

Die freie Wahl und das Lernen

Der Freiheitsbegriff in der Montessoripädagogik

Roswitha Lebzelter^a, Thomas Lebzelter^b

Zusammenfassung

Die Freiheit der Schülerin/des Schülers innerhalb des Bildungsprozesses ist eine grundsätzliche Frage, die auf das ethische Gebäude jedes Bildungskonzeptes verweist. In den Strömungen der Reformpädagogik spielt die Freiheit üblicherweise eine bedeutende Rolle, deren Form und Praxis im Bildungsprozess zu klären ist. Ein Annäherungsversuch an den Freiheitsbegriff in der Montessoripädagogik scheint diskussionswürdig zu sein. Dabei werden insbesondere der Aspekt der Freiarbeit und die Entwicklung des Kindes in einem sozialen Kontext beleuchtet.

Free Choice and Learning

The Perception of Freedom in Montessori Teaching

Abstract

The pupil's freedom within the educational process is a fundamental question pointing towards the ethical background of each educational concept. Most education reformers attach great importance to the idea of freedom. The character of this freedom and its reality within the educational process deserves clarification. This paper attempts to approach the concept of freedom in Montessori Teaching. In particular we focus on the aspects of free working and the development of the child in a social environment.

Schlüsselwörter:

Montessori
Freiarbeit
Potenzialität

Keywords:

Montessori
Free working
Potentiality

1 Einleitung

Freiheit ist ein zentraler Begriff für den Menschen und sein soziales Zusammenleben (Popper, 1987). Entsprechend wesentlich ist auch die Bedeutung dieses Begriffs im Kontext der menschlichen Bildung. Historisch betrachtet ist der Status der Freiheit in der Schule eine relativ neue Entwicklung, die erst mit den Reformpädagogen an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert jene Beachtung erlangt, die von seiner zentralen Rolle eigentlich zu erwarten wäre. Die dominierende Vorstellung von Schule hat über Jahrhunderte und bis in die heutige Zeit hinein von ihrer Grundkonzeption her, insbesondere der Idee der Vermittlung eines bekannten und von der vorangehenden Generation definierten Bildungsinhalts, wenig mit dem Freiheitsbegriff als pädagogisches Prinzip anfangen können. Der Zugang der Reformpädagogin Maria Montessori (1870-1952) setzt dem ein kreatives und selbstentdeckendes Konzept entgegen, welches sich inzwischen auch außerhalb der Montessori-Schulen verbreitet hat. Freiarbeit, ein ureigener Begriff der Montessoripädagogik, wird heute als wichtiges Gestaltungselement des Unterrichts angesehen (vgl. Meyer, 2004). Diese Freiarbeit impliziert nicht nur ein Zugeständnis von Freiheit für den Lernenden, sondern bedarf *ausdrücklich* einer aktiven Nutzung der Freiheit für einen erfolgreichen Bildungsvorgang. Daraus ergibt sich aber die Frage, inwieweit sich Freiheit

^a Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

Korrespondierende Autorin. E-Mail: roswitha.lebzelter@ph-noe.ac.at

^b Institut für Astrophysik, Universität Wien, Türkenschanzstraße 17, 1180 Wien.

mit einem grundsätzlich gerichteten Lehrvorgang verbinden lässt, um einem Zustand der Beliebigkeit zu entgehen, ein Vorwurf, der immer wieder der Reformpädagogik aus der Gesellschaft gemacht wird (vgl. Noll & Schieder, 2003). Demnach erscheint es sinnvoll, den Freiheitsbegriff nach der Bildungsidee von Maria Montessori, die eine der ersten und vorrangigen Proponentinnen bezüglich der Freiheit im Kontext einer aktiven Bildung war, zu erörtern.

Zunächst ist nach der Notwendigkeit einer Diskussion des Freiheitsbegriffs bei Montessori zu fragen. Praktisch in jedem Buch über Montessoripädagogik und auf fast jeder Webseite einer Montessori-Einrichtung findet sich ein Unterkapitel oder zumindest ein Absatz zu diesem Thema (vgl. Meyer, 2004; Hagemann & Börner, 2000; Oswald, 1983). Dies zeigt sowohl die Bedeutung der Freiheit im Rahmen der Montessoripädagogik als auch den Umstand, dass dieser Begriff möglicherweise nicht selbsterklärend oder selbstverständlich ist, vor allem im Kontext der Pädagogik. Das Hauptaugenmerk wird vor allem auf den Konnex zwischen Freiheit und Freiarbeit gelegt. Folglich soll der Versuch unternommen werden, den Freiheitsbegriff bei Montessori auf einer lernpraktischen und ethischen Basis zu begründen und in das von Montessori skizzierte Menschenbild einzupassen.

2 Freiheit und Potenzialität

Der Begriff der Freiheit ist bei Montessori eng mit dem Begriff der *Potenzialitäten* in Verbindung zu setzen. Letzterer bezeichnet im Menschen grundsätzlich angelegte Möglichkeiten; der Lernprozess selbst besteht dann im Hervorbringen dieser vorab existenten Möglichkeiten, eine Vorstellung, die Montessori mit Sokrates teilt (Platon, 1994). Für Montessori ist hierbei die Querverbindung zur eigenen Individualität des Einzelnen wichtig.^c Beide Begriffe, Freiheit und Potenzialität, bedingen sich gegenseitig. Denn um die Potenzialitäten vollständig ausschöpfen zu können, muss, so argumentiert Montessori, das Lernen einen großzügigen Freiraum ausnützen dürfen. Umgekehrt können wir die Freiheit nur dann als etwas Reales ansehen, wenn im Menschen die Potenzialitäten zur Nutzung dieser Freiheit zur Verfügung stehen (vgl. Montessori, 1969).

Für einen operativen Freiheitsbegriff in der Montessoripädagogik genügt diese Relation nicht – zu unspezifisch ist hier „Freiheit“ definiert. Gerade in der heutigen Zeit, in der Teile der modernen Gehirnforschung die Realität der Freiheit generell in Frage stellen (vgl. Markowitsch, 2004), umgekehrt Sartres Mensch, „der zur Freiheit verurteilt ist“ (Sartre, 2015), im Raum steht, ist es erforderlich, bei einem derart sensiblen Begriff eine genauere Begriffsdefinition zu erarbeiten. Nach Siebert (2010) und anderen kann der Mensch gar nicht vermeiden zu lernen. Die/Der Lernende steht mit ihrem/seinem *Lernen Wollen* (Freiheit) in einem Spannungsfeld zwischen dem eigenen bzw. aus dem im Augenblick zur Verfügung stehenden Angebot resultierenden *Lernen-Können* (Potenzialitäten und Lernumgebung) und dem aus der gesellschaftlichen Übereinkunft heraus diktierten *Lernen-Müssen* (Lernnotwendigkeit des Gehirns oder äußerer Zwang). Bildungskonzepte unterscheiden sich in diesem Zusammenhang in Bezug auf die Rolle der äußeren Zwänge, d. h. der Vorgabe von Lerninhalten und Lernmethodik, wobei die reformpädagogischen Konzepte, wie z. B. jenes nach Maria Montessori, eine radikale Position vertreten, nämlich den Lernenden die maximal mögliche Freiheit zuzugestehen und darauf zu setzen, dass ein Lernprozess auf jeden Fall stattfinden wird.

Wer nach einer brauchbaren Beschreibung der Freiheit bei Montessori sucht, steht vor einer Herausforderung, da der Freiheitsbegriff in ihren Schriften durchaus vielschichtig erscheint. Hier beschränken wir uns auf zwei Aspekte, nämlich den Freiheitsaspekt im Sinne der Freiarbeit und den Freiheitsbegriff im Zusammenhang mit der moralischen Entwicklung des Kindes.

3 Freiheit und Freiarbeit

Die herausragende Leistung Montessoris liegt wohl in einem neuen Lehrer- und Schülerverständnis. Während sich die Lehrerin/der Lehrer vom klassischen Vermittler hin zu einer Begleiterin/einem Begleiter des Lernprozesses wandelt, wird die aktive Rolle der Lernenden in Form der eigenverantwortlichen und selbstständigen Erarbeitung des Lernstoffes betont. Die aktive und passive Rolle wird sozusagen vertauscht. De

^c Zur Vertiefung kann auf Montessori, 1969 und 1976 verwiesen werden.

facto bedeutet dies, dass Freiheit vom Lehrenden zum Lernenden übergeht. Wie kann diese *Freiheit* definiert werden? Zunächst lässt sich einmal ausschließen, dass es eine Freiheit im Sinne eines willkürlichen Handelns sein könnte. Denn zum einen wird der Schülerin/dem Schüler ja gleichzeitig ein höheres Maß an Verantwortung mit der Freiheit übertragen. Diesem Prozess liegt eine der zentralen Ideen Montessoris zugrunde, nämlich die Förderung des Kindes durch die Betonung der Selbstständigkeit und Eigenverantwortung. Zum anderen müssen Freiheit und Verantwortung, die dem Kind übertragen werden, im Kontext der Umgebung gesehen werden. „Das Kind, das keine Hindernisse auf seinem Weg findet, entwickelt sich frei und offenbart sich sogar in seiner tiefsten Eigenart. Diese Umgebung hat mehr den Charakter einer offenbarenden Umgebung als den einer formenden Umgebung.“ (Montessori 2005, S. 52). Der Raum mit seinem Angebot steuert die Interaktion zwischen Kind und Lehrer/in, die beide mit und durch den Raum in einen dialogischen Prozess eintreten.

Der Freiheitsbegriff zeigt sich in diesem Zusammenhang demnach so: Es ist eine Möglichkeit zur Selbstständigkeit, zur eigenständigen Entdeckung in einer bestimmten, an sich hindernisfreien, aber dennoch nicht beliebigen oder gar leeren Umgebung. Es ist somit keine unbegrenzte oder uneingeschränkte Freiheit. Das Kind kann nur die Handlungen setzen, die in der vorbereiteten Umgebung Platz finden. Natürlich ist der Freiraum hier um ein Vielfaches größer als in einem herkömmlichen Unterrichtssystem, aber weder unbegrenzt noch unbeeinflusst. In dem dialogischen Prozess erhalten auch der Raum und das Material die Rolle eines Dialogpartners. Sie zeigen Komplexität und, wenn man dem System dieses Bild zuordnen möchte, Charakter; gerade die ihnen innewohnende innere Ordnung, die nicht beliebig gebrochen werden kann, konkretisiert die Wahlmöglichkeit und schafft damit erst die Grundlage für die Ausübung der Freiheit. Eine Unendlichkeit an Wahlmöglichkeiten würde hingegen lähmend wirken. In diesem Sinne entdeckt das Kind auf diese Weise einen sozial sinnvollen Freiheitsbegriff für eine Welt, in der die Freiheit durch äußere Rahmenbedingungen und Mitmenschen reguliert wird (ohne dass notwendigerweise von einem realen oder empfundenen Zwang gesprochen werden muss). „Die Freiheit unserer Kinder hat als Grenze die Gemeinschaft, denn Freiheit bedeutet nicht, dass man tut, was man will, sondern Meister seiner selbst zu sein.“ (Montessori 2005, S. 26)

Die Freiheit als tragendes Element der Freiarbeit ermöglicht nur deshalb einen sinnvollen pädagogischen Ansatz, weil er auf der Annahme der Potenzialitäten im Kind basiert. Da das Kind die grundlegend nötigen Fertigkeiten für die Entwicklung z.B. eines mathematischen Verständnisses in sich trägt, kann diese Entwicklung in einer selbsttätigen und selbst bestimmten Art und Weise in einer entsprechenden Umgebung, deren Wichtigkeit immer wieder von Montessori betont wurde, stattfinden. „Kinder müssen Aufgaben vorfinden, an denen sie wachsen – umso besser werden die im Hirn angelegten Potenziale genutzt.“ (Hüther 2008, S. 17) Eine zentrale Aufgabe, der entsprechende Aufmerksamkeit gewidmet werden muss, ist der verantwortungsvolle Umgang mit der eigenen Freiheit. Dies ist ein wichtiger Aspekt, der im Auge behalten werden muss, wenn wir uns nun der zweiten Frage zuwenden wollen, nämlich der Freiheit im Zusammenhang mit der moralischen Entwicklung des Kindes.

4 Freiheit und Ethik

Hinter jedem pädagogischen Konzept steht – bewusst oder unbewusst – ein ethisches Gebäude. Selbst die Leugnung eines solchen Hintergrunds stellt eine ethische Grundsatzentscheidung dar. Der eben erwähnte verantwortungsvolle Umgang mit der Freiheit erfüllt zweifellos die Funktion der zumindest teilweisen Sichtbarmachung des ethischen Gebäudes im Hintergrund, im konkreten Fall der durch die Montessoripädagogik repräsentierten Ethik.

In ihrem Kommentar anlässlich der „Declaration of Liberty“ im Jahr 1951 schreibt Montessori: „Wenn man sie [Anm.: kleine Kinder um die drei Jahre] von Interventionen und Beschränkungen befreit, die ihnen von Älteren voll guter Absicht auferlegt werden, so zeigen sie statt der Anarchie, die man erwarten würde, ein Benehmen, das dem zu entsprechen scheint, was man wirklich als ein göttliches Gesetz bezeichnen könnte. Jede Habgier, jedes Festhalten an Besitz verschwindet, sobald die freie Wahl gestattet ist. Man erkennt, dass, wenn man Bedingungen einer Zwangsunterwerfung beseitigt hat, die menschliche Wesensart so reagiert, dass sie Zuverlässigkeit, Respekt, Ordnung und Liebe zum Nächsten [...] manifestiert.“ (Montessori, 1951, zit. n. Ludwig et al., 2007, S. 22)

Wenn man diesen Text heute verstehen und verwenden will, so sind drei Aspekte entscheidend. Einerseits muss die Zeit berücksichtigt werden, in der der Text entstanden ist. Montessori verwendet teils ein sehr heftiges Vokabular, spricht etwa mehrfach von „Zwangsunterwerfung“, wenn sie das herkömmliche Schulsystem beschreibt. Diese, auch in anderen Texten sichtbare, von allem Einschränkenden sich distanzierende Haltung ist im historischen Zusammenhang gut zu verstehen. 1951, als der Text entstand, wechselte das politische System in Europa gerade vom Gräuelfaschismus und des Zweiten Weltkriegs zum Kalten Krieg und zur Ausdehnung des stalinistischen Systems. Er erzählt also von einem soziokulturellen Hintergrund, in dem die Freiheit des Einzelnen starke Einschränkungen erlebte. Zu Recht geißelt Montessori ein Schulsystem, das von totalitären Regimes zur Beeinflussung der Schüler/innen missbraucht werden konnte. In der heutigen Schulrealität ist dieser Zustand, auch dank der Arbeiten Montessoris, nicht mehr in solch einer starken Ausprägung vorhanden, und der Text und die Wortwahl erscheinen beim ersten Lesen als zu heftig. Die grundlegende Kritik an einem einengenden und zwingend gleichmachenden Bildungssystem erscheint aber gerade aufgrund der jüngsten Entwicklungen in Europa unverändert aktuell.

Andererseits, und damit kommen wir zum zweiten Aspekt in diesem Zusammenhang, erwähnt Montessori im gleichen Text etwas später den Begriff der *liebevollen Fürsorge*. Wir können diesen analog zu den vorigen Überlegungen zur Freiarbeit im Sinne einer Umgebung auffassen. Durch die *liebevollen Fürsorge* wird ein Rahmen geschaffen, in dem das Kind die Freiheit hat, sich darin auch in ethischer Hinsicht zu entwickeln. Es ist wiederum keine Willkür und keine unbegrenzte Freiheit, sondern eine „geführte“ oder „angeleitete“ Freiheit, obgleich beide Begriffe als unzureichend erscheinen. Denn es ist dabei nicht ausschließlich an eine bewusste Führung zu denken, sondern erneut der Aspekt des Dialogischen zu berücksichtigen. Allein die Schaffung eines Gegenübers, welches sich nicht anpasst oder ausweicht sondern ein Selbst ist, setzt der Entdeckung der persönlichen Freiheit einen Anhaltspunkt für die Entwicklung. Gleichzeitig stellt dies eine Anforderung an die Haltung der Lehrenden, die mehr als einer methodischen Entscheidung einer *ethischen Entscheidung* bedarf. Diese Entscheidung ist auch insofern interessant, als die Pädagogin/der Pädagoge ganz im Sinne der vorangegangenen Diskussion aus freien Stücken ein Stück ihrer/seiner Freiheit aufgibt, welches in die Realisierung des Dialogs gesteckt wird und *beide* Dialogpartner verändert.

Damit kommen wir zum dritten und letzten Aspekt: Wie im Fall der Entdeckung eines mathematischen Konzepts, das auf Potenzialitäten, die im jungen Menschen unabhängig von einer Aufgabenstellung vorhanden sind, begründet ist, basiert auch diese Vorstellung Montessoris darauf, dass im Menschen eine Potenzialität für moralisch gutes (wie immer man das definieren will) Verhalten angelegt ist. Ob diese Annahme richtig ist, ist zumindest infrage zu stellen. Eine völlige Freiheit des Kindes, wie sie von antiautoritären Erziehungskonzepten propagiert wird, führt nicht zwangsläufig zu dem Ergebnis einer Gesellschaft von verantwortungsvollen, sozial und moralisch bewusst lebenden Individuen. Die Potenzialität in der Mathematik weist auf ein klares, Erfolg bringendes und dadurch motivierendes Ziel hin, ein gewisses Verständnis, das sich bestimmt ergibt. Dies ist nicht eindeutig der Fall bei moralischen Fragen, denn hier ist gerade das egoistische Verhalten eines, das kurzfristig mehr Motivation erbringen kann als ein soziales, dessen Bedeutung sich erst in einem größeren, für das Kind nicht unbedingt so leicht erschließbaren Kontext zeigt.

Im Sinne der Freiheit darf die Möglichkeit einer solchen Entwicklung nicht unterdrückt werden. Die Entscheidung zur Freiheit im pädagogischen Handeln trägt das Risiko eines ethischen Scheiterns per definitionem in sich. Montessoris Antwort ist die in beiden Kontexten – Freiarbeit und Ethik – genannte Umgebung, über die ein Einwirkungsversuch gesetzt werden kann. Diese Beeinflussung kann nur auf der Schiene des Dialogs erfolgen, durch Vorleben der eigenen Haltung.

5 Conclusio

Zusammenfassend ergibt sich ein sinnvoller Freiheitsbegriff im Rahmen der Montessoripädagogik dahingehend, dass Lernen möglichst *frei* von Handlungsanweisungen in einem zielorientiert aufbereiteten Umfeld stattfinden soll, in dem die Schüler/innen mit liebevoller Fürsorge von den Lehrenden begleitet werden. Die Herausforderung für die Pädagogen darin besteht, dieses Umfeld entsprechend zu schaffen und (mit) zu gestalten. Lehrende und Lernende treten dadurch in einen direkten Dialog in Form der persönlichen Begegnung und auch einen indirekten Dialog in Form der Lernumgebung. Indem sich der montessorianische Freiheitsbegriff mit einer monologischen, auf das Ego zentrierten Vorstellung als inkompatibel erweist, trägt

seine Vermittlung zum Erstarke einer Gesellschaftsalternative bei. Hier die richtigen Wege zu finden, kann eine zentrale Aufgabe für die Zukunft der Montessoripädagogik und ihres Kompetenzanspruchs auch im religiösen bzw. ethischen Vermittlungsbereich darstellen.

Grundsätzlich ist zu fragen, welcher Umgang mit der Freiheit und den damit verknüpften Risiken im Bildungssystem gewünscht bzw. akzeptiert wird. Entscheidet man sich für eine Stärkung der Freiheit, so bietet die Montessoripädagogik ein Konzept an, welches nicht nur in didaktischer sondern auch in ethischer Hinsicht ein in sich schlüssiges Angebot bietet, dessen Umsetzung aber gleichzeitig eine große Herausforderung an alle Beteiligten darstellt.

Literatur

- Hagemann, Chr., Börner, I. (2000). Montessori für Vorschulkinder. München; Basel: Reinhardt Verlag.
- Hüther, G. (2008). Montessoripädagogik und die Herausbildung friedfertiger und lernförderlicher innerer Einstellungen aus neurobiologischer Sicht. *Das Kind*, Bd. 44, 2. Halbjahr, 8.
- Ludwig, H., Fischer, R., Klein-Landeck, M. (Hrsg.) (2007). Das Lernen in die eigene Hand nehmen. Mut zur Freiheit in der Montessoripädagogik. Berlin: LIT Verlag Dr. W. Hopf.
- Markowitsch, H.J. (2004). Warum wir keinen freien Willen haben. *Psychologische Rundschau*, 55, 163.
- Meyer, H. (2004). Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Verlag.
- Montessori, M. (1969). Die Entdeckung des Kindes. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Montessori, M. (1987). Schule des Kindes. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Montessori, M. (2005). Grundlagen meiner Pädagogik. Wiebelsheim: Quelle & Meyer Verlag.
- Noll, H., Schieder, M. (2002). Montessori-Freiarbeit: Möglichkeiten und Grenzen im Alltag öffentlicher Schulen. Ulm: Verlag Klemm & Oelschläger.
- Oswald, P. (1983). Der Freiheitsbegriff bei Montessori. *Werkbrief*, 21. Jg, Heft 3/4, 59.
- Platon (1994). Menon. Stuttgart: Philipp Reclam Verlag.
- Popper, K. R. (1987). Woran glaubt der Westen? In: Popper, K. R. Auf der Suche nach einer besseren Welt. München: R. Piper GmbH & Co KG, 231.
- Sartre, J.P. (2015). http://de.wikipedia.org/wiki/L%E2%80%99existentialisme_est_un_humanisme, Zugriff am 25.2.2015.
- Siebert, H. (2010). Methoden für die Bildungsarbeit: Leitfaden für aktivierendes Lehren. Bielefeld: W. Bertelsmann.