Erfahrungen zu gewinnen und dazu zu lernen. Jeder Mensch auf seine individuelle Art und Weise. Wird dieser Prozess von Angst, die Furcht vor Misserfolg und Fehlern begleitet, bleibt der Mensch ohne Erkenntnisgewinn. Im Gegensatz dazu können Denkfehler das Engagement auslösen, nach neuen oder anderen Wegen zu suchen, um weiter erfolgreich zu lernen (vgl. Gängler 2011, S. 5).

Bildung wird als ein Prozess verstanden, der nach den Zielen, Inhalten und Ergebnissen fragt. Einerseits ist Bildung auf die Entwicklungspotenziale des sich bildenden Kindes angewiesen und andererseits wird der Weg der Selbstbildung durch zu erfüllende gesellschaftliche Erwartungen und Anforderungen beeinflusst (vgl. Gängler 2011, S. 21).

Grundlegend braucht das Kind vielfältige Möglichkeiten und eine anregende Umwelt, um aktiv handeln zu können. Denn das Kind ist Akteur und Konstruktor seiner Entwicklung in der Interaktion mit seiner Umwelt und anderen Menschen. Aus

neuen Erfahrungen können neue Theorien und Handlungen entstehen (vgl. Laewen 2007, S. 121).

Damit das Kind als Akteur und Konstrukteur seiner Entwicklung aktiv werden kann und demnach Selbstbildungsprozesse entstehen können, braucht es entsprechende Rahmenbedingungen. Rahmenbedingungen, die die Entwicklung des Kindes mit seinen Wahrnehmungsweisen, Denkweisen und Handlungsweisen in einem umfassenden Bildungsprozess ganzheitlich fordert. Sodass alle Sinnesfunktionen des Kindes angesprochen werden und unterschiedliche Kompetenzen nicht voneinander zu isolieren sind. Dem entsprechend benötigt das sich ganzheitlich bildende Kind eine anregende und vielfältige Umwelt mit all ihren Möglichkeiten und die entsprechende Unterstützung von Bezugspersonen, anderen Erwachsenen und Kindern (vgl. Gängler 2011, S. 15).

2.5 Das kindliche Spiel und damit einhergehende Bildungsprozesse im Kontext zum Bildungsplan

Der sächsische Bildungsplan stellt das Spiel als Haupttätigkeit des Kindes unter dem Aspekt der Aneignung von Welt und Lebensbewältigung für Kinder im Alter von null bis sechs Jahren und für ältere Kinder in den Focus der pädagogischen Arbeit von Kindertageseinrichtungen (vgl. Gängler 2011, S. 24).

„Spiel aktiviert und ist selbst Aktivität, Spiel regt dazu an, sich mit seiner Umwelt (Natur und Kultur, anderer Menschen auseinander zu setzen. Kreativität und Phantasie (‘sic’) scheinen das Fundament zu bilden, auf dem Individuen in der Lage sind, allein oder gemeinsam Probleme zu lösen und/oder einfach nur Freude am Tun zu entwickeln“ (zitiert nach Gängler 2011, S. 24).

Grundsätzlich existieren unterschiedliche Spieltheorien, für diese gibt es jedoch keine allgemeingültige Definition. Es sei denn, man überprüft und passt ihre Formulierung ständig neu an. Spieltheorien sind „Entwürfe und Kategorisierungen von Akzenten und phänomenologischen Beobachtungen mit je unterschiedlichen Erkenntnisinteressen und Sichtweisen“ (zitiert nach Otto 2015, S. 1671). Als Erklärungsgrundlage des kindlichen Spiels werden empirische Befunde und entsprechende geeignete Theoriefelder hinzugezogen (vgl. Otto 2016, S. 1671). Psychoanalytiker, wie zum Beispiel Alfred Adler sehen im Spiel die Chance, das Streben nach Macht und Geltung zu befriedigen, und Sigmund Freud geht davon aus, dass nicht verarbeitete Konflikte im Spiel an Prägnanz verlieren. In der Kategorie der Sozial-Psychologie beschreibt Rolf Oerter das Spiel als einen Aspekt des sozialen Lernens (vgl. Büchin-Wilhelm 2015, S. 40).

Das kindliche Spiel besteht aus drei Dimensionen, die sich aus einer Kultur des Lernens zur Selbstbildung, aus dem Dialog und aus der vorhandenen Struktur der Umgebung entwickeln. Aus spieltheoretischer Sicht reicht es nicht aus, die Grundbedürfnissen des Kindes zu befriedigen, damit Selbstbildungsprozesse entstehen können. Während die Kinder anscheinend in ihr Spiel tief versunken sind und sich gänzlich der realen Welt entziehen, nehmen sie doch ihre

Umgebung sowie die Menschen wahr und sind stille, aber auch aufmerksame Beobachter dieser. Darüber lernen Kinder Bezüge zu sich selbst herzustellen und dadurch gelangen sie zur Selbstbeobachtung. Es werden eigene Verhaltensweisen reflektiert und angepasst, dem liegt ein hoher Bildungswert zugrunde (vgl. Huber 2017, S. 67).

Dabei ist es wichtig, dass Mädchen und Jungen in Kindertageseinrichtungen Spielräume für sich erobern können, in dem sie in den Als-ob-Spielen ihre Vorstellung von Weiblichkeit und Männlichkeit erproben. Indem sich die Kinder gerne verkleiden, schlüpfen sie in unterschiedlichen Rollen und Handeln diese miteinander aus. Sie spielen nach, was sie am liebsten sein möchten oder einmal werden wollen und sie verarbeiten Begegnungen mit Menschen, Tieren und Situationen im Spiel (vgl. Gängler 2011, S. 24). Im Spiel inszenieren und stellen sich Kinder selbst dar und testen dabei spielerisch ihre eigenen körperlichen und geistigen Fähigkeiten sowie Grenzen aus. Außerdem erweitern sie im kommunikativen Miteinander des Spiels ihre sozialen Kompetenzen (vgl. Gängler 2011, S. 24). Im sächsischen Bildungsplan werden diese Kommunikationsprozesse und Aushandlungsprozesse, die zum Teil das Spiel selbst sind, als „Voraussetzung und Ergebnis von Spielphasen in Kindertageseinrichtungen sowie in familiären Zusammenhängen“ (zitiert nach Gängler 2011, S. 24) definiert.

Auf dieser Grundlage begrenzt sich das kindliche Spiel nicht nur auf die Funktion der Erholung und Ergänzung zum Alltag des Kindes. Dem Kind dient das Spiel mit all seinen Sinnen der Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung als Ausdrucksmittel im Kontext zur Kommunikation mit seiner Umwelt. Jede Tätigkeit eines Kindes ist spielerischer Natur und ist in dessen Vorstellung veränderbar. Von daher unterscheiden Kinder nicht die Arbeit und das Lernen vom Spiel (vgl. Gängler 2011, S. 24 – 25).

Ist die pädagogische Fachkraft in der Lage, Spielsituationen als solches zu erkennen, erhalten diese einen hohen pädagogischen Stellenwert. Damit auch angeleitete Spiele ihre spielerische Struktur behalten und diese für das Kind Sinn ergeben, ist es von Bedeutung, dass die pädagogische Fachkraft die Themen der Kinder unter einem „geschlechtsspezifischen Blickwinkel“ (zitiert nach Gängler 2011, S. 24) identifiziert und demnach entsprechende Spielanregungen geben kann. Pädagogische Fachkräfte sind ein Teil des Spielgeschehens und werden zu aktiven Beobachterinnen, die es mit allen Sinnen verfolgen. Wichtig dabei ist, dass das Kind die Lust, Motivation und das intrinsische Bedürfnis an seiner momentanen Tätigkeit nicht verliert. Auch wenn diese Tätigkeit gerade mit Lernen und Anstrengung verbunden ist (vgl. Gängler 2011, S. 24 - 25).

Aus den Ausführungen lässt sich zusammenfassend sagen, dass alle Handlungen des Kindes einen spielerischen Charakter haben. Das Spiel ist die Haupttätigkeit des Kindes, zwar zweckfrei und losgelöst von einem konkreten Ziel, jedoch probiert es seine Fähigkeiten und Fertigkeit ständig aus und entwickelte diese weiter. Dies geschieht immer in der Interaktion mit seiner Umwelt und anderen

Personen. Darüber entstehen die Selbstbildungsprozesse des Kindes, die im Kontext zur Sinnhaftigkeit des kindlichen Spiels stehen, denn das Kind beobachtet, erkundet, konkurriert, probiert und handelt aus (vgl. Huber 2017, S. 67 - 68). Das Spiel ist für das Kind als eigener Entwicklungsbereich und Lebensbereich fundamental, damit es sich mit den inneren und äußeren Einflüssen der Wirklichkeit auseinandersetzen kann (vgl. Gängler 2011, S. 25). Demzufolge sollten pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen in der Lage sein, das kindliche Spiel als einen wichtigen eigenen Entwicklungsbereich, Lebensbereich sowie eigenständigen Lernprozess des Kindes wahrzunehmen, der „in seiner Wirkung auf die gesamte Persönlichkeit Beachtung finden muss“ (zitiert nach Gängler 2011, S. 24).

„Spiel und lernen bilden eine Einheit und beides kann nicht voneinander getrennt aufgefasst werden“ (zitiert nach Gängler 2011, S. 25).

2.6 Verantwortung und Aufgaben der Pädagoginnen und Pädagogen

Ein wichtiges Fundament für die Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes bildet die Schaffung positiver Beziehungen. Dabei ist es wichtig, dass eine Vertrauensbasis zwischen der pädagogischen Fachkraft als Bezugsperson und den ihr anvertrauten Kindern hergestellt wird. Demzufolge haben pädagogische Fachkräfte die Aufgabe, die Kinder aktiv an das tägliche Geschehen von Gruppenprozessen zu beteiligen. Es liegt in der Verantwortung der pädagogischen Fachkräfte, den Kindern Raum und Zeit zugeben, damit sie Selbstvertrauen in ihren eigenen Handlungen und in den Handlungen ihres Gegenübers entwickeln können (vgl. Gängler 2011, S. 64). Dazu dient den Kindern, wie im vorangegangenen Punkt beschrieben, das Spiel als Haupttätigkeit in der Interaktion mit jüngeren oder gleichaltrigen Kindern und Bezugspersonen. Letztere sollen das Spiel des Kindes als seine Form des Ausdrucks zur Lebensbewältigung annehmen, dadurch wird das Kind selbst zum Zentrum pädagogischen Handelns. Jedoch unter dem Aspekt verantwortungsvoller Beobachtung, Begleitung und Führung der pädagogischen Fachkraft. Ohne dabei die Tätigkeit des Kindes durch den Erwachsenen einzuschränken und er doch gleichsam dem Kind Anregungen für Neues gibt (vgl. Huber 2017, S. 72 - 73).

Das Hauptziel pädagogischer Arbeit sollte sein, dass sich das Kind in der Kindertageseinrichtung nicht nur körperlich, sondern auch seelisch wohlfühlt, um unbeschwert spielen und somit lernen zu können. Dann beginnen Kinder erst Unterstützung zu erfahren, zu explorieren, ihre Wünsche und Meinungen zu äußern sowie zu vertreten. Sie erleben Freude, lernen entsprechende Reaktion auf ihr Verhalten einzuordnen und sich selbst nach ihren Möglichkeiten zu reflektieren. Dem entsprechend kann sich die Facetten reiche Persönlichkeit des Kindes entwickeln (vgl. Gängler 2011, S. 25). Pädagogische Fachkräfte haben dem entsprechend der Aufgabe, in Kindertagesstätten eine Atmosphäre zu schaffen, in der sich Kinder und Erwachsene mit Achtung, Anerkennung und Empathie

begegnen, denn dann können auch beide voneinander lernen (vgl. Gängler 2011, S. 25).

Kontraproduktiv hingegen wirkt in diesen Prozessen das Ausschließen und Bevormunden von Kindern, was wiederum auf Interessenlosigkeit und Starrheit der pädagogischen Fachkraft hindeutet (vgl. Gängler 2011, S. 64 & 65). Mädchen und Jungen sollten in Kindertageseinrichtungen ihre Meinungen und Bedürfnisse frei äußern können und somit Gehör finden, ernst genommen werden und respektiert werden (vgl. Gängler 2011, S. 67).

Im Allgemeinen steht die pädagogische Fachkraft in der Verantwortung, die ihr anvertrauten Kinder im Spiel und in Alltagssituationen aufmerksam zu beobachten und mit ihnen zu interagieren. Um die Themen der Kinder zu erkennen und zu entschlüsseln, damit diese wiederum aufgegriffen sowie methodisch gut bearbeitet werden können (vgl. Gängler 2011, S. 67). Jedoch können Bildungsprozesse nicht durch das Einüben, Trainieren oder nach pädagogischer Handlungsanleitung explizit gefördert werden. Soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten können adäquat in fairen Wettkämpfen oder bei der gemeinsamen Durchführung von Aktivitäten und Projekten entstehen. Wobei die pädagogische Fachkraft den Kindern zum Beispiel Aufgaben und Verantwortung für eine bestimmte Tätigkeit überträgt. Infolgedessen lernen die Kinder, Verantwortung für andere und für sich selbst zu übernehmen. Sie erfahren Autonomie, erleben Solidarität, erkennen ihre Selbstwirksamkeit und erlernen dabei Verhaltensweisen sowie Vertrauen in sich selbst zu entwickeln (vgl. Gängler 2011, S. 66). Damit Bildungsprozesse angeregt werden und entstehen können, sollte die pädagogische Fachkraft den Kindern Partizipation erlauben und mit ihnen auf Augenhöhe kommunizieren. Gleichsam sollten pädagogische Fachkräfte sich ihrer Verantwortung für das Geschehen bewusst sein und dieses nicht aus der Hand geben, sondern die Rolle eines Mediators einnehmen (vgl. Gängler, S. 155).

Außerdem haben pädagogische Fachkräfte darauf zu achten, dass sie den Kindern in Projektarbeiten keine fertigen Antworten darlegen. Das Projekt muss methodisch so aufgebaut sein, dass die Kinder motiviert werden, selbst auf die Suche nach Lösungen zu gehen. Voraussetzung dafür ist eine gute Vorbereitung der Projekte. Projekte und Angebote basieren jedoch immer auf der Beobachtung von Mädchen und Jungen und das Wahrnehmen ihrer Interessen (vgl. Gängler, S. 155) unter Berücksichtigung der individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Mädchen und Jungen (vgl. Gängler 2011, S. 28 - 29).

Die Hauptaufgabe pädagogischer Fachkräfte liegt in der Beziehungsgestaltung zu den ihr anvertrauten Kindern. Grundlage hierfür ist die Anerkennung und Wertschätzung ihrer Persönlichkeit. Außerdem trägt die Beteiligung und Partizipation der Kinder zur Ausbildung ihres Selbstbewusstseins und ihrer Selbstwirksamkeit bei. Wo Kinder sich von pädagogischen Fachkräften angenommen fühlen und sich in deren Nähe wohlfühlen, können sie ihre Bedürfnisse frei äußern und sich

in einem geschützten Raum nach ihren Interessen mit Neugier bewegen, erkunden, entdecken und forschen.

2.7 Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen der Kinder nach dem sächsischen Bildungsplan

Die Beobachtung bildet das Fundament für die Wahrnehmung von Kinderthemen und setzt unterdessen die aufmerksame Wahrnehmung der Aktivitäten und Aussagen von Kindern voraus. Zudem bildet sie die Grundlage für das professionelle Führen von Elterngesprächen und Entwicklungsgesprächen (vgl. Gängler 2011, S. 151). Basis für die Beobachtung und das Wahrnehmen von Kinderthemen bildet unter anderem die positive Haltung und Einstellung der pädagogischen Fachkraft den Kindern gegenüber (vgl. Gängler 2011, S. 152).

„Ein wohlwollender, ermutigender Blick auf Kinder vermag, die Ressourcen, Stärken und Entwicklungsprozesse jedes einzelnen Kindes zu erfassen. Chancengleichheit in der Dokumentation und möglichst vielseitige Anregung von kindlichen Bildungsprozessen werden dadurch geleistet“ (zitiert nach Gängler 2011, S.152).

Damit beobachtete Handlungen und Aussagen der Kinder nicht in Vergessenheit geraten, ist es sinnvoll zu überlegen, in welcher Form die Beobachtung erfolgen und festgehalten werden soll. Angebracht ist es nur Sequenzen von Handlungen der Mädchen und Jungen herauszufiltern, dafür bedarf es eines geschulten Auges und eine hohe sensible Aufmerksamkeit der pädagogischen Fachkraft für Selbstbildungsprozesse (vgl. Gängler 2011, S. 152). Hierfür reicht ein Beobachtungszeitraum von fünf bis zehn Minuten aus (vgl. Gängler 2011, S. 29).

Eine Form der Dokumentation von Beobachtungen ist das bei sich tragen eines Zettels und eines Stiftes, um im Bedarfsfall die Aussagen und Handlungen der Kinder in Notizen verständlich und nachvollziehbar zu beschreiben. Während diesem Prozess geht es nicht um die Interpretation von Handlungen und Aussagen (vgl. Gängler 2011, S. 29). Weitere Dokumentationsmaterialien können der Fotoapparat und die Videokamera sein, mit denen sich Beobachtungen festhalten lassen. Die Dokumentation von Selbstbildungsprozessen ermöglicht jedem Kind eine individuelle und authentische Lerngeschichte. Jedes Kind sollte in regelmäßigen Abständen beobachtet werden, damit die pädagogische Fachkraft „seine Fähigkeiten und Fertigkeiten, seine Theorien und Gedanken“ (zitiert nach Gängler 2011, S. 152) wahrnehmen und erkennen kann.

Mit der Unterstützung von einfachen Fragen lässt sich die Beobachtung strukturieren. Außerdem lassen sich Selbstbildungsprozesse sowie Themen der Kinder identifizieren und Besonderheiten von Mädchen und Jungen wahrnehmen. Aus gezielten Überlegungen, wie nach den Bedürfnissen, emotionalen Befindlichkeiten, der Frage nach der Lieblingsfarbe, dem Lieblingsessen, nach den Stärken von Mädchen und Jungen und was beide mögen, lassen sich entsprechende Fragen ableiten und formulieren. Damit bekundet die pädagogische Fachkraft das

Interesse an den Kindern, lernt sie besser kennen und die Kinder fühlen sich angenommen. Nur so können pädagogische Fachkräfte an Erlebnissen der Kinder mit aufrichtiger Wertschätzung und Anerkennung teilhaben. Sodass sie außerdem Erkenntnisse zu den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder erhalten, um ihre Entwicklungsmöglichkeiten zu fördern (vgl. Gängler 2011, S. 152).

Im Anschluss der notierten Aktivität begibt man sich mit den Kolleginnen und Kollegen in das Gespräch. Während dieser Phase erfolgt der Austausch über die individuelle beobachtete Situation der Mädchen und Jungen, um verschiedene Sichtweisen auf diese zu erhalten. Durch dieses Vorgehen kann es gelingen, Reaktionen der Kinder besser zu verstehen, Schlüsselsituationen zu identifizieren und sie bilden die Gesprächsgrundlage für Entwicklungsgespräche. Vorrangig dient das Verfahren jedoch der Gestaltung von Lernangeboten im Alltag (vgl. Gängler 2011, S. 153). Sei es im Spiel, in der Bereitstellung von Lernangeboten oder bei der Durchführung von Projekten. Dabei richtet sich der Blick auf die vorhandene beziehungsweise veränderbare Lernumgebung, die Mädchen und Jungen individuelle Erfahrungen ermöglicht (vgl. Gängler 2011, S. 153).

Für das Reflexionsgespräch im Team sollte in der Praxis genügend Zeit eingeplant werden unter Anwendung entsprechender Dokumentationsverfahren und Methoden, um Selbstbildungsprozesse von Kindern zu erkennen. Ein Dokumentationsverfahren, was im sächsischen Bildungsplan grundlegend publiziert wird, ist das Erstellen von „Bildungs- und Lerngeschichten“ (vgl. Gängler 2011, S. 153 - 154), wobei es darum geht Bildungsprozesse in der frühen Kindheit zu beobachten, zu dokumentieren und zu unterstützen (vgl. Leu 2007, S. 3).

Damit Lernprozessen erkannt werden und Schlüsselthemen der Kinder identifiziert werden können, bedarf es der wohlwollenden Beobachtung der Kinder durch die pädagogische Fachkraft. Die Dokumentationsarbeit und die Reflexionen von Lernprozessen bieten im Anschluss die Möglichkeit, entsprechende Schlussfolgerungen zur Förderung der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder abzuleiten. Aber auch die Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns bedarf der Selbstbeobachtung, damit Kinder adäquat gefördert werden können (vgl. Gängler 2011, S. 28 - 29).

2.8 Bedingung an die Lernumgebung und an das Material, um Selbstbildungsprozesse von Kindern zu aktivieren

Aus der Beobachtung und Dokumentation, wie oben beschrieben, lassen sich wiederum Überlegungen zur Gestaltung der Innenräume und des Außengeländes ableiten. Sodass auf dieser Grundlage vielfältige Lernanregungen geschaffen werden und Spielräume flexibel anpassbar gestaltet werden können (vgl. Gängler 2011, S. 150).

Für das Wohlbefinden von Kindern und pädagogischen Fachkräften in der Kindertageseinrichtung stellt die Ausgestaltung eines Innenraumes aber auch die des Außenbereiches einen wesentlichen Aspekt dar. Außerdem beeinflusst die

Ausgestaltung von Spielräumen das gemeinsame Handeln, die Interaktion und das Tätigsein aller Beteiligten (vgl. Gängler 2011, S. 150). Demzufolge haben Kindertageseinrichtungen die Aufgabe, den Kindern Voraussetzungen für vielfältige und komplexe Wahrnehmungserfahrungen und Sinneserfahrungen zu schaffen. Aber nicht nur durch die Gestaltung des Raumes, sondern auch unter Einbeziehung entsprechender Materialien werden den Kindern spielerisch Lerngelegenheiten ermöglicht (vgl. Laewen 2007, S. 349).

Die Raumgestaltung der Kindertageseinrichtung sollte unter dem Aspekt von vier Dimensionen erfolgen. Zunächst stellt man Überlegungen nach dem Gebrauch und der Verwendung des jeweiligen Raumes an. Entsprechend erfolgt die Aufteilung der Räume und des Raumes. Eine klare Strukturierung der unterschiedlichen Themenbereiche wird durch die Anordnung des Mobiliars in den Räumen sichtbar. Dies bietet Mädchen und Jungen, die Möglichkeit in Kleingruppen an ihren jeweiligen Themen zu arbeiten. Jedoch werden auch Rückzugsmöglichkeiten für Kinder und pädagogische Fachkräfte benötigt, damit sie ungestört an individuellen Themen arbeiten können (vgl. Laewen 2017, S. 357 - 358, vgl. Gängler 2011, S. 150). Des Weiteren ist es wichtig, dem hohen Bewegungsdrang von Kindern gerecht zu werden, damit sie ein ausgeglichenes Körperbewusstsein entwickeln können. Von daher sollte genügend Platz für differenzierte und ausladende Bewegungen zur Verfügung stehen (vgl. Laewen 2017, S. 357)

Unter der Berücksichtigung von gemeinsam aufgestellten Regeln und Verhaltensweisen sollten sich Kinder in einer Kindertageseinrichtung generell frei bewegen können. Außerdem sollten alle Räume zum Erkunden und Gestalten einladen (vgl. Gängler 2011, S. 150). Dabei ist es vorteilhaft, dass das vielfältig anregende Angebot von Spielzeug, Spielmaterialien und Alltagsgegenständen für jedes Kind leicht zugänglich ist. Unter anderem sollte das Material strukturell so geordnet sein, dass die Kinder sich entsprechend ihren Interessen im Raum orientieren können. Außerdem sollten sie die Möglichkeit haben, sich nach ihren Plänen am Angebot des Materials autonome, selbstständig und entsprechend seiner Funktion zu bedienen. Durch diese Art der Sortierung des Materials und des Spielzeuges erhalten besonders Kinder mit einer Konzentrationsschwäche die Möglichkeit der besseren Orientierung in den Räumen. Wobei es ihnen zur Fokussierung auf eine bestimmte Tätigkeit verhilft (vgl. Laewen 2007, S. 362 - 363).

Auch für das wertschätzende Präsentieren der unterschiedlichen Dinge, die Kinder gestaltet, gesammelt oder was sie in ihrer Sprache zum Ausdruck gebracht haben, wird ein entsprechender und anschaulicher Rahmen benötigt. Denn über die Art und Weise der Ausstellung ihrer Werke erfahren Kinder etwas über dessen Wertigkeit. Halten die Dinge unter anderem zum Verweilen an und wenn es erlaubt ist, auch zum Ausprobieren, so trägt dies zu einem achtsamen Umgang mit diesen Gegenständen bei (vgl. Laewen 2017, S. 362 - 363).

Insgesamt ist festzuhalten, dass die pädagogischen Fachkräfte dafür Sorge zu tragen haben, dass das Raumkonzept den Bedürfnissen der Kinder entspricht.

Die Raumaufteilung, die Anordnung des Materials und des Spielzeuges sollte so sortiert sein, dass sich die Kinder leicht im Raum nach ihren jeweiligen Interessen orientieren können. Außerdem trägt die Ordnungsstruktur dazu bei, dass sich Kinder mit Konzentrationsschwäche auf ihre Tätigkeit besser fokussieren. Eine solche Ordnung lässt außerdem erkennen, was für eine Achtung und Anerkennung pädagogische Fachkräfte den eingehenden Selbstbildungsprozessen der Kinder entgegenbringen (vgl. Laewen 2007, S. 350).

3 Die Pädagogik Maria Montessori

3.1 Einblick in die Biografie Maria Montessori

Maria Montessori, die als eine der bedeutendsten Reformpädagoginnen ihrer Zeit in die Geschichte einging, wurde am 31. August 1870 in Italien in dem kleinen Ort Chiaravalle in der Nähe von Ancona geboren (vgl. Ballauf 2014, S. 5). Sie war die einzige Tochter von Alessandro und Renilde Montessori (vgl. Ludwig 2017, S. 331). Ihre Kindheit verbrachte sie in Rom und sie besuchte dort sechs Jahre lang eine Grundschule (vgl. Ludwig, 2017, S. 331).

Im Anschluss besuchte sie mit dreizehn Jahren eine naturwissenschaftlich-technische Sekundarschule. Der erfolgreiche Abschluss an dieser Schule berechtigte sie zum Hochschulstudium und sie nahm das Studium der Naturwissenschaften und Medizin an der Universität in Rom von 1890 bis 1896 auf, um Ärztin zu werden (vgl. Heiland 2018, S. 16 - 22). Aufgrund eines Wettbewerbs der Rolli-Stiftung im Jahr 1894 und ihrer sehr guten Leistungen im Studium, trat sie im darauffolgenden Jahr, vorzeitig eine Assistentenstelle in der Klinik an. So konnte sie in der Klinik praktische Erfahrungen sammeln (vgl. Heiland 2018, S. 23).

In den Jahren 1895 und 1896 arbeitete sie als Hilfsassistentenärztin im Frauenkrankenhaus San Salvatore al Laterano und im Männerkrankenhaus Ospedale Santo Spirito in Sassia und assistierte dort auf der Unfallstation bei Operationen. Während dieser Zeit legte sie ihren Focus auf die Fachrichtung der Kinderheilkunde und spezialisierte sich auf dem Gebiet der Kleinkindkrankheiten. Außerdem sammelte sie an der psychiatrischen Klinik der Universität in Rom Materialien für ihre Doktorarbeit, wobei es sich um das klinische Problem des Verfolgungswahns handelte (vgl. Heiland 2018, S. 24). An der Universität in Rom promovierte sie 1896 zur Doktorin mit der Arbeit über antagonistische Halluzinationen (vgl. Wisniewski, 2019, S. 154).

Maria Montessoris einziger Sohn Mario wurde am 31. März 1898 unehelich geboren (vgl. Heiland 2018, S. 31). Er wuchs bei einer Amme auf (vgl. Wisniewski 2019; S. 144). Erst nach dem Tod ihrer Mutter nahm sie ihn zu sich und er wurde ihr ständiger Begleiter (vgl. Heiland 2018, S. 72 - 73). Im darauffolgenden Jahr 1899 wurde sie Dozentin am Lehrerinnenausbildungsinstitut in Rom und gab Vorlesungen in Anthropologie und Hygiene. Maria Montessori setzte sich mit der Geschichte von Erziehungstheorien und der Pädagogik auseinander. Im Frühjahr

1900 übernahm sie die Leitung des medizinisch-pädagogischen Instituts. Dieses beherbergte eine Modellschule zur Ausbildung von Lehrern für behinderte Kinder. Am Institut arbeitete sie unter anderem an einer unverwechselbaren Verfahrensweise zur Beobachtung von geistig-behinderten Kindern (vgl. Heiland 2018, S. 34 - 35).

Von 1902 bis 1908 studierte sie an der philosophischen Fakultät der Universität in Rom Anthropologie, Experimentalpsychologie und Erziehungsphilosophie und führte wissenschaftliche Untersuchungen in Schulen durch. In den Jahren 1904 bis 1908 war sie auch als Dozentin für pädagogische Anthropologie tätig. Während dieser Tätigkeit gründet sie im Auftrag einer römischen Wohnungsbaugesellschaft am 6. Januar 1907 im Elendsviertel San Lorenzo in Rom das erste Kinderhaus, die Casa dei Bambini, für zweijährige bis sechsjährige Kinder (vgl. Ludwig, 2017, S. 332).

Maria Montessori veröffentlichte ihr erstes Buch 1909 mit dem Titel „Die Methode der wissenschaftlichen Pädagogik angewandt auf die Erziehung der Kinder in den Kinderhäusern“. Im Folgejahr 1910 erschien Maria Montessoris Werk „Pädagogische Anthropologie“, was jedoch überwiegend auf Vorlesungen an der Universität beruhte (vgl. Ludwig, 2017, S. 333). Das Buch entstand schon mehrere Jahre früher, bevor sie überhaupt das erste Kinderhaus betrat (vgl. Böhm, 2010, S. 16).

Ihr erstes Buch „Il metodo“ zur Montessori-Methode erschien in englischer Sprache, 1912 und 1914 erschien das zweite Buch als Handbuch zu ihrer Methode „Dr. Montessoris Own Handbuch“ (vgl. Heiland 2018, S. 72 - 73).

Außerdem entwirft sie in Italien ein Regelwerk für die Bildung einer Montessori-Gesellschaft. Die Leitung der nationalen Montessori-Gesellschaft übernimmt sie selbst (vgl. Heiland 2018, S. 72 - 73). Unter anderem wurde, im Jahr 1925 in Berlin, unter der Leitung Clara Grunwalds, die eine der bedeutendsten Montessori-Pionierinnen der Zwischenkriegszeit war, die „Deutsche Montessori-Gesellschaft e. V.“ gegründet (vgl. Ludwig 2017, S. 334 - 335).

Die Begegnung mit dem Führer des italienischen Faschisten Mussolini 1924, führte dazu, dass die Montessori-Pädagogik zur nationalen Erziehungstheorie Italiens erklärt wurde und die allgemeine Montessori-Methode in den italienischen Schulen Einzug hielt (vgl. Heiland 2018, S. 78). In der Zusammenarbeit mit Mussolini entstand später ein Lehrerausbildungsinstitut auf der Grundlage der Montessori-Methode (nach Heiland 2018, S. 79).

Jedoch begann schon im Jahr 1933 durch die Nationalsozialisten die Zerschlagung der Montessori-Bewegung und ihre Schulen wurden in Italien geschlossen (vgl. Ludwig 2017, S. 336). Franco und die Faschisten erhoben sich 1936 gegen die Regierung, sie wendete sich von Mussolini ab und verließ im Juli an Bord eines englischen Kriegsschiffes, Barcelona. Bis 1939 lebte sie in Amsterdam.

Noch im Jahr 1936 erschien ihr gebündeltes Werk „Kinder sind anders“ (vgl. Heiland 2018, S. 79).

Mit ihrem Sohn Mario verließ sie 1939 kurz nach Kriegsbeginn die Niederlande. Beide folgte einer Einladung der theosophischen Gesellschaft nach Indien, um einen Ausbildungskurs abzuhalten. Der für ein Jahr geplante Aufenthalt in Indien verlängerte sich jedoch bis 1946 aufgrund des Kriegsbeginns. Unterstützt durch die theosophische Gesellschaft, baute sie mit ihrem Sohn eine kleine internationale Modellschule in Kadaikanal auf. Maria Montessori setzte die Weiterentwicklung ihres Konzeptes der kosmischen Erziehung in Theorie und Praxis fort (vgl. Ludwig 2017, S. 337 - 338).

„Ein weiterer Schwerpunkt ihrer dortigen Forschungen sind die ersten Lebensjahre des Kindes (GW, Bd. 17: Der absorbierende Geist (in Vorb.)). Nach 1945 verbreitet sie die neuen Ideen in zahlreichen Publikationen, die vielfach zuerst auf Englisch in Indien erscheinen (zitiert nach Ludwig 2017, S. 338).“

Im Jahr 1949 kehrt sie nun auf Lebenszeit nach Europa zurück und veröffentlicht im selben Jahr ihr letztes Buch „Über die Bildung des Menschen“ (vgl. Ludwig 2017, S. 338). In San Remo leitete sie den achten internationalen Montessori-Kongress. Noch 1950 reiste sie zu Vorträgen nach Norwegen sowie Schweden und im Sommer dieses Jahres reiste sie in ihre italienische Heimat nach Perugia, Chiaravalle und Mailand. Der neunte internationale Montessori-Kongress fand 1951 in London statt. Ihren letzten Ausbildungskurs hielt sie im Sommer 1951 in Innsbruck. Am 6. Mai 1952 verstarb Maria Montessori in Noordwijk aan Zee und wurde auf dem dortigen katholischen Friedhof beigesetzt (vgl. Heiland 2018, S. 110).

3.2 Ausgangspunkt ihrer Pädagogik oder die Begegnung mit dem konzentrierten Kind

Ein erster Hinweis auf den Ausgangspunkt ihres pädagogischen Systems der Selbsterziehung des Kindes lässt sich an der Beschreibung Maria Montessoris herleiten, wie zu ihrer Zeit an Schulen und Gymnasien das Wissen vermittelt wurde (vgl. Ballauf 2014, S. 5). Damals war es üblich, Allgemeinwissen in einem konsequenten theoretischen Rahmen zu vermitteln. Die Lehrer orientierten sich streng am Inhalt und der Abfolge des Lehrbuches, somit waren die Schülerinnen und Schüler gezwungen vieles auswendig zu lernen (vgl. Heiland 2018, S. 16). Aufgrund dessen war es ihr nicht möglich, fachliche Inhalte im Selbststudium zu erarbeiten. „Möglicherweise haben sich hier erste Aspekte eines Konzepts selbstaktiven Lernens bei Maria Montessori herausgebildet. Denn Selbsttätigkeit, eigenen Tun ist ja zentrales Element ihrer Entwicklungspädagogik (Kramer, zitiert nach Heiland 2018, S. 16 - 17).“

Ein weiterer Aspekt ist die bekannte Schlüsselsituation mit der Begegnung des zweijährigen, konzentriert spielenden Kindes. Die Mutter des Kindes bat um Almosen, währenddessen das kleine Kind scheinbar teilnahmslos an der Situation

am Boden spielte. Dabei beobachtete Maria Montessori, wie das Kind in sich versunken mit einem wertlosen Stück Papier spielte (vgl. Heiland 2018, S. 21). Sie beobachtete ein Kind, was sich in eine „glückliche Selbstvergessenheit [...] mit ganzer Seele seinem wertlosen Spielzeug“ (zitiert nach Heiland 2018, S. 21) hingab.

Des Weiteren bildet der Umgang mit kranken und geistig behinderten Kindern vor Beendigung ihrer Promotion zur Doktorin die Grundlage zur Weiterbildung auf dem Fachgebiet für Kinderkrankheiten (vgl. Heiland 2018, S. 22). Während dieser Zeit entwickelte sich ihre Theorie vom kranken Kind, denn sie geht davon aus, dass neben den medizinischen Befund auch der psychologische und pädagogische Befund wichtig ist. Sie publiziert damit, dass das körperlich gesunde Kind krank sein kann.

Im Kontext auf die Schlüsselszene der bettelnden Mutter mit dem zweijährigen Kind stellt das psychologisch konzentrierte und physisch gesunde Kind einen Entwurf und eine Vision des pädagogischen Ziels Maria Montessoris dar. Dabei geht es in ihrer Entwicklungspädagogik um das auf seiner Beschäftigung konzentrierte Kind (vgl. Heiland 2018, S. 22). Aber auch ihre Liebe zum Kind und die Tatsache, dass Kindern zu ihrer Zeit nur wenig Beachtung geschenkt wurde, war ein Aspekt für ihr neues Erziehungskonzept. Dabei setzte sie sich kritisch und aktiv mit sozialer Not, fehlender Schulbildung und dem kontextuellen Bezug zur Kriminalität sowie den Umgang mit behinderten Kindern auseinander. Sie forderte die Beseitigung sozialer Missstände durch die Reform der Schule sowie eine andere Sichtweise und Umstrukturierung der Erziehungsmethoden von geistig behinderten Kindern (vgl. Heiland 2018, S. 28 - 34).

Den weltweiten Bekanntheitsstatus ihrer Theorie zur Entwicklungspädagogik verdankt sie nicht zuletzt der immer lauter werdenden Kritik am damaligen Schulsystem um die Wende des 20. Jahrhunderts. Maria Montessori befand sich in der glücklichen Lage, dass die Diskussionen von überholten Erziehungsmethoden, dem kasernenartigen Drillsystem, dem strengen Ablauf von erstarrten Lehrverfahren immer mehr in das Interesse der Öffentlichkeit rückten. Es war eine reformpädagogische Zeit, in dieser sämtlichen kulturellen Vermittlung an Kindern und ihre Anpassung an gesellschaftlichen Wertvorstellungen und Lebensvorstellungen infrage gestellt wurden. Maria Montessori stellte dem eine „neue Erziehung“ (zitiert nach Böhm 2010, S. 34) entgegen. Eine Erziehung, die vom Kind aus zu gehen hat (vgl. nach Böhm 2010, S. 34), „und eine neue, sprich: alternative Schule, die sich deutlich von der unbeweglich gewordenen und in bürokratischer Verwaltung ersticken (‘sic’) staatlichen Regelschule unterscheiden sollte“ (zitiert nach Böhm 2010, S. 34).

Letztendlich war es die Begegnung Maria Montessoris, wie sie selbst sagte, mit einer kleinen Gruppe „bejammernswerter Kinder“ (zitiert nach Böhm 2010, S. 70), denen sie durch glückliche Umstände in ihrem Leben begegnet war. Diese

Begegnung war der Ursprung ihrer ganzen Arbeit und der Anfang ihrer Mission (vgl. Böhm 2010, S. 70).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Kind an sich im Mittelpunkt Maria Montessoris Forschungsinteresse stand, was aus der Liebe zu Kindern, aber auch aus dem Mitleid zu kranken, behinderten und armen Kindern entstand. Die auf eine andere Sichtweise und wohlwollende Unterstützung sowie der Hilfe von Erwachsenen angewiesen waren. Da sie selbst das damalige vorherrschende Schulsystem als einen Zwangskontext von Starrheit empfunden hatte, setzte sie sich im Kontext ihrer Erfahrungen und Erlebnissen für die Veränderung von Schule ein. Des Weiteren stützt sich ihr Erziehungskonzept auf der Grundlage einer gedachten Idee beziehungsweise einer entwickelten Theorie mit dem Ziel des psychologisch konzentrierten und physisch gesunden Kindes.

3.3 Maria Montessoris Erziehungstheorie

Bevor man sich mit der Erziehungstheorie und Hypothese der Pädagogik Maria Montessoris auseinandersetzt, sollte man grundsätzlich zwei Sachverhalte im Hinblick auf Maria Montessoris pädagogischen Denkens und ihrer pädagogischen Theorie unterscheiden. Denn im Allgemeinen spricht man von der Montessori-Pädagogik beziehungsweise von der Montessori-Methode, wobei es sich um die Verbreitung einer praktischen Erziehungslehre handelt und ihr pädagogisches Denken kennzeichnet (vgl. Böhm 2010, S. 11).

Übersetzt man das Wort Methode aus dem Griechischen, bedeutet es so viel wie Verfahren, das heißt, in welcher Art und Weise etwas getan wird. Demnach bezieht es sich auf ein planmäßiges Vorgehen (vgl. Hermann 2007, S. 706). Im Handbuch der sozialen Arbeit gib es von Janusz Korczak eine kritische Anmerkung zum Begriff Methode in der sozialen Arbeit. Dort verweist er auf die Gefahr einer anwendbaren Methode, dass diese sich auf einer „routinisierten Verkürzung pädagogischer Komplexität“ (zitiert nach Otto 2015, S. 1021 - 1022) sowie auf „einer Technologisierung des pädagogischen Bezuges“ (zitiert nach Otto 2015, S. 1022) beschränkt. Schlussfolgernd bedeutet dies, dass durch die Routine oder eine vorgegebene anwendbaren und von Technik geprägter Methode die sozialpädagogische Sicht auf den Klienten beziehungsweise auf das Kind verloren geht. Dies steht im Kontext zu der fachlich fundierten offenen Forschungshaltung gegenüber den individuellen Biografien und besonderen Lebenslagen von Klienten beziehungsweise Kindern (vgl. Otto 2015, S. 1022).

Genauso sieht es Maria Montessori, die sich von ihren Anhängern, da sie nur nach der Anwendung einer Methode fragten, missverstanden fühlte. Ihre Anstrengungen galten immer dem Individuum Kind und dessen Sichtweise auf das Kind, verbunden mit dem Ziel, was den Weg beziehungsweise die individuelle Methode bestimmt (vgl. Böhm 2010, S. 13). Was für eine Methode die jeweils Geeignetste ist, hängt davon ab, welchen Blick man auf das Kind hat und was für ein Ziel die Erziehung damit erreichen will (vgl. Böhm 2010, S. 16). Wäre ihre

Erziehungstheorie eine Methode, dann bestünde sie grundlegend aus der Theorie des normalen Kindes, wobei diese auf der psychischen Entwicklung des normalen Kindes aufbaut (vgl. Böhm 2010, S. 14).

Maria Montessoris Anthropologie des Kindes geht von der Hypothese aus, dass in jedem Kind vorgeburtlich im embryonalen Stadium ein immanenter Bauplan vorhanden ist. Wobei dieser mit einer inneren Antriebskraft einhergeht. Mit innerer Antriebskraft meint sie einen Motor, was sie wiederum mit dem griechischen Wort *Hormé* assoziiert, der die Entwicklung des Kindes vorantreibt (vgl. Böhm 2010, S. 17).

Sie ist der Überzeugung, dass dieser immanente Bauplan im Moment der Empfängnis von Gott induziert wird. Diese Vorstellung, dass Gott allein bei der Empfängnis alles im Kind anlegt, wie zum Beispiel den Charakter, wird stark durch ihren eigenen Glauben und der Vorbildwirkung ihres Großonkels Antonio Stoppani und dessen kosmischer Theorie geprägt (vgl. Böhm 20210, S. 17). Außerdem geht sie im Sinne der Theosophie davon aus, dass Gott der himmlische Geometer ist. Damit möchte sie zum Ausdruck bringen, „dass Gott als der allmächtige kosmische Architekt alles Werden, d.h. die gesamte kosmische und menschliche Evolution, nach einem intelligenten Plan bis in das Individuelle hinein entworfen hat“ (zitiert nach Böhm 20210, S. 17).

Diese Vorstellung lässt sich allerdings nicht beobachten, da es sich nicht um Tatsachen handelt, sondern um eine gedachte Idee. Aus diesem Grund wird ihre Pädagogik als Montessoris Erziehungstheorie wie auch als die Pädagogik Montessoris bezeichnet. Zu dieser Theorie konnte sie jedoch nur durch ein neues Denken über Kinder finden (vgl. Böhm 2010, S. 17 - 18). Wie im vorangegangenen Punkt beschrieben, steht dies im Kontext zur Entdeckung und der neuen Sichtweise auf das konzentrierte Kind.

Dabei geht sie davon aus, dass die Kinder nicht wie Wachs geformt werden können und man sie nicht wie ein leeres Gefäß mit Wissen und Werten füllen kann. Stattdessen bildet sich die Energie des Kindes zur eigenen Entwicklung durch die Polarisation der Aufmerksamkeit, aus sich selbst heraus. Dieser natürliche Entwicklungsverlauf eines Kindes ist für Maria Montessori der zentrale Schlüsselbegriff ihrer Pädagogik (vgl. Böhm 2010, S. 19).

Demzufolge ist das Ziel der Montessori-Erziehung, dass das Kind nicht nach den Vorstellungen von Erwachsenen zu formen ist. Dahingehend kehrt sich die Funktion der Erziehung radikal um. Die Erziehung besteht nun darin, „alle behindernden Barrieren zu beseitigen und alle notwendigen Hilfen in einer vorbereiteten Umgebung bereitzustellen, die das Kind braucht, um gemäß seinem inneren Bauplan und seiner *Hormé*, den „natürlichen Lauf der Entwicklung“ zu vollenden [...]“ (zitiert nach Böhm 2010, S. 19). Damit es sich schließlich zu einem normalen Menschen entwickeln kann (vgl. Böhm 2010, S. 19).

„Die spätere Theorie Montessoris lautet: Auch das leiblich-organisch gesunde Kind kann „krank“, das heißt nicht „normal“ sein und bedarf entsprechender Zuwendung und spezifischer Mittel, um sich durch eigene Kräfte mit Hilfe der Mittel zu normalisieren“ (zitiert nach Heiland 2018, S. 22).

In diesem Teil war es wichtig, die hypothetische und theoretische Grundlage zu ihrem Erziehungskonzept und zur Entdeckung des konzentrierten Kindes herauszuarbeiten. Im Hinblick auf das individuelle pädagogische Vorgehen, was Kennzeichen einer Methode ist sowie ihr pädagogisches Denken von ihrer Theorie zu unterscheiden. Denn ihre Theorie entwickelte sich über ein anderes beziehungsweise auf der Basis über ein neues Denken des Kindes. Das mit seiner Geburt mit bestimmten Voraussetzungen auf die Welt kommt und vom Erwachsenen nicht nach seinen Vorstellungen erzogen oder geformt werden kann. Man kann als Erwachsener dem Kind nur Hilfe und Mittel geben, um es bei seinem Entwicklungsaufbau seiner Persönlichkeit zu unterstützen, damit es sich normalisieren kann. „Das Kind ist für Montessori „Baumeister des Menschen“ (zitiert nach Ludwig 2020, S. 7). Die Hilfen und Mittel beziehen sich wiederum auf das methodische Vorgehen. Damit sich allerdings die Theorie Montessoris als Gesamtbild erschließt, gilt es weiterhin zu klären, was ihrer Ansicht nach Kennzeichen eines kranken Kindes sind.

3.4 Die Theorie des kranken Kindes

Zunächst unterscheidet Maria Montessori zwei Typen von Kindern, die durch Entwicklungsstörungen und durch Symptome psychischer Erkrankungen auf sich aufmerksam machen (vgl. Ballauf 2014, S. 21 - 22). Der erste Typus Kind zeigt grundsätzlich durch seine unruhigen und hastigen Bewegungsabläufe Symptome von Erkrankungen. Weitere Kennzeichen seines Verhaltens sind unter anderem Zerstreuung, Unaufmerksamkeit, Schüchternheit und Einbildungskraft (vgl. Ballauf 2014, S. 20). Bei Letzteren handelt es sich um Symptome einer „ungeordneten Intelligenz“ (zitiert nach Ballauf 2014, S. 21). Dieses Kind ist auf der Suche nach Erkenntnis, jedoch zu keinem Erkenntnisgewinn kommt, weil ihm die Verbindung zur Wirklichkeit verloren gegangen ist. Ein solches Kind wird sich immer der Wirklichkeit entziehen und in die Fantasie flüchten, damit lebt es nur in Bildern (vgl. Ballauf, S. 21).

Diese inneren Aufbaukräfte des Kindes gehen nicht den Weg des schöpferischen Aufbaus des Menschen. Er führt zu Verwirrungen, innerer Undiszipliniertheit und Spaltung seiner Persönlichkeit. Diese Verhaltensmerkmale des Kindes stören den Erwachsenen und er versucht letztendlich, durch Verbote diese Symptome zu unterdrücken (vgl. Ballauf 2014, S. 21). Das Kind ist aber nicht in der Lage zu gehorchen, weil es „durch das Unverständnis des Erwachsenen gehemmt und gestört“ (zitiert nach Ballauf 2014, S. 20) ist. Maria Montessori spricht davon, dass die inneren Energien des Kindes, die der Menschheitsbildung mit göttlicher Kraft dienen, in Aggressionen umgewandelt werden, die das Kind dann gegen den Erwachsenen verwendet. Die wiederum zur Zerrissenheit, der sich

entwickelten Persönlichkeit führen, in einem Kampf aufgehen und nicht in Liebe (vgl. Ballauf 2014, S. 20).

Der zweite Typus Kind macht durch seine Unselbstständigkeit und andauernde Langweile auf sich aufmerksam. Diese Kinder haben die Angst, allein zu sein. Außerdem sind nicht fähig, sich vom Erwachsenen zu lösen und wollen alle Tätigkeiten mit ihm zusammen ausführen. Dieser Typus Kind wird als besonders zärtlich, anlehnungsbedürftig, passiv in seinen Bewegungen und wahrscheinlich auch in allem als hilflos sowie faul wahrgenommen. „Ihr Wollen und Handeln wird allein vom Erwachsenen bestimmt“ (zitiert nach Ballauf 2014, S. 21).

Maria Montessori beschreibt diese beiden Typen von Kindern als Lügner. Einmal aus dem Bedürfnis heraus fantastische Dinge zu erzählen, die der lebhaften Kinder entspringen. Zweitens aus dem Mangel heraus an Mut, um vor einer Entscheidung zu fliehen, womit die passiven und schüchternen Kinder Probleme haben. Doch Scheidern sie an der Zerrissenheit ihrer Persönlichkeit beim Versuch, ihre Fehler selbst zu verbessern. Außerdem kennen sie oft keine Grenzen, da sie in der Wirklichkeit keine Erfahrungen sammeln konnten. Sie stellen oft unerfüllbare Wünsche an die Erwachsenen, die sie sich nicht selbst erfüllen können. Der Erwachsene ist dem andauernden Wollen des Kindes nicht gewachsen, seine Widerstandskraft dem Kind gegenüber ermüdet und somit erfüllt er diese Wünsche letztendlich doch (vgl. Ballauf 2014, S. 21 - 23).

Diese zwei Typen stellen nach Maria Montessori das kranke Kind dar, was geheilt werden muss. Dessen Persönlichkeit, der Erwachsene durch entsprechende Lebensbedingungen wieder zum Normalen und zur Gesundheit zurückführen kann (vgl. Ballauf 2014, S. 23). Eine Erziehung, die von Autoritätszwang, durch Fehlersuche, Moralisierung, andauernder Verbesserung, Verbote, Tadeln und Strafe geprägt ist, wird dem Kind die Möglichkeit nehmen, sich innerlich zu formen (vgl. Ballauf 2014, S. 22). Damit ein Kind nicht nur körperlich, sondern auch geistig gesund aufwächst, reicht es nicht aus, es mit materiellen Dingen zufriedenzustellen. „Materielle Bedürfnisse liegen auf einer niedrigeren Stufe, (‘sic’) und können in jedem Alter erniedrigend wirken. Unterdrückung nährt in Kindern genauso wie in Erwachsenen Minderwertigkeitsgefühle und erzeugt einen absoluten Mangel an Würde“ (zitiert nach Böhm 2010, S. 153).

Demnach kann man ihre Ausführungen so verstehen, dass der Erwachsene durch sein autoritäres erzieherisches Verhalten das kranke Kind selbst reproduziert. Da der Erwachsene mit seinem autoritären Verhalten dem Kind die Möglichkeit nimmt, sich zu einer eigenständigen und selbstbewussten Persönlichkeit zu entwickeln. Eher wird es verunsichert, ängstlich und zieht sich zurück, sodass es sich zum kranken Kind entwickelt und die Lebensbewältigung erschwert wird.

3.5 Das normale Kind und wie es seine Persönlichkeit aufbaut

Ein normales und gesundes Kind zeichnet sich nach Maria Montessoris Auffassung, durch Verhaltensweisen wie ruhige, sparsame und nachdenkliche

Bewegungen sowie der langen und ausdauernden Betrachtung eines Objektes aus (vgl. Heiland 2018, S. 104). Außerdem ist das normale Kind arbeitsam, diszipliniert, zeigt sich interessiert und dynamisch in seinem Erkenntnisgewinn sowie liebenswert (vgl. Böhm 2010, 127). Das Kind kann selbst nach freier Entscheidung auf Sachverhalte und Begebungen einflussnehmen und verfährt entsprechend mit diesen. Demzufolge kommt es nicht darauf an, wie lebhaft ein Kind in seinen Bewegungen ist, sondern wie beherrscht ein Kind in sich selbst ist. Das Kind besitzt demnach die Fähigkeit, sich selbst zu beherrschen, zu kontrollieren und sich nicht von äußeren Einflüssen ablenken zulassen. Es ist die Konzentration eines Kindes, die ihren Ursprung in dessen Innenleben hat, was sich durch eine äußere Ordnung und innere Disziplin des Kindes ausdrückt (vgl. Heiland 2018, S. 104).

Maria Montessori ist davon überzeugt, dass das Kind durch das Absorbieren seiner kulturellen Umwelt und seiner inneren Aufbaukräfte inkarniert und sich zu einer Persönlichkeit entwickelt. Es baut sich durch seine Kindheitsphase bis zum erwachsenen Menschen selbst auf (vgl. Ludwig 2021, S. 57,64 - 65). Dabei geht sie davon aus, dass das Kind die Umwelt absorbiert und sich an diese anpasst, indem es Einflüsse aus der Umwelt wahrnimmt und somit die verschiedenen Dinge ein Teil der kindlichen Psyche werden und es inkarniert (vgl. Ludwig 2017, S. 69 - 70).

Nach Maria Montessori theoretischer Betrachtung bedeutet es, dass das heranwachsende Kind über mehr psychische und physische Aktivitäten verfügt, als was damals aus wissenschaftlicher Sicht angenommen wurde. Denn man kann beobachten, dass das Kind im Laufe seines Heranwachsens das Sprechen und das Laufen lernt und es „macht eine Eroberung nach der anderen, bis es den Menschen in seiner vollen Größe und Intelligenz aufbaut. [...] 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 er selbst einmal war, gebildet wurde“ (zitiert nach Ludwig 2017, S. 68).

Aus Berichten unterschiedlicher Psychologen über die ersten Lebensjahre eines Kindes zieht sie das Resümee, dass das Heranwachsen eines Kindes einer sorgfältigen und wissenschaftlichen Überwachung bedarf, um dem Kind gute Entwicklungschancen zu bieten. Denn ein Kind, was umsorgt wird und mit intensiver Pflege aufwächst, wirkt zufrieden, ausgeglichen und bildet einen stärkeren Charakter aus. Außerdem benötigt ein Kind neben der physischen Versorgung auch die psychische, emotionale Zuwendung (vgl. Ludwig 2017, S. 67 - 68).

Des Weiteren beschreibt Maria Montessori, dass das psychische Leben eines Kindes schon vor seiner Geburt existiert, die es zu umsorgen gilt. Diese Schlussfolgerung stützt sich auf die Lebensfähigkeit von zu früh geborenen Kindern, wie etwa ab dem siebten Monat. Ab da ist das Kind so weit ausgebildet, dass es bereits lebensfähig ist und dem zu Folge sein psychisches Leben funktionsfähig.

Aus ihrer Betrachtungsweise vollzieht das Kind einen fundamentalen Aufbau, wie das dem embryonalen Aufbau von Organen innerhalb eines Individuums (vgl. Ludwig 2017, S. 70 - 72).

„Es besteht also in dem kleinen Kind eine unbewusste Geistesform, die eine schöpferische Kraft besitzt“ (zitiert nach Ludwig 2017, S. 72), diesen nennt sie den absorbierenden Geist. An sich meint sie damit das unbewusste Erwerben einer Fähigkeit wie das der Muttersprache. Der absorbierende Geist ist unbewusst und nicht auf eine Anstrengung des Willens zurückzuführen, sondern auf eine innere Sensibilität, die sie als sensitive Periode bezeichnet. Die sensitive Periode entspricht von Natur aus immer nur einer kurzen Zeitspanne, in der das Kind entsprechende Fähigkeiten erwerben kann. Treten in dieser sensiblen Phase einer Periode Störungen auf, kann es dazu führen, dass das Kind die jeweilige Fähigkeit nicht mehr erlernt (vgl. Ludwig 2017, S. 72 - 73).

Damit es dem Kind möglich ist zu lernen und sein psychisches Leben wieder ordnen kann oder geordnet bleibt, muss es zur Polarisierung der Aufmerksamkeit gelangen, dies ist nur mit der Hilfe entsprechender Mittel möglich. Am Beispiel ihrer experimentellen Arbeit mit dem etwa dreijährigen Mädchen im Kinderhaus von San Lorenzo beschreibt Maria Montessori die Polarisierung der Aufmerksamkeit. Das Mädchen soll die Übung mit dem Einsatzzylinderblock vierundvierzig Mal wiederholen haben. Die Übung beendete das Mädchen erst, nachdem sie für sich selbst einen Abschluss fand. Im Anschluss schaute sie, als wäre sie eben aus einem erholsamen Schlaf erwacht. Im Moment, nach dem die Polarisierung der Aufmerksamkeit stattfand, erschien das psychische Leben des Mädchens scheinbar geordnet. Maria Montessori spricht auch von der seelischen Offenbarung des Kindes. Das Kind vollzog eine Veränderung, wobei es ruhiger, intelligenter und mitteilbarer wurde (vgl. Ludwig 2017, S. 83 - 85).

Maria Montessori publiziert mit der Polarisierung der Aufmerksamkeit die Heilung des kranken Kindes. Vor der Polarisierung der Aufmerksamkeit trafen die krankhaften Abweichungen und Energien eines Kindes auseinander und die inneren Antriebskräfte fallen unkoordiniert auseinander. Nach der Polarisierung der Aufmerksamkeit normalisieren sich die Energien wieder. Indem die koordinierten körperlichen und geistigen Fähigkeiten der Muskeln, der Intelligenz und dem Willen des Kindes durch konzentrierte und zielgerichtete Bewegungen wieder harmonisch zusammenwirken (vgl. Böhm 2010, S. 53).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Kind seine Umgebung und Umweltreize, die es schon vor der Geburt wahrnimmt, mit der Hilfe entsprechender Mittel, wie mit der liebevollen und umsorgenden Zuwendung sein psychisches Leben ordnen kann. Mit der Hilfe von Mitteln wie entsprechenden Materialien, die das Kind zur Konzentration führen, polarisiert es seine Aufmerksamkeit und führt das Verhalten des Kindes zur inneren und äußeren Ausgeglichenheit. Damit es die sensiblen Phasen ungestört durchlaufen kann, postuliert sie genaue Erwartungen im Bezug zum Verhalten des Erwachsenen gegenüber dem Kind. Der

Erwachsene soll das Kind in seiner Persönlichkeit respektiert und es frei von Autoritätszwang erziehen.

3.6 Die vorbereitete Umgebung und das Material

Um dem Kind zu dieser Polarisierung der Aufmerksamkeit zu verhelfen, benötigt es eine Umgebung, die frei von Hindernissen und direkter Erziehungsmaßnahmen wie dem Tadeln ist. Dem Kind muss eine vorbereitete Umgebung geschaffen werden, in der Materialien zur Verfügung stehen, womit es konzentriert, arbeiten kann (vgl. Böhm 2010, S. 53). Maria Montessori postuliert genaue Vorstellungen, wie die Umgebung für Kinder gestaltet werden soll sowie zur Handhabung ihres wissenschaftlichen Materials, damit die Kinder die Polarisierung der Aufmerksamkeit erreichen können (vgl. Ballauf 2014, S. 44).

Zunächst bricht sie mit alten Traditionen des damaligen Schulregimes. Die starren Schulbänke und das monströse Lehrerpult werden abgeschafft, da es die allgemein bekannten Übungen für die gesamte Klasse zu unterbinden galt. Dadurch soll sich das Kind frei im Raum bewegen und handeln können, entsprechend seinen natürlichen Neigungen und Interessen. Das bedeutet für sie frei von fester Bindung, ohne eines festen Programms und frei von den philosophischen und pädagogischen Vorurteilen wie dem des Autoritätszwangs. Auch Unterrichtsstunden, wie wir sie heute noch aus klassischen Schulmodellen kennen, gibt es nicht. Allein die Tätigkeit eines Kindes bestimmt die Dauer der jeweiligen Lerneinheit beziehungsweise seiner Lernphase (vgl. Ballauf 2014, S. 44).

Zudem sollen die Räume so gestaltet sein, dass sie durch das Anbringen von Bildern an den Wänden und entsprechenden Zimmerpflanzen eine familiäre Atmosphäre vermitteln (vgl. Heiland 2014, S. 50). Außerdem trägt das Gestalten des Raumes entsprechend den Jahreszeiten zum Wohlfühlen bei (vgl. Ludwig 2017, S. 237). Das Mobiliar soll der Größe von Kindern entsprechen, wie zum Beispiel Tische und Stühle, die von Kindern leicht umzustellen sowie zu pflegen sind. Auch kindgemäße Waschtische, Besteck und Geschirr dürfen nicht fehlen (vgl. Heiland 2014, S. 50). Zugleich soll der Raum in verschiedene Tätigkeitsbereiche entsprechend dem vorhandenen Material aufgeteilt sein, was unter anderem den Charakter der vorbereitenden Umgebung trägt (vgl. Ludwig 2017, S. 238 - 237).

In einem Bericht über das Montessori-Kinderhaus beschreibt Helene Helmig, dass das Material für Kinder leicht zugänglich und überschaubar ist. Es steht in Regalen oder auf einzelnen Tischen separat für sich angeordnet. Außerdem ist jeder Materialgegenstand bis auf wenige Ausnahmen nur einmal vorhanden. Möchte ein weiteres Kind das Material nutzen, so muss es abwarten, bis dieses frei wird. Mit dieser Ordnung des Materials wird der Effekt seiner Anziehungskraft und dessen Bedeutung offensichtlich dargestellt. Auch soll es dazu führen, dass die Arbeit der Kinder nicht monoton ist, sondern vielfältig bleibt (vgl. Ludwig 2017, S. 243).

Die vorbereitete Umgebung ist für die Kinder klar strukturiert und teilt den Raum im Kontext zum Material sowie dessen Anwendung in spezifische Bereiche auf. Im Zimmer befindet sich ein Bereich für das Sinnesmaterial, für die Übungen des täglichen Lebens, eine Kreativecke, eine Lesecke, ein Bereich für Experimente, einen Bereich für das freie Spiel und eine Bewegungsecke (vgl. Ludwig 2017, S. 237).

Das Sinnesmaterial ist wissenschaftlich so konstruiert, dass das Kind selbst aus der Tätigkeit heraus erkennt, ob es die Aufgabe richtig oder falsch gelöst hat. Dies lässt sich gut am Beispiel des Einsatzzylinderblocks beschreiben, der beim Gebrauch den Gesichtssinn schult. Denn er ist so konstruiert, dass die zehn unterschiedlichen Zylinder in ihrem abnehmenden Durchmesser nur in einer bestimmten Reihenfolge in die vorhandenen Löcher des Blocks passen. Dadurch wird das Kind zur Selbstkontrolle befähigt (vgl. Heiland 2018, S. 50 - 55). Anzumerken ist jedoch, dass das wissenschaftliche Material nur eine formale Funktion besitzt. Es soll „über die Sinne den Intellekt in seiner Konzentrationsleistung aktivieren. Die vorbereitete Umgebung wiederum wiederholt alltägliche Realitäten, isoliert einzelne Funktionen wie zum Beispiel die Schnür- und Knopfübung“ (zitiert nach Heiland 2018, S. 87).

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Gestaltung der Umgebung und die strukturierende Aufteilung des Raumes in seine Tätigkeitsbereiche, die Kinder zum selbstständigen, konzentrierten Arbeiten und Lernen über das Material anregen soll. Das Sinnesmaterial steht im konkreten Bezug zur Polarisierung der Aufmerksamkeit, das Auslöser und Katalysator des Intellektes zur Konzentrationsleistung aktiviert. Die als Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder gebündelt nach außen treten und durch das Materialangebot aktiviert werden (vgl. Heiland 2018, S. 46). Durch die Konstruktion des Materials werden spezifische Sinne, wie zum Beispiel der Gesichtssinn geschult, aber auch voneinander isoliert.

3.7 Kontextueller Stellenwert des Kindlichen Spiels

Helene Helmig war eine Schülerin Maria Montessoris und trug nach dem zweiten Weltkrieg wesentlich zur Verbreitung der methodischen Montessori-Pädagogik bei. In einem Bericht über das Montessori-Kinderhaus schildert sie bildhaft den Tagesablauf und die Aktivitäten der Kinder, wie folgt (vgl. Ludwig 2017, S. 233).

Bis spätestens neun Uhr sollen die Kinder anwesend sein, diese Regel wurde im Vorfeld mit den Müttern vereinbart. Es soll die Ordnung im Kinderhaus wahren, da die Kinder im ersten Abschnitt des Tagesablaufes sich vordergründig der Einzelarbeit zuwenden. Jedes Kind wählt sich seine Tätigkeit selbst aus (vgl. Ludwig 2017, S. 243). Manche Kinder wissen genau, was sie tun möchten und gehen ihre Tätigkeit zielbewusst an, einige setzten ihre Tätigkeit vom Vortag fort. Andere Kinder wiederum müssen eine Weile überlegen, bis sie ihre Hauptarbeit gefunden haben. Eines der Kinder arbeitet mit dem Einsatzzylinderblock, ein weiteres beschäftigt sich mit den Farbtäfelchen, zwei größere Kinder beschäftigen sich

zusammen mit den dritten Kasten der schattierten Farbtäfelchen und spielen damit ein selbst entworfenes Spiel. Ein anderes Kind legt selbstständig einen kleinen Arbeitsteppich auf den Boden und arbeitet mit den blau-roten Stangen und gebraucht dazu die Zahlentafeln von ein bis zehn (vgl. Ludwig 2017, S. 243). In Einzelarbeit wird auch mit Wasserfarben gemalt oder es wird sich mit dem Webrahmen beschäftigt. An einem Tisch haben zwei Kinder Spaß an einem bekannten Märchen (vgl. Ludwig 2017, S. 244).

Ebenso werden auch die Dinge des alltäglichen Lebens von den Kindern verrichtet. Ein Kind gibt den Blumen nach einer vorgegebenen Arbeitsabfolge frisches Wasser. Das nächste Kind wäscht sich die Hände. Nicht, weil es schmutzige Hände hat, sondern zwecks der Tätigkeit an sich und der Gebrauchsgegenstände, die extra für das Ausführen der Tätigkeit zur Verfügung stehen. Wobei beim Gebrauch der Gegenstände auf die genaue Abfolge der Handlungen zu achten ist. Denn bevor das Kind die Tätigkeit genau ausführen kann, erklärt die Leiterin des Kinderhauses in einer Lektion die genaue Reihenfolge der Handlung (vgl. Ludwig 2017, S. 244).

Gegen zehn Uhr ist es Zeit für das Frühstück. Damit die Kinder jedoch ihre Arbeit nicht plötzlich abbrechen müssen, beginnt zunächst ein Kind den großen Tisch zu decken. Nach und nach beginnen die Kinder ihre Brote auszupacken und ihr Frühstück einzunehmen. Nach Beendigung des Frühstückes waschen die Kinder das zerbrechliche Geschirr aus Porzellan vorsichtig und selbstständig auf. Anschließend setzen die Kinder ihre Tätigkeit fort, je nachdem, wie es die Arbeitsintensität erfordert oder es finden gemeinsame Übungen und Gespräche über den Tagesablauf im Kinderhaus statt. Unter anderem ist die Leiterin bei schönem Wetter mit den Kindern im Garten, um mit ihnen gemeinsam Gartenarbeit zu verrichten. Auch wird im Sandkasten gebaut und mit Bällen gespielt (vgl. Ludwig 2017, S. 245)

Anhand dieser Ausführung wird deutlich, dass zwar einerseits die Kinder ihre Beschäftigung selbstständig wählen können, die Tätigkeit selbst jedoch in einem streng vorgegebenen Rahmen stattfindet. Sei es bei der Arbeit mit dem konstruierten Material oder bei der Ausführung der Übungen des täglichen Lebens, die durch eine bestimmte Abfolge ihrer Handlungen gekennzeichnet sind. Auch Spiele zu zweit sind durch einen vorgegebenen Rahmen bestimmt. Außerdem erfolgt die Beschäftigung mit dem Material überwiegend in Einzelarbeit und das konstruierte Sinnesmaterial grenzt zudem einzelne Sinnesfunktionen aus (vgl. Heiland 2018, S. 87).

Weiterhin kommt man zu dem Ergebnis, dass das Fantasienspiel beziehungsweise die Als-ob-Spiele bei Montessori weniger Beachtung finden. Aufgrund dessen, dass die vorbereitete Umgebung alltägliche Realitäten wiederholt. Die Fantasie beziehungsweise die Einbildungskraft der Kinder besitzt bei Montessori eher die Funktion, „realitätsbezogene Vorstellungen aufzubauen. Der Maßstab bleibt die alltägliche Realität, die Lebenswelt“ (zitiert nach Heiland 2018, S. 87).

Aus diesem Grund spricht Maria Montessori von der Arbeit und Beschäftigung des Kindes und kaum von dem Spiel des Kindes (vgl. Heiland 2018, S. 87).

3.8 Kontextuelle Erwartungen an die pädagogischen Fachkräfte, ihr Handeln und Einstellung gegenüber dem Kind

Maria Montessori formuliert deutlich, wie sich pädagogische Fachkräfte dem Kind gegenüber sowie in seiner Umgebung zu verhalten haben und was für eine Verantwortung sie gegenüber dem Kind haben. Zunächst trägt sie die Verantwortung für eine vorbereitete Umgebung, die gut strukturiert und durchdacht ist. Voraussetzung ist das Wissen der pädagogischen Fachkraft um den Einsatz und der Anwendung des Materials (vgl. Böhm 2010, S. 163), was wiederum mit einer wissenschaftlichen und positiven Haltung in Verbindung steht (vgl. Ludwig 2017, S. 60). Weiterhin hat die pädagogische Fachkraft die Aufgabe, die Kinder entsprechend der Nutzung und der Vorgabe des Materials sorgfältig anzuleiten (vgl. Böhm 2010, S. 163).

Außerdem trägt die angepasste Umgebung dazu bei, dass das Kind das wissenschaftliche Material entsprechend seinem Reifegrad der Entwicklung beziehungsweise der sensitiven Perioden findet (vgl. Ballauf 2014, S. 53). Dazu bedarf es ebenso der guten Vorbereitung der pädagogischen Fachkraft. Sie sollte in ihrem Verhalten selbst gut vorbereitet sein, dies bedarf stets einer liebevollen Haltung dem Kind gegenüber. Ihre eigene Aktivität wird vordergründig durch Zurückhaltung bestimmt und sie nimmt die Rolle der Beobachterin oder des Beobachters ein (vgl. Ballauf, S. 23, 53). Die Handlungen der pädagogischen Fachkraft treten gegenüber der Aktivität des Kindes in den Hintergrund, damit es sich frei äußern kann und in seinem Handeln und Denken nicht eingeschränkt wird (vgl. Ballauf 2014, S. 24).

Im Zentrum der praktischen Pädagogik Montessoris steht die andauernde und stille Beobachtung des Kindes. Im Rahmen der Beobachtung sollte die pädagogische Fachkraft eine positive und wissenschaftliche Haltung einnehmen, da eine konkrete Aufgabe zu erfüllen ist (vgl. Ludwig 2017, S. 60). Durch die Beobachtung soll erkannt werden, wann das Kind das Bedürfnis nach Hilfestellung hat (vgl. Ballauf 2014, S. 24) und ob es auf den Weg der Konzentration ist, was wiederum die Voraussetzung für das Lernen ist (vgl. Böhm 2010, S. 162 - 163). Dabei sollte die pädagogische Fachkraft sich nicht auf die Fehler, die ein Kind machen kann, konzentrieren, sondern dem Kind gegenüber stets positiv und wohlwollend begegnen, damit es sich gesund und selbstbewusst entwickeln kann (vgl. Ballauf 2014, S. 24 - 25).

Zusammenfassend kann man sagen, dass die pädagogische Fachkraft die Umgebung für die Kinder so vorzubereiten hat, dass diese sich selbstsicher, entsprechend ihren Neigungen sowie ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten im Raum orientieren können. Ebenso soll sie eine wohlwollende, respektvolle und abwartende Haltung dem Kind gegenüber haben, gleichsam die Rolle der Beobachterin

einnehmen und nur dann Einfluss nehmen und Hilfe geben, wenn das Kind danach verlangt.

3.9 Das Beobachten aus Sicht Maria Montessoris

In der Beobachtung geht es Montessori grundlegend darum, wie die Beobachterin und der Beobachter sich während der Beobachtung zu verhalten haben. Voraussetzung für die Beobachtung ist die gute Vorbereitung der Beobachterin und des Beobachters selbst. Das Ziel dabei ist, zu erkennen, was das Kind unabhängig von der Gegenwart der Beobachterin und des Beobachters für eine Tätigkeit ausführt (vgl. Ludwig 2017, S. 61). Außerdem soll durch die Beobachtung erkannt werden, wann das Kind das Bedürfnis nach Hilfestellung hat (vgl. Ballauf 2014, S. 24)

Die Beobachtung erfordert von der Beobachterin und dem Beobachter ein konsequentes Schweigen, die Bewegungslosigkeit und das Innehalten eigener Emotionen, um nicht die Handlungen des Kindes zu bewerten. Außerdem sollen die Beobachterinnen und Beobachter ihre gegenwärtigen Eindrücke nicht an andere Personen mitteilen. Dies setzt die bewusste Übung von Unbeweglichkeit beider voraus, was sie durch ihren eigenen Willen erreichen können und somit zur vollkommenen Beobachterin und Beobachter werden. Eine Übung beider ist die Selbstwahrnehmung. Dabei gilt es wahrzunehmen sowie zu notieren, wie oft man Interessantes an eine andere Person wiedergeben möchte und den Impuls verspürt, in die Situation einzugreifen (vgl. Ludwig 2017, S. 62).

Nur über die stille Beobachtung lässt sich erkennen, „dass mithilfe von Anstrengungen dem Kind, wenn es auch lange Zeit braucht und Schwierigkeiten bei einer Aufgabe hat, diese doch meistens gelingen; es findet auch den Fehler, den es am Anfang nicht sah“ (Montessori zitiert nach Ludwig 2017, S. 62). Greift die Beobachterin oder der Beobachter in solch eine Situation ein, so würde er das Kind an der Gelegenheit hintern, seine Arbeit mit eigener Kraft zu beenden und die Beobachterin und der Beobachter würde nie ein Erkenntnisgewinn über das Kind erhalten (vgl. Ludwig 2017, S. 62 - 63).

Ein weiteres Ziel der Beobachtung ist es nicht nur einzelne Kinder zu beobachten und von Kind zu Kind zu laufen, stattdessen muss die Beobachterin und der Beobachter die gesamte Gruppe im Blick behalten. Sie müssen auf alle Gegebenheiten, die in ihr Sichtfeld treten, bewusst achten. Dies erfordert von der Beobachterin und vom Beobachter die Fähigkeit der Geduld und das Interesse am Kind. An was man deutlich interessiert ist, bedarf an sich keiner großen Vorbereitung. Aber man sollte stets aufmerksam beobachten, um Phänomene wie Entwicklungsschritte von Kindern erkennen zu können, die im ersten Moment unauffällig erscheinen (vgl. Ludwig 2017, S. 63).

Insgesamt ist zu sagen, dass eine vollkommene Beobachterin und ein vollkommener Beobachter sich stark in ihren Aktivitäten zurückhalten soll. Damit sie achtsam, geduldig und interessiert die Anstrengungen von Lernerfahrungen,

Entwicklungsschritte und Erkenntnisse der Kinder beobachten und wahrnehmen kann. Dabei darf die pädagogische Fachkraft nicht in die Tätigkeit des Kindes eingreifen, sie muss sich in Geduld üben, damit sie außerdem erkennen kann, wann ein Kind nach Hilfe fragt.

4 Parallelen und Differenzen des sächsischen Bildungsplans und der Pädagogik Montessoris

4.1 Ausgangslage und Zielsetzung beider Formate

In folgenden Punkten lassen sich Parallelen zwischen dem sächsischen Bildungsplan und der Pädagogik Maria Montessoris herleiten. Bevor man den sächsischen Bildungsplan als Leitfaden pädagogischer Arbeit in Kindertageseinrichtungen entwickelte, kritisierte man im Rahmen des Situationsansatzes, dass die konzeptionelle Schulvorbereitung zu stark im Focus der Kindergartenarbeit stand. Dabei wurden den Kindern zwar gesellschaftliche Themen zugemutet, jedoch fanden individuelle Themen der Kinder wenig Beachtung. Des Weiteren kritisiert Maria Montessoris insgesamt das damalige Schulsystem, da das Wissen auf streng theoretischer Basis vermittelt wurde. Ein selbstständiges Erarbeiten und Aneignen von Lerninhalten waren zu ihrer Zeit nicht denkbar. Ebenso kritisierte sie überholte autoritäre Erziehungsmethoden wie den Tadel und die Gehorsamspflicht der Kinder.

Während jedoch der Begriff Bildung nach dem sächsischen Bildungsplan nicht mehr als kognitive Bildung und als reine Wissensvermittlung verstanden werden soll, gelangt man in Anbetracht neuester entwicklungspsychologischer und anthropologischer Erkenntnisse zu einem neuen Bildungsverständnis im Bezug zum Individuum Kind. Ein Bildungsverständnis, was auf das ganzheitliche Lernen des Kindes mit all seinen Wahrnehmungsmöglichkeiten und Erfahrungsmöglichkeiten gerichtet ist. Währenddessen geht es in der Pädagogik Maria Montessoris stets um die Erziehung eines Kindes. Ihr Ziel war es, eine neue Erziehung zu entwickeln, die vom Kind aus zu gehen hat. Dabei formuliert sie genaue Vorstellungen, was es dazu für Mittel benötigt, damit ein Kind sich zu einem konzentrierten psychologischen und physiologischen gesunden Kind entwickeln kann. Hingegen ist es das Ziel des sächsischen Bildungsplanes, eine Pädagogik vom Kind aus zu entwickeln. Eine Pädagogik, die sich an den vielfältigen Lebenswelten der Kinder orientiert und das ein Kind mit all seinen Sinnen und intraindividuellen Voraussetzungen sich seine Welt in der Selbsttätigkeit konstruiert.

Jedoch fordert Maria Montessori sowie der sächsische Bildungsplan, dass Kinder gleiche Chancen auf Lerngelegenheiten, Anerkennung und Gleichberechtigung erhalten. Dies drückt Maria Montessori nur in anderen Worten aus, wie zum Beispiel wohlwollend und frei von Autoritätszwang. Wobei es sich um unterschiedliche Ausgangslagen der Kinder handelt, die man in die jeweilige Zeitgeschichte beider Formate einordnen sollte. Ihre Pädagogik entstand um die Wende des 20. Jahrhunderts. Während einer reformpädagogischen Zeit, in der grundlegend die

Vermittlung sämtlicher kultureller und gesellschaftlicher Wertvorstellungen an die Kinder infrage gestellt wurden. Außerdem wurde Kindern zu ihrer Zeit insgesamt wenig Beachtung und Wertschätzung entgegengebracht.

In der heutigen Gesellschaft haben Kinder einen anderen Stellenwert, sie dürfen ihrem Spielbedürfnis nachgehen. Dennoch müssen die vielfältigen Lebenslagen von Kindern, wie zum Beispiel Status und Herkunft in der pädagogischen Arbeit berücksichtigt werden. Kinder verdienen es, dass sie vom Erwachsenen in ihrer gesamten Persönlichkeit angenommen und respektiert werden, daran hat sich seit der Erfindung des Kindes gegen Ende des 19. Jahrhunderts nichts geändert (vgl. Winzen 2013, S. 74).

4.2 Parallelen und Differenzen in der Theorie des sächsischen Bildungsplans und der Pädagogik Maria Montessoris

Der theoriebasierte Kontext des sächsischen Bildungsplanes unterscheidet sich zunächst in seinem Fundament zur Auffassung der Entwicklung des Kindes von der Erziehungstheorie Maria Montessoris. Der sächsische Bildungsplan basiert auf der Grundlage entwicklungspsychologischer Erkenntnisse der Kindheitsforschung und Hirnforschung. Dazu bildet die einflussreichste Entwicklungstheorie von Piaget das Fundament, dessen Forschungsinteresse galt der kognitiven Entwicklung des Menschen. Dabei gelangt er zu dem Ergebnis, dass ein Erkenntnisprozess aktiv in der Bewegung und in der Interaktion eines Individuums mit seiner Umwelt stattfindet. Das lernende Kind eignet sich in der Selbsttätigkeit sein Wissen an und konstruiert sich währenddessen seine Welt beziehungsweise seine Theorien. Dem liegt das Menschenbild des Konstruktivismus zugrunde, jedoch abhängig von den geistigen Fähigkeiten, die ein Individuum mitbringt.

Des Weiteren lernt das Kind stets im Zusammenspiel von allgemein anthropologischen und sozialen Voraussetzungen. Aus konstruktivistischer Sicht nimmt man heute an, dass ein Kind soziale Verhaltensweisen ausschließlich im Kontext mit den Bindungspersonen, anderen Erwachsenen und Kindern erlernt werden. In der Selbsttätigkeit erschließt und konstruiert das Kind seine Welt selbst und somit wird es zum Konstrukteur seiner Persönlichkeit. Der Prozess der Selbstbildung basiert demnach auf der Grundlage des eigenen Handelns. Das neue Bild vom Kind bezieht sich in dieser kontextuellen Komplexität auf eine geänderte Sichtweise von Entwicklungspsychologen und Pädagoginnen und Pädagogen.

Maria Montessoris Theorie hingegen entsteht aus der Beobachtung eines in sich versunkenen und konzentrierten Kindes, was scheinbar teilnahmslos an seiner unmittelbaren Umwelt mit einem wertlosen Stück Papier spielte. Dabei entsteht die Erziehungstheorie der Polarisation der Aufmerksamkeit. Wobei die Polarisation der Aufmerksamkeit das Kind mit der Hilfe von bestimmten Bedingungen an die Umgebung und der Mittel zur Konzentration verhilft. Unter anderem vergleicht sie scheinbar kranke Kinder mit ihrem Idealbild des konzentriert psychischen und physisch gesunden Kindes. Es entsteht dazu die Hypothese, dass Gott im Kind

bei der Empfängnis einen immanenten Bauplan induziert. Einen immanenten Bauplan, der den Charakter, die Intelligenz, Aussehen und Körpergröße des Kindes entwickeln lässt. Was wiederum der inneren Antriebskraft des Kindes bedarf.

Sie postuliert außerdem, dass das scheinbar kranke Kind geheilt werden muss. Symptome des kranken Kindes sind unangebrachter Verhaltensweisen wie unruhige und hastige Bewegungen oder andauernde Langeweile, dessen Tätigkeit nur durch den Erwachsenen bestimmt wird. Die Heilung des kranken Kindes kann nur durch die Hilfe einer vorbereiteten Umgebung und mit spezifischen Mittel erfolgen, die das Kind zur Polarisation der Aufmerksamkeit führen und dass sich konzentrierte Kind entwickelt. Durch diesen Prozess soll das Kind zu veränderten Verhaltensweisen kommen, wie zum Beispiel koordinierter und sparsamere Bewegungen.

Auf diese hypothetischen Zusammenhänge kommt sie durch eine andere Betrachtungsweise beziehungsweise über ein neues Denken des Kindes. Sie sieht das Kind als Baumeister des Menschen, das heißt, das Kind absorbiert seine kulturelle Umwelt mit seinen inneren Aufbaukräften, dem immanenten Bauplan und dadurch inkarniert das Kind letztendlich zum idealen Menschen. Voraussetzung dafür ist das ungestörte Durchlaufen der sensitiven Phasen. Tritt in einer sensitiven Phase eine Störung von außen auf, wird sich das Kind nicht zum konzentrierten, psychisch und physisch gesunden Kind entwickeln.

Außerdem kann der Erwachsene das Kind nicht wie ein leeres Gefäß mit Wissen füllen und es nach seinen Vorstellungen formen. Das Kind ist eben Baumeister seiner selbst mit dem, was es aus dem immanenten Bauplan mitbringt. Eventuell kann man an dieser Stelle Parallelen des immanenten Bauplans des Kindes zu den geistigen Möglichkeiten, von der die Entwicklung eines Kindes abhängt, beziehungsweise anthropologischen Voraussetzungen eines Kindes ziehen. Des Weiteren ist der zentrale Begriff ihrer Erziehungstheorie die Selbsttätigkeit des Kindes. Hier lassen sich Parallelen zum sächsischen Bildungsplan ziehen, denn aus konstruktivistischer Sicht erschließt sich das Kind seine Welt ebenfalls durch die Selbsttätigkeit.

4.3 Bedeutung des kindlichen Spiels

Durch die differenten theoretischen Zugänge beider Formate werden dem kindlichen Spiel jeweils unterschiedliche Bedeutungen beigemessen. Der sächsische Bildungsplan stellt das Spiel des Kindes auf der Grundlage des Konstruktivismus als die Haupttätigkeit des Kindes unter dem Aspekt der Aneignung von Welt und der Lebensbewältigung in das Zentrum pädagogischer Arbeit. Das Spiel des Kindes ist Selbstaktivität und aktiviert, zudem ist es zweckfrei und losgelöst von einem konkreten Ziel. Des Weiteren probiert das Kind im Spiel seine Fähigkeiten und Fertigkeiten ständig aus und entwickelt diese weiter. Aufgrund dessen ist es für die Kinder als einen eigenen Entwicklungsbereich und Lebensbereich

fundamental, damit es sich mit inneren und äußeren Einflüssen der Wirklichkeit auseinandersetzen kann.

Außerdem stellt es einen Aspekt für soziales Lernen und dem Erproben von verschiedenen Rollen dar. Im kommunikativen Miteinander des Spiels entwickeln die Kinder ihre sozialen Kompetenzen. Alle Handlungen, die Kinder ausführen, sind spielerischer Natur und in deren Vorstellung veränderbar. Dabei dient es dem Kind als Ausdrucksmittel im Kontext mit seiner Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung zur Kommunikation mit seiner Umwelt. Während das Kind scheinbar tief versunken spielt, nimmt es seine Umwelt wahr. Es beobachtet diese aufmerksam und tut dies mit all seinen Wahrnehmungsmöglichkeiten. Außerdem unterscheidet das Kind die Arbeit und das Lernen nicht vom Spiel. Lernen und Spielen können nicht voneinander getrennt werden.

Dahingegen misst Maria Montessori dem kindlichen Spiel als Aneignung von Welt mit all seinen Sinnen wenig Bedeutung bei. Ihr Focus liegt auf das sich konzentrierte Kind, was in der Einzelarbeit durch das wissenschaftlich konstruierte Material zur Polarisierung der Aufmerksamkeit geführt wird. Was wiederum dem kranken Kind zur Heilung verhelfen soll. Das spezifische, wissenschaftlich konstruierte Sinnesmaterial grenzt jedoch die Sinnesfunktionen voneinander ab, so dass nur einzelne Sinnesfunktionen geschult werden können. Wie man am Beispiel des Einsatzzylinderblocks gut erkennen kann, der nur den Gesichtssinn schulen soll. Außerdem ist sie der Ansicht, dass die Kinder in der Polarisierung der Aufmerksamkeit die Umwelt um sich herum nicht wahrnehmen würden. Dies steht im völligen Gegensatz zu den wissenschaftlich begründeten Spieltheorien und Lerntheorien der Aneignung von Welt des sächsischen Bildungsplans.

In der Erziehung des Kindes legt sie einerseits darauf Wert, dass die Kinder in der Selbsttätigkeit lernen und ihre Tätigkeiten im Vorfeld auch selbst wählen können. Andererseits übt das Kind seine gewählte Tätigkeit nach genauer und vorheriger Anleitung durch die pädagogische Fachkraft aus. Wobei sich an dieser Stelle beide Formate vom Grundsatz her in Bezug auf das selbsttätige Ausführen der Handlung wieder annähern. Nur das nach den Prinzipien des sächsischen Bildungsplans, dass Kind in allen seiner Handlungen frei tätig sein soll und damit die forschende und experimentierende Neugier gefördert wird und erhalten bleibt. Denn auch bei den Tätigkeiten der Dinge des alltäglichen Lebens, wie das Blumen gießen, wird nach genauer Lektion und methodischen Vorgehen durch die pädagogische Fachkraft verfahren.

Daraus resultiert die Annahme, dass die spielerische Fantasie und Kreativität der Kinder eher eine untergeordnete Rolle spielen. Wobei nach Maria Montessori die Fantasie der Kinder als ein Symptom der kranken Kinder betrachtet wird, die sich der Realität entziehen. Die Fantasie beziehungsweise die Einbildungskraft der Kinder besitzt aus ihrer Sicht eher die Funktion, realitätsbezogene Vorstellungen aufzubauen und der Maßstab bleibt die alltägliche Realität beziehungsweise die Lebenswelt der Kinder. Aus diesem Grund spricht Maria Montessori von der

Arbeit und Beschäftigung des Kindes und kaum von dem Spiel des Kindes (vgl. Heiland 2018, S. 87). Außerdem wird kaum die Interaktion von Kindern in ihren Schriften beschrieben.

4.4 Die Funktion der Umgebung und das Material

Die Gestaltung der Umgebung basiert in beiden Formaten auf der Grundlage von Beobachtungen aus der perspektivischen Betrachtung der Verhaltensweisen von Kindern. Bei genauerer Betrachtung ist zu erkennen, dass der sächsische Bildungsplan dafür plädiert, aus der Beobachtung und Dokumentation von Selbstbildungsprozessen der Kinder Überlegungen zur Gestaltung von Innenräumen und Außenräumen abzuleiten. Sodass vielfältige Lernanregungen geschaffen werden können und Spielräume flexible gestaltbar sind und zum Erkunden einladen. Anhand von aufgestellten Regeln und vereinbarten Verhaltensweisen werden die Kinder dazu aufgefordert, sich autonome selbstständig nach ihren Funktionen und Plänen frei im Raum zu bewegen.

Hingegen geht es in der Pädagogik Montessoris vordergründig darum, wie die Kinder durch die strukturiert vorbereitete Umgebung und der Anordnung des Materials zur Polarisierung der Aufmerksamkeit finden. Einerseits können auch hier die Kinder sich im Raum frei bewegen, entsprechend ihren Interessen, Neigungen und dem Reifegrad ihrer Entwicklung beziehungsweise der sensitiven Perioden. Andererseits mit dem Ziel, dass sich das Kind zuvorderst in die Einzelbeschäftigung mit dem wissenschaftlichen Material begibt. Allein die gewählte Tätigkeit des Kindes bestimmt die Dauer der Lerneinheit und losgelöst von der Bezugsperson, Bindungsperson und einem Programm.

Hierbei erlangt man den Eindruck, dass die Kinder sich selbst überlassen sind. Doch auch hier werden zwar grundsätzlich durch die exakte Anleitung zum Gebrauch des Materials verbindliche Verhaltensregeln aufgestellt. Man kann aber auch am Beispiel, wie Helene Helmig den Tagesablauf im Montessori-Kinderhaus schildert, ableiten, dass es einen geregelten und verbindlichen Rahmen gibt, wie sich Kinder zu verhalten haben. Allerdings hat, wie bereits dargelegt, Maria Montessori selbst genaue Vorstellungen, wie sich ein gesundes Kind verhält.

Eindeutige Parallelen lassen sich anhand der Vorstellung zum jeweiligen Raumkonzept beider Formate darlegen. Mit der klaren strukturierten Raumaufteilung und Anordnung des Materials verfolgen beide Formate das Ziel der leichten Orientierung in den Räumen. Damit die Kinder entsprechend ihren Interessen und Neigungen sich ihre Tätigkeit selbst wählen können und sich auf diese konzentrieren können. Außerdem trägt die Art der Ausgestaltung des Raumes zum Wohlbefinden von Kindern bei. Wobei Maria Montessori hier eindeutig skizziert, wie ein Raum gestaltet sein soll, sodass er eine familiäre Atmosphäre ausstrahlt. Dies ist im sächsischen Bildungsplan nicht exakt beschrieben, wie zum Beispiel kleine Möbel, Bilder an den Wänden, kindgerechtes Geschirr aber aus Porzellan, damit

die Kinder einen vorsichtigen Umgang lernen. Um die Räume freundlich und ansprechend zu gestalten, benötigen pädagogische Fachkräfte den wohlwollenden Blick auf das Kind und dies geschieht nach der Beobachtung und Dokumentation von Entwicklungsprozessen von Kindern. Nach dem sächsischen Bildungsplan haben pädagogische Fachkräfte dahingehend individuelle Gestaltungsfreiheit.

Des Weiteren liegt dem sächsischen Bildungsplan zugrunde, die Innenräume und Außenräume so zu gestalten, dass sie Kindern zu spielerischen Lerngelegenheiten mit vielfältigen Wahrnehmungsmöglichkeiten und Sinneserfahrungen verhelfen. Wobei das gemeinsame Handeln und die Interaktion mit Bezugspersonen und Kindern unterschiedlichen Alters im Vordergrund der pädagogischen Arbeit steht. An dieser Stelle kommt man in der Pädagogik Montessoris wiederum auf die Gewichtung des wissenschaftlichen Materials mit seiner formalen Funktion zur absoluten Führung der Konzentration mit dem Focus auf die Einzelarbeit des Kindes zurück. Währenddessen die vorbereitete Umgebung die alltäglichen Realitäten wiederholt und das Sinnesmaterial einzelne Sinnesfunktionen isoliert.

4.5 Die Rolle und Verantwortung der pädagogischen Fachkraft

Nach dem sächsischen Bildungsplan haben pädagogische Fachkräfte die Pflicht, das kindliche Spiel als die Haupttätigkeit sowie eigenen Entwicklungsbereich, Lebensbereich und Lernprozess wahrzunehmen und anzunehmen. Mit wohlwollendem, anerkennendem sowie wertschätzendem Blick auf das Kind bildet diese kontextuelle Grundhaltung und Einstellung das Fundament der pädagogischen Arbeit mit Kindern in Kindertagesstätten. Außerdem bildet es die Grundlage, um die tägliche Beziehungsarbeit zwischen den Kindern und den pädagogischen Fachkräften sowie den Kindern untereinander aufzubauen. Somit wird das Kind an sich zum Zentrum pädagogischen Handelns in verantwortungsvoller Begleitung, Beobachtung und Führung, ohne dabei die Tätigkeit des Kindes einzuschränken.

Die Kinder mit Wertschätzung anzunehmen, ihnen liebevoll und positiv zu begegnen, bildet ebenfalls das Fundament der Pädagogik Montessoris. Letztendlich sind pädagogische Fachkräfte nach der Pädagogik Montessoris und den sächsischen Bildungsplan dazu aufgefordert, das seelische Wohlbefinden von Kindern stets im Blick zu haben und zu fördern. Über die Beziehungsgestaltung und Interaktion zwischen den Kindern erfährt man in der Pädagogik Montessoris wenig. Vordergründig wird das Kind in die Beziehung zum Erwachsenen gesetzt. Dazu legt sie genaue Beschreibungen dar, wie sich der Erwachsene dem Kind gegenüber zu verhalten hat. Allerdings betont sie, dass der Erwachsene nicht die gesunde Entwicklung des Kindes beeinflusst. Ebenso postuliert sie die optimalen Vorstellungen eines gesunden Kindes beziehungsweise eines normalen Kindes im Kontext zu dessen Verhalten.

Prägnante Differenzen zeigen sich in den Sichtweisen der Bedeutsamkeit des kindlichen Spiels. Wie bereits dargelegt, ist das kindliche Spiel für die Entwicklung des Kindes nach Maria Montessori weniger bedeutsam. Als nach dem sächsischen Bildungsplan auf der Grundlage entwicklungspsychologischer Theorien. Nach der methodischen Betrachtungsweise der Montessori-Pädagogik haben pädagogische Fachkräfte vordergründig die Aufgabe, sich mit der Vorbereitung der Umgebung und der Anwendung des wissenschaftlichen Materials und den Tätigkeiten des alltäglichen Lebens auseinanderzusetzen. Mit ihrem Wissen über den methodischen Gebrauch des Materials haben hier pädagogische Fachkräfte die Pflicht, die Kinder in der Einzelbeschäftigung korrekt anzuleiten, damit diese ihre Handlungen dementsprechend selbsttätig ausführen können.

Ansonsten nehmen hier pädagogische Fachkräfte die Rolle der stillen Beobachterin und des stillen Beobachters ein, in dem ihre eigene Aktivität in den Hintergrund tritt. Die pädagogische Fachkraft übt dadurch überwiegend die Rolle der Überwachungsfunktion aus. Das dient dem Zweck des freien Handelns, Denkens und Äußerns der Kinder, dass sie dahingehend nicht eingeschränkt werden. Weiterhin soll es pädagogischen Fachkräften durch die selbstreflexive und aufmerksame Beobachtung gelingen, Entwicklungsschritte von Kindern wahrzunehmen. Außerdem dient die sensible Beobachtung dem Erkennen der beginnenden Konzentration des Kindes, auch wenn es eine Zeit dazu braucht.

Parallelen zum Zweck einer Beobachtung liegen an dieser Stelle in beiden Formaten, in der Erkennung von Entwicklungsschritten, damit anhand dessen der neue Förderbedarf des jeweiligen Kindes abgeleitet werden kann. Aber auch die verantwortungsvolle Führung und Begleitung, je nach Sichtweise auf das Kind, kommt in der Pädagogik Montessoris und dem sächsischen Bildungsplan zum Tragen. Beide Formate stellen in ihrem jeweiligen Kontext heraus, dass das Kind sich frei äußern darf sowie frei handeln und denken kann. Jedoch erhält man den Eindruck, dass das Kind nach dem sächsischen Bildungsplan viel freier in seinen alltäglichen Entscheidungen und Handlungen ist. Denn die kindliche Tätigkeit ist nicht an eine Einzelarbeit mit dem Material gebunden. Außerdem sind alle Handlungen, die ein Kind in seiner Selbsttätigkeit ausübt, spielerischer Natur und sie sind nicht an alltägliche Realitäten wie in der Pädagogik Montessoris gebunden ist.

Die pädagogischen Fachkräfte nehmen nach dem Leitfaden des sächsischen Bildungsplans im Gegensatz zur Pädagogik Montessoris eine aktive Rolle ein. Dabei haben sie die Aufgabe, immer ein Teil des Geschehens bei allen Aktivitäten der Kinder zu sein und nehmen außerdem die Rolle eines Mediators an. Die Beobachtung und hohe sensitive Aufmerksamkeit von pädagogischen Fachkräften dient einerseits der Identifizierung von individuellen Schlüsselthemen der Kinder, dem Erkennen von Ressourcen und Selbstbildungsprozessen. Andererseits dient es der Anregung von kindlichen Bildungsprozessen und dem Ermöglichen gleicher Chancen auf Bildung und Partizipation.

4.6 Zusammenfassung zu Parallelen und Differenzen

Zusammenfassend ist festzustellen, dass es sich bei beiden Formaten primär um unterschiedliche Ansätze handelt. Der sächsische Bildungsplan basiert auf der Grundlage der ganzheitlichen Bildung des Kindes mit all seinen Wahrnehmungsmöglichkeiten und vielfältigen Sinneserfahrung. Der Begriff Bildung bezieht sich auf alles, was Kinder sich in der Selbsttätigkeit aneignen. Der Prozess der Selbstbildung geschieht ausschließlich im Kontext der Interaktion mit der Umwelt, Bezugspersonen, Bindungspersonen und Kindern.

Im Gegensatz dazu wird die Pädagogik Montessoris durch den Begriff Erziehung geprägt. Das Ziel ihrer Erziehungstheorie ist das psychisch und physisch gesunde Kind sowie die genaue Vorstellung zum Verhalten dieses Kindes. Dieses Kind zeichnen zum Beispiel langsame und kontrollierte Bewegungen aus. Obwohl der Erwachsene sich in seinen Aktivitäten fast gänzlich zurücknehmen sollte, wird er stets in die Beziehung zum Kind gesetzt. Denn einerseits leitet er das Kind zum korrekten Gebrauch des unterschiedlichen Materials an, und andererseits stellt er durch die Art der Beobachtung eine Überwachungsfunktion dar. Indem er überwacht, wie das Kind seine Selbsttätigkeit ausführt, wann es nach Hilfe fragt und wann es in der Einzelarbeit beginnt, konzentriert zu arbeiten. Die Interaktion von Kind zu Kind und das kindliche Spiel finden kaum eine Beachtung als Aneignung von Welt.

An dieser Stelle möchte ich mich noch einmal auf das in der Einleitung beschriebene Beispiel der Sandwanne beziehen. Hierbei stand nach der pädagogischen Fachkraft mit dem Montessori-Diplom die absolute Konzentration des Kindes im Vordergrund. Damit es ausschließlich in der Einzelarbeit mit seinem Finger Schwungübungen in den flachen, ausgestrichenen Sand zeichnet. Eine freie Interaktion mit dem anderen Kind war konkret aufgrund des Ziels zur Polarisierung der Aufmerksamkeit nicht erwünscht. An diesem Beispiel lässt sich nun gut erkennen, dass dadurch die vielfältigen Wahrnehmungsmöglichkeiten und Sinneserfahrungen des Kindes unterbunden werden. Wobei es hierbei aus konstruktivistischer Sicht von Bedeutung ist, dass die Interaktion zwischen den Kindern zugelassen wird. Damit sich in diesem Fall das Mädchen nicht in seiner Zurückhaltung verfestigt, sondern den Mut findet, sich zu äußern und auf andere Menschen zugeht. Aus dieser Betrachtungsweise kann man unter anderem erkennen, dass die Entwicklung eines Kindes stets individuell verläuft. Aus diesem Grund sollte die Umgebung vielfältige und ansprechende Möglichkeiten bieten. Je nach den Bedürfnissen und des Entwicklungsstandes des Kindes, damit Selbstbildungsprozesse entstehen können.

Außerdem regt der feine Sand in der Sandwanne immer zu mehr Sinneswahrnehmungen an, als mit dem Finger Linien zu zeichnen. Aus meiner Beobachtung weiß ich, dass die Kinder oft gern zu zweit im aktiven Austausch miteinander den Sand in eine Ecke schieben, Burgen bauen oder ihn einfach durch die Hand

rieseln lassen. Was wiederum alle Wahrnehmungsmöglichkeiten anspricht und dies mit Sinneserfahrungen und Wahrnehmungserfahrungen einhergeht.

Des Weiteren kommt man zur Erkenntnis, dass sich Maria Montessoris Erziehungstheorie zu einer anwendbaren Methode verfestigt hat. Die Grundannahme hierfür liegt anscheinend hauptsächlich in der konkreten Vorstellung, wie ein psychisches und gesundes Kind zu sein hat und mit welchen Mitteln und methodisch strengen Vorgehen das Kind zur Konzentration in der Einzelarbeit kommt. Das freie agierende Kind tritt dadurch in den Hintergrund, was Maria Montessori an sich nicht anstrebte. Für einige pädagogischen Fachkräfte gestaltet sich die pädagogische Arbeit womöglich einfacher, wenn sie einer Anleitung beziehungsweise einem methodischen Vorgehen folgen können. Außerdem tritt die eigene Kreativität und Aktivität der pädagogischen Fachkraft in der Interaktion mit dem Kind in den Hintergrund.

Unsicherheiten pädagogischer Fachkräfte entstehen nach dem sächsischen Bildungsplan womöglich in der weitreichenden offenen Gestaltung und spielerischen Vermittlung von Lernerfahrungen sowie der Schaffung von Lerngelegenheiten für Kinder. Da unter anderem das Wie und das Was anhand von Materialien methodisch nicht so aufbereitet ist wie nach der Montessoris-Pädagogik. Klar dargelegt ist hingegen die wohlwollende, achtsame und respektvolle pädagogische Haltung und Einstellung den Kindern gegenüber. Was wiederum das Fundament für eine positive Beziehungsgestaltung darstellt und worauf sich Bildungsprozesse aufbauen. Außerdem werden Beispiele für die pädagogische Arbeit mit Kindern aufgezeigt und es gibt klare Vorstellungen zu Beobachtungsverfahren und Dokumentationsverfahren. Hierbei bedarf es der Kreativität, Fantasie und dem Engagement der pädagogischen Fachkraft, um Kindern vielfältige und positive Lernerfahrungen zu ermöglichen

5 Fazit

Zunächst möchte ich anmerken, dass die Schriften Maria Montessoris primär aus ihren Vorträgen auf Kongressen und Ausbildungskursen beruhen. Die Schriften und zum Teil auch das Lehrbuch für Studierende von Winfried Böhm sind schwer lesbar und zu deuten sowie zu ordnen. Es bedurfte einer intensiven Literaturlarbeit und Recherche, bis sich mir erschloss, weshalb der spezifische Umgang mit dem Material im Focus der Vorgesetzten aus meinem Praxisbeispiel stand.

Außerdem wurde mir bewusst, dass durch das korrekte methodische Vorgehen im Umgang mit den Materialien, ob mit dem wissenschaftlich konstruierten Material oder den Dingen des alltäglichen Lebens, dass sich ihre Erziehungstheorie zu einer anwendbaren Methode verfestigte. Auf die pädagogischen Fachkräfte scheinbar gern zurückgreifen. Anstatt sich auf alle Ebenen des kindlichen und fantasiereichen Spiels einzulassen und selbst zum Erforscher und Entdecker in der Interaktion mit dem Kind zu werden. Die Arbeit und das entsprechende zu erreichende Ziel stehen in der Montessori-Methode im Vordergrund, obwohl sie

davon spricht, dass man das Kind nicht wie Wachs in seinen Händen formen kann und nicht wie ein Gefäß mit Wissen anfüllt, gibt es die deutliche Sichtweise eines psychisch und physisch gesunden Kindes.

Andererseits muss man bekennen, dass sie eine Reformpädagogin ihrer Zeit war, die Kindern Ende des 1900 Jahrhunderts eine Stimme gab. Eine Frau, die sich für die Achtung und Anerkennung von Kindern einsetzte, unter dem Aspekt eines neuen Denkens über Kinder und der Entwicklung einer anderen Erziehungstheorie.

Tatsächlich hat der Einsatz für die Rechte von Kindern nicht an Bedeutung verloren. Jedes Kind hat ein Recht auf psychische und körperliche Unversehrtheit und das Recht auf vielfältige und gleichberechtigte Bildungschancen, was in der heutigen Kindertagesstätten-Landschaft ein pädagogisches Selbstverständnis sein sollte. Unsere zu vorderste Aufgabe als Pädagoginnen und Pädagogen ist es, dass sich die uns anvertrauten Kinder in geschützten Räumen frei von Autoritätszwang im wohlwollenden, gleichberechtigten und fairen miteinander zu einer eigenverantwortlichen, selbstwirksamen und selbstbewussten Persönlichkeit entwickeln können. Dieser Grundsatz ist das Fundament des sächsischen Bildungsplans und der Pädagogik Maria Montessoris.

Dazu bedarf es der freien Wahl des Spiels nach den eigenen Bedürfnissen, Interessen und Neigungen. Außerdem bedarf es dem Vielfältigen herausforderten Experimentierens, Erforschens und Erkundens, was alle Sinne des Kindes anspricht. Es benötigt die Meinungsfreiheit und Partizipation von Kindern und pädagogische Fachkräfte, die durch ihre Haltung und Einstellung eine positive und wohlwollende Atmosphäre schaffen. Damit Kinder zu ihrer Selbstaktivität des Spieles in der Interaktion mit ihrer Umwelt finden können und dementsprechende Lernerfahrungen sammeln. Denn das Spiel und das Lernen kann man nicht getrennt voneinander auffassen.

Literatur

Primärliteratur:

Baumert, J. et al. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich.

Erikson, Erik H. (1973): Identität und Lebenszyklus. Suhrkamp. Frankfurt/M.

Erikson, Erik H. (1974): Jugend und Krise. Klett-Cotta. Stuttgart

Erikson, Erik H. (1988): Der vollständige Lebenszyklus. Suhrkamp. Frankfurt

Kramer, Rita (1977): Maria Montessori. Leben und Werk einer großen Frau. Kindler. München

Krappmann, Lothar (2000): Die Entwicklung der Kinder im Grundschulalter und die pädagogische Arbeit des Hortes. In: Berry, Gabriele; Pesch, Ludger (Hrsg.) Welche Horte brauchen Kinder? Ein Handbuch. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Luchterhand Verlag. Neuwied, Kriftel, Berlin (S. 130 -150)

Sächsisches Staatsministerium für Soziales (SMS) (Hrsg.) (2006): Der Sächsische Bildungsplan. Weimar und Berlin. Verlag das Netz

Sodian, Beate (1998): Entwicklung bereichsspezifischen Wissens. In Oerder, Rolf; Montada (Hrsg.) Entwicklungspsychologie. Beltz. Weinheim (S. 622-653)

Standing, Edward M. (1959): Maria Montessori. Leben und Werk. Klett. Stuttgart

Sekundärliteratur:

Ballauf, Theodor Prof. Dr.; Groothoff, Hans-Herrmann Prof. Dr.; Mühlmeier, Heinz Prof. Dr. & Püllen, Karl OstR (Hrsg.) (2014): Maria Montessori. Grundlagen meiner Pädagogik (12. unveränderte Auflage). Quelle & Meyer. Wiebelsheim (S.5;)

Büchin-Wilhelm, Irmgard; Jaszus, Reiner (2016): Fachbegriffe für Erzieherinnen und Erzieher (9. Auflage). Verlag Holland + Josenhans GmbH & Co. Stuttgart (S. 47)

Elschenbroich, Donata, (2002): Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können (18. Auflage). Wilhelm Goldmann Verlag. München

Flämig, Katja; Musketa, Benjamin; Leu, Hans Rudolf (2009): Bildungs- und Lerngeschichten. Entwicklungstheoretische Hintergründe. Verlag das Netz. Weimar, Berlin

Gängler, Hans; Kleber, Susanne; Pfeifer, Kristin. Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2011): Der Sächsische Bildungsplan – ein Leitfadent

für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie Kindertagespflege. Weimar. Berlin. Verlag das Netz

Heiland, Helmut; Naumann, Uwe (Hrsg.) (2018): Maria Montessori. „rowohlt monographien“ (12. Auflage). Rowohlt Taschenbuch Verlag. Reinbek bei Hamburg

Hermann, Ursula; Wahrig-Redaktion (Hrsg.) (2007): Wahrig. Die deutsche Rechtschreibung. Wissen Media Verlag GmbH. Gütersloh/München und Cornelsen Verlag GmbH & Co. OHG. Berlin

Laewen, Hans – Joachim, Andres, Beate. (2007): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag (1. Auflage 2002). Cornelsen Scriptor. Berlin

Leu, Hans Rudolf; Flämig, Katja; Frankenstein, Yvonne; Koch, Sandra; Pack, Irene; Schneider, Kornelia; Schweiger, Martina (2007): Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Verlag das Netz. Weimar. Berlin

Lohaus, Arnold; Vierhaus, Marc (2015): Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor. (3., überarbeitete Auflage). Springer-Verlag GmbH. Berlin Heidelberg

Ludwig, Harald (Hrsg.) (2017): Grundgedanken der Montessori Pädagogik. Quellentexte und Praxisberichte (vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage, 25. Gesamtauflage). Herder. Freiburg im Breisgau. (S.331;)

Ludwig, Harald; Klein-Landeck, Michael (Hrsg.) (2020): Das Kind. Baumeister des Menschen. Verlag Herder GmbH. Freiburg im Breisgau

Ludwig, Harald; Klein-Landeck, Michael (Hrsg.) (2021): Meine Pädagogik. Einführung in eine neue Erziehung. Verlag Herder GmbH. Freiburg im Breisgau

Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.) (2008): Entwicklungspsychologie (6., vollständig überarbeitete Auflage). Beltz Verlag. Weinheim, Basel

Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (Hrsg.) (2015): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik (5. Erweiterte Auflage). Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG. München

Schäfer Gerd E. (2016): Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit (5. Auflage). Beltz Juventa. Weinheim und Basel

Winzen, Matthias (Hrsg.) (2013): Kindheit. Eine Erfindung des 19. Jahrhunderts. Baden-Baden und Athena-Verlag. Oberhausen (S. 74)

Wisniewski, Benedikt; Schöps, Andreas (Hrsg.) (2019): Pädagogen auf Abwägen. Ideen, Ideale und Irrungen großer Schulreformer (2. unveränderte Auflage). Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler (S. 154)

Zirfas, Jörg (2004): Helsper, Werner; Kade, Jochen; Lüders, Christian; Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.) Pädagogik und Anthropologie. Grundriss der Pädagogik / Erziehungswissenschaften. Band 21. Verlag W. Kohlhammer GmbH. Stuttgart

Internetquellen:

Carstens, Olaf (2021): Bibliographisches Institut GmbH. Dudenverlag. Berlin. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Theorie>, verfügbar am 20.10.2021

Maaz, Kai; Reh, Sabine; Boomkamp-Dahmen, Susanne (2010): DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Spitz-Güdden, Christel (2010) Aufsatz (Sammelwerk), (Verlags)-Lektorat, Pädagogik der frühen Kindheit. Der besondere Stellenwert des Situationsorientierten Ansatzes im weiten Feld der unterschiedlichen elementarpädagogischen Ansätze. - In: Krenz, Armin (Hrsg.) (2010) Kindorientierte Elementarpädagogik. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen. S. 71-91. (Frühe Bildung und Erziehung)
urn:nbn:de:0111-opus-31393, URL: https://www.pedocs.de/front-door.php?source_opus=3139, verfügbar am 23.06.2021

Roux, Susanne (2002): PISA und die Folgen: Der Kindergarten zwischen Bildungskatastrophe und Bildungseuphorie. URL: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildung-erziehung-betreuung/967>, verfügbar am 27.06.2021

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (SMK) (Hrsg.) (2016): Bildungsinhalte. Sächsischer Bildungsplan. URL: <https://www.kita.sachsen.de/bildungsinhalte-1897.html>, verfügbar am 03.01.2021

Schäfer, Gerd E. (2001): Prozesse frühkindlicher Bildung. Fassung vom 20. Dezember 2001. Köln, URL: http://www.uni-koeln.de/ew-fak/Allg_paeda/fkf/texte/, URL: https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Schaefer/Prozesse_Fruehkindlicher_Bildung.pdf, verfügbar am 28.07.2021

Thümmel, Uwe (2021): Vorstandsvorsitzender; Montessori-Landesverband Sachsen e.V. URL: <http://montessori-sachsen.de/einrichtungen/>, verfügbar am 21.03.2021

Selbstständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe.

Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus Quellen entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht.

Diese Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Wolkenstein, den 17. Dezember 2021

Monika Rita Unger