

Montessori und Godly Play

John Chatin-McNichols

Im folgenden kurzen Beitrag lege ich einige Beobachtungen zum Verhältnis der Ideen Maria Montessoris und der Interpretation dieser Ideen durch Jerome Berryman und andere Vertreter von Godly Play dar. Ich muss ein- gangs einige Einschränkungen vornehmen. Ich bin seit vierzig Jahren im Bereich der Montessori-Pädagogik tätig - doch der Großteil meiner Arbeit hat sich auf das Grundschulalter bezogen und nicht auf die frühe Kindheit. Mit Godly Play beschäftige ich mich seit viel kürzerer Zeit, doch ich bin zertifizierter Godly Play-Erzähler und habe Geschichten nach diesem Konzept erzählt.

Eine weitere Einschränkung bezieht sich auf die tief greifenden kulturellen Unterschiede zwischen Deutschland und den U.S.A. - obwohl ich zugleich sagen muss, dass es nicht einmal innerhalb der U.S.A. möglich wäre, sich als wirklicher Experte in allen Bereichen von Godly Play auszuweisen. Das liegt einfach an der unüberschaubaren Vielzahl an Orten und Bevölkerungsgruppen, in denen Godly Play außerhalb formaler religiöser Bildung mit Kindern praktiziert wird (Gefängnisse; Altenheime; Hospize - auch Krankenhäuser, wo beispielsweise viele Godly Play-typischen Materialien aus Plastik sind, damit sie entkeimt werden können.) Ein besonderer Unterschied zwischen Deutschland und den U.S.A. liegt im kulturellen Verständnis der Rolle des wissenschaftlichen Diskurses. Um es sehr vereinfacht darzustellen: Nach meinem Eindruck wird in Deutschland viel mehr Wert auf die Theorie gelegt, wohingegen in den U.S.A. der Schwerpunkt bei der praktischen Anwendung der Ideen liegt. Ich habe zwar zu Montessoris Schriften publiziert und die Informationen, die ich während meiner Montessori-Ausbildung in Italien erhielt, weitergegeben. Weiterhin habe ich einige kleinere Forschungsprojekte über die Montessori-Erziehung durchgeführt. Aber ein großer Teil meiner Arbeit hat sich in den *Klassenräumen* abgespielt, zunächst als Montessori-Lehrer, dann als Supervisor der Lehrer, als Trainer in Montessori-Lehrerbildungsprogrammen etc. Ich hatte die Möglichkeit, Klassenräume an vielen Orten in den U.S.A., Kanada, Australien, Seoul, Mexiko, Nicaragua, Brasilien und in einigen europäischen Ländern zu sehen. Meine folgenden Überlegungen legen daher den Schwerpunkt weniger auf Texte als auf die *Realität der Kinder* in Montessori-Klassenräumen und Godly Play-Gruppen. Ich hoffe, dass diese Gedanken die Diskussion auch in Europa, speziell in Deutschland erweitern und bereichern können.

1. Darbietung, Ergründen und die Freiheit des Lernens

Ein möglicher Widerspruch zwischen Prinzipien der Montessori-Pädagogik und Godly Play betrifft die Wirkung des Geschichtenerzählers und des Ergründungsgesprächs auf den Zyklus des kindlichen Lernens. Machen es das Geschichtenerzählen mit seinen vorgegebenen Wörtern, Gesten, Materialien und Umgebungen sowie die Strukturtheit der Ergründungsfragen dem Kind unmöglich, das Subjekt seines eigenen freien Lernens zu sein?

1.1. Zunächst macht diese Frage auf einen oft diskutierten Aspekt aufmerksam, und zwar auf die Relativität der Bedeutung des „Darbietungs“-Teils des Unterrichts (der Geschichte) im Verhältnis zum eigenen kreativen Ausdruck (art response) in der Erfahrung des Kindes. Bei Montessori liegt ein Schwerpunkt auf der Makroumgebung (dem Raum), Regeln für den Umgang [traffic flow patterns], der Zusammenstellung des Materials zu bestimmten Lernbereichen etc.) sowie der Mikroumgebung (den Materialien selbst, ihrer Zusammenstellung oder Anordnung in den Regalen). Jeder Montessori-Lehrer muss eine enorme Arbeit auf sich nehmen, um die Darbietungen zu lernen. Aber der wirkliche Schwerpunkt liegt auf der Arbeit des Kindes und nicht auf der Darbietung des Lehrers.

1.2. Dr. Berryman, der von einem Montessori-Hintergrund kommt, hat vielleicht angenommen, dass der Schwerpunkt auf der Arbeit des Kindes (der Zeit für seinen kreativen Ausdruck) größer sei als dies de facto ermöglicht wird. Ich habe einige Klassenräume gesehen, in denen die Schönheit und die Verschiedenartigkeit des Materials für das Geschichtenerzählen von der Qualität der Ausdrucks-Materialien (art materials) nicht erreicht wurde, und ich weiß, dass dies eine Sorge zumindest einiger Fortbildner sowohl in den U.S.A. als auch in Europa ist.

1.3. Sodann ist nach dem Ergründungsgespräch (wondering) zu fragen. Was ist hier die Analogie zu den Montessori-Klassenräumen? Zunächst scheint es, als müsste das Ergründen ein Teil der *kreativen Reaktion* des Kindes auf die Geschichte sein. Nach weiteren Überlegungen bin ich jedoch zu der Ansicht gelangt, dass sich mehr

¹ Diesen Ausdruck erläutert der Verfasser auf Anfrage so: „I mean the way the children might move around in the classroom. For example, if the door from the playground to the classroom is a long, wideopen "runway", then children may be more likely to run into class. Many teachers block this path with a display table, shelf, etc.“ (e-mail vom 26.01.2009).

Analogien zur Dreistufenlektion Montessoris ergeben, und das Ergründen daher einen Teil der „Darbietung“ bildet. Die Darbietungen Montessoris verwenden ein sehr einheitliches Muster, vor allem, wenn sie Namen von Dingen oder einfache Umgangswesen mit dem Material unterrichtet. Stellen sie sich eine Lektion vor, in der dem Kind ein Dreieck, ein Kreis und ein Quadrat (wieder) vorgestellt werden. Auf der ersten Stufe würde der Lehrer sagen: „Das ist ein Dreieck. Das ist ein Kreis. Das ist ein Quadrat.“ Auf der zweiten Stufe fordert der Lehrer auf, einen Gegenstand zu zeigen oder eine (non-verbale) Antwort zu geben: „Zeig mir das Quadrat. Zeig mir das Dreieck. Zeig mir den Kreis.“ Beachten Sie die Änderung der Anweisung auf der zweiten Stufe, bei welcher der letzte Gegenstand zuerst genannt wird, der erste Gegenstand als zweites und der am schwierigsten zu erinnernde mittlere Gegenstand zuletzt, wenn er der einzig noch übrig gebliebene Gegenstand ist. Die dritte Stufe erfordert eine verbale Antwort auf das Zeigen des Lehrers und auf die Frage „Was ist das?“ für jeden der drei Gegenstände. Dabei wird erneut die Reihenfolge 3 - 1 - 2 eingehalten. Der Bereich der Montessori Wurzeln des Ergündens verdient sicher weitere Reflexionen und Klärungen in unserem Verständnis.

1.4. Schließlich jedoch muss ich eine gewisse Verwirrung eingestehen bezüglich der Frage, ob nicht die Darbietung und das Ergünden die Freiheit des Kindes einschränken würden. Die Freiheit, die dem Kind in den Montessori-Klassenräumen geboten wird, ist niemals absolut. Das geht sowohl aus Montessoris Schriften als auch aus der Beobachtung der Klassenräume hervor. Natürlich hat das Darbieten einer Geschichte Einfluss auf die Aussagen des Kindes. Ein Aspekt von Godly Play ist ja, diese Geschichten als große Geschenke anzusehen, die tausende von Jahren alt sind und die wir miteinander teilen können. Auf gleiche Weise beeinflusst im Montessori Klassenraum die Darbietung der „Zeitlinie des Lebens“, welche Arbeit die Kinder wählen, sowie ihre künstlerischen Gestaltungen. Die Montessori-Materialien sind so gestaltet, dass sie genau diesen Einfluss ausüben.

Für die Kleinsten liegt der Reiz vorrangig in ihrem entwicklungsge-
mäßigen Bedürfnis, die Formen des Materials sinnlich zu erfassen. Sie können es kaum abwarten (wenn die Montessori-Lehrerin ihre Arbeit gut gemacht hat), den mit einem Griffknopf versehenen Einsatzzylinder in die passende Vertiefung zu stellen, die Spitze des Kegels bei den geometrischen Körpern zu berühren, über die rauhen und glatten Bretter zu streicheln usw. Bei den Grundschulkindern nimmt

diese sinnliche Anziehung ab und wird stattdessen durch das Wachsen ihrer Vorstellungskraft ergänzt. Die Darbietungen der Geschichten aus Montessoris Großen Lektionen, wie zur Entdeckung des Feuers, kann in einer Kindergruppe die Mäuler auf eine Weise offen stehen lassen, die gewöhnliche Lehrer nicht oft zu sehen bekommen.

Vielleicht missverstehe ich die zitierte Besorgnis ja aufgrund meiner kulturellen Unterschiedlichkeit. Ich bin der Ansicht, dass die Freiheit der Kinder, auf die Geschichten zu reagieren, in beiden Konzepten sehr ähnlich ist, und dass eine absolute Freiheit (i. S. einer Freiheit von jeglicher Einflussnahme durch eine Darbietung) niemals Teil der Idee Montessoris war.

1.5. Dasselbe Problem taucht auch auf, teilweise verfeinert, bezüglich der Art der Freiheit des Kindes im Verhältnis zum „Lerngegenstand“. Die kritische Rückfrage bezieht sich darauf, dass „Freiheit“ bei Godly Play nur die „Reaktion“ auf stark orientierende und lenkende Impulse beinhaltet. Dies habe ich in den vorangehenden Absätzen bereits diskutiert. Möglicherweise scheint in der frühen Kindheit, in der nur ein Teil der Arbeit des Kindes und der Darbietung des Lehrers auf intellektuellen Materialien basieren, die Wahl des Kindes einzig und allein aus jenen inneren Triebkräften zu resultieren, die Montessori ‚Horme‘ genannt hat. Aber sogar in diesen Fällen, und noch stärker dann in den Grundschulklassen der Montessori-Schulen, wird die Wahl durch die Erwachsenen im Klassenraum beeinflusst. Die Aufgabe des Lehrers besteht darin, genau jene „Verbindung zu ermöglichen“ und das Kind durch das Netz der miteinander verbundenen Materialien und Aktivitäten zu leiten. Die Anzahl an Möglichkeiten übersteigt bei weitem das Quantum, das ein Kind während seiner Zeit im Klassenraum bearbeiten könnte. Das Kind wird von der Lehrerin auf einen Pfad geleitet, einen Pfad, den sie als besten Pfad ansieht, um das Kind dazu zu befähigen, sein volles Potenzial zu entfalten. Natürlich stellt die Lehrperson Materialien vor, und das Kind ist frei in seiner Entscheidung, dieses Material weiter zu verwenden oder nicht oder mit ihm (auf nicht destruktive Art und Weise) zu experimentieren. Aber die gleichen Freiheiten existieren auch in der Kreativphase des Kindes bei Godly Play.

2. Erfahrungen der Kinder und spirituelle Vielfalt
Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die Rolle der Erfahrung der Kinder im didaktischen Rahmen von Godly Play. So wie ich das verstehe, bezieht sich die

Kritik auf Berrymans Anknüpfung an die Aussage Sofia Cavallettis, dass sie den didaktischen Prozess nicht bei den Erfahrungen von Kindern ansetze.

2.1. Nach meiner Wahrnehmung muss hier noch genauer zwischen vier unterschiedlichen Bereichen unterschieden werden: Cavallettis Schriften, den aktuellen Erfahrungen der Kinder in den Atrien des Konzeptes der „Katechese des Guten Hirten“, Berrymans Schriften und den aktuellen Erfahrungen der Kinder in Godly Play. Auch hier habe ich wieder den Eindruck, dass ein falscher Schwerpunkt gesetzt wird. Ein Ziel von Godly Play ist es, Kindern einen Zugang zu religiöser Sprache zu ermöglichen. So wie ich Godly Play verstehe, liegt die Bedeutung dieser religiösen Sprache darin, dass sie den Kindern erlaubt, die spirituellen Erfahrungen auszudrücken, die ihnen bereits innewohnen. Ich würde sagen, dass hier eine deutliche Analogie zu Montessori in ihren Methoden zur Sprachentwicklung vorliegt. Unter Berücksichtigung der kindlichen Entwicklungsstufen sind die Montessori-Schulen daran interessiert, den Kindern zu helfen, den Schritt von der mündlichen in die schriftliche Sprache zu vollziehen und ihnen in der Grundschule Grammatik, Satzstrukturen usw. beizubringen.

2.2. Ich stimme Montessori zu, dass die Spiritualität einer der Bereiche ist, in dem wir Erwachsenen die Entwicklung und das Potenzial des Kindes unterschätzt haben. Wenn wir die spirituelle Entwicklung der Kinder fördern und anregen sollen, dann sehe ich nicht, wie wir uns dabei ausschließlich auf die Erfahrungen beziehen könnten, die die Kinder bereits gemacht haben. Dieser Zweifel scheint mir auch berechtigt hinsichtlich der begrenzten Möglichkeiten der Kinder, auszudrücken, was sie erfahren oder empfinden haben könnten. Außerdem möchte ich ja mit ihnen die religiöse Tradition teilen, die für mich so wertvoll ist. Dieser Vorgang scheint mir mit jenem vergleichbar, in dem wir darauf warten, dass die Kinder die Buchstaben und deren phonetische Bedeutung entdecken, und dann lesen lernen, oder vielmehr, wenn wir darauf warten, dass sie ihre eigene Sprache entwickeln.

2.3. Ich vermute, dass viele Erwachsene das Gefühl kennen, ihre Spiritualität sei umfassender als eine bestimmte religiöse Tradition, der sie vielleicht angehören. Man sollte auch Godly Play nicht den Anspruch unterstellen, eine umfassende Ressource für all das zu bieten, womit wir die spirituelle Entwicklung von Kindern unterstützen könnten oder sollten. Godly Play stellt in den U.S.A. einen Teil ver-

schiedenster Konzepte dar, die von den Kirchen angeboten werden. Dazu gehören verschiedene musikalische Aktivitäten, Ferienspiele und Prozessionen, Teilnahme am Erwachsenen Gottesdienst, Sakramentenkatechese, Feste, diakonisch-soziale Projekte usw. Und als Eltern zeigen wir Kindern beispielsweise die Schönheiten der Natur, bestimmte Verhaltensregeln wie den gemeinsamen Beginn von Mahlzeiten, Ausübung von Diensten im Haushalt usw. Und natürlich tun wir unser Bestes, um die endlos erscheinenden Fragen der Kinder aufzunehmen.

Eine weitere Analogie zu Montessori passt ebenfalls gut an dieser Stelle. Wenn die Leute zum ersten Mal über Montessori lesen, fühlen sie sich oft angeregt und motiviert, weiter zu lesen, auch in Montessoris eigenen Schriften. Manchmal gehen sie auch in einen oder mehrere Montessori-Klassenräume, um zu beobachten. Wenn ihre Begegnung mit den Ideen Montessoris im Rahmen von Kursmaterialien über Erziehungsphilosophie stattfand, haben sie vielleicht die Kategorisierung des Autors des Textes angenommen. Sie könnten dann Montessori als eine Naturalistin kategorisieren, oder was seltener geschieht, als Phänomenologin. Wenn sie dann aber in den Klassenräumen die Lehrer in Formen unterrichten sehen, die ihnen behavioristisch vorkommen, sind sie bestürzt. Ich denke, dass „von den Erfahrungen von Kindern auszugehen“ bedeutet, ihrer wirklichen Fähigkeiten und Entwicklungsstufen sowie die Bedeutung ihrer eigenen Erfahrung verstehen zu lernen und nicht, dass man ihnen nichts beibringen dürfte außer dem, was sie selbst einbringen. Das wäre typischer für die Schulen von Summerhill oder Sudbury als für die Montessori-Erziehung.²

3. Godly Play und öffentliche Bildung

Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf die Rolle von Godly Play in den Konzepten religiöser Bildung in staatlichen Schulen in England oder Deutschland. Hier wird eingewendet, dass Godly Play kaum Inhalte biete, die direkt mit ethischen und politischen Problemen und besonders mit der Debatte über kulturellen und religiösen Pluralismus verbunden sind.

3.1. Meine erste Rückfrage gilt hier der Vorstellung von „Diskussion“ oder „Debatte“ als eines erzieherischen Mediums. Eine Debatte ist sehr gut geeignet für Kinder im Alter von etwa zwölf oder vierzehn

² Hierbei handelt es sich um reformpädagogische Schulkonzepte, in denen eine autoritätsfreie Erziehung angestrebt und ganz der Selbstregulierungskraft von Kindern vertraut wird. Vgl. z.B. A. S. Neill: Theorie und Praxis der autoritätsfreien Erziehung – Das Beispiel Summerhill, Reinbeck bei Hamburg 1969. (Schriftleitung)

Jahren – manchmal scheint es, als würden diese Kinder lieber diskutieren als zu Mittag zu essen! Ich glaube aber nicht, dass diese Lernmethoden für kleine Kinder geeignet sind.

3.2.

Doch insgesamt gesehen, kann ich auf die kritisierte mangelnde inhaltliche Relevanz von Godly Play in europäischen Systemen religiöser Bildung an öffentlichen Schulen wenig erwidern. Denn trotz der großen Vielfalt von Godly Play in den U.S.A. wird in unseren öffentlichen Schulen das Fach Religion nicht unterrichtet – es darf nicht unterrichtet werden. Es gibt eine Reihe von Denominationen, die private Schulen unterhalten, in denen Religion unterrichtet wird, aber das entspricht nicht dem europäischen System. Die genannte Kritik scheint mir durchaus berechtigt, auch wenn sie aufgrund der Ursprünge von Godly Play in den U.S.A. nicht ganz fair ist. Ich schla-ge deshalb vor, die Frage neu zu formulieren: *Nicht ist, sondern kann Godly Play Teil eines schulischen Konzeptes religiöser Bildung sein, das einen weiten Kreis an Themengebieten beinhaltet, zu dem u.a. kultureller und religiöser Pluralismus gehören?* Diese Frage muss noch beantwortet werden. Es scheint mir jedoch keinen Grund dafür zu geben, warum Godly Play nicht in einen sozialen Lehrplan integriert werden könnte. Die „Bewegung für soziales Lernen“ (service learning movement) im Bereich der staatlichen Erziehung hier in den U.S.A. erscheint mir eine gute Quelle für Anregungen, wie solche Integrationen für ältere Schüler umzusetzen sein könnten. Es wird für uns in den U.S.A. interessant sein zu sehen, wie diese Entwicklung in Europa vorangeht.

4. Die relative Bedeutung der Trennung von „heilig“ und „profan“

Der letzte Kritikpunkt, den ich aufnehmen möchte, behauptet, Godly Play verleihe die Kinder zu einer Trennung zwischen einer „heiligen“ Welt, die irgendwie „exklusiv“ sei, und einer „realen oder alltäglichen“ Welt. Diese Trennung bedeute faktisch, dass Godly Play seine Ziele bezüglich von „Selbstbestimmung“ und „Reife“ nicht erreichen könne.

4.1.

Hier habe ich wieder das Gefühl, dem Schwerpunkt europäischer Akademiker auf der Textgestalt von Realität zu begegnen gegenüber dem Schwerpunkt in meinem eigenen Land auf Text und Praxis an den aktuellen Schauplätzen. Ich habe bereits oben zum Ausdruck gebracht, dass - außer einem – die vorgetragenen Kritikpunkte einer Lektüre von Montessori und Berryman nicht standhalten. Jetzt möchte ich hinzufügen: Wer solche Kritik äußert, sollte sich dringend in Godly Play-Räumen umsehen. Es dürfte eine schwierige

ge Aufgabe sein, überzeugende quantitative Forschungsdesigns zu entwickeln, um so etwas wie „Selbstbestimmung“ und „Reife“ im spirituellen Leben der Kinder und Jugendlichen einzuschätzen. Vor-

erst aber scheinen gelegentliche Beobachtungen und ihre qualitat-ive Evidenz die zitierten Bedenken nicht zu stützen. Ein deutliches Gegenargument liefert das starke und kontinuierliche Wachstum von Godly Play in den U.S.A. und Europa. Gegenwärtig wird eine große Anzahl von sehr unterschiedlichen religionspädagogischen Konzepten auf den Markt gebracht, propagiert und in Gemeinden und Schulen getestet. Wie sollte da Godly Play Verbreitung finden, wenn nicht gestützt auf die tiefe Befriedigung, die die Kinder, die Eltern und die Kirche darin finden, dass Godly Play in der Tat die spi-rituelle Entwicklung der Kinder fördert? Dies ist eine Art Wachstum, das wohl kaum auf ein paar Web-Seiten über Godly Play zurückzu-führen ist, oder auf die kleinen Werkstätten, in denen Archten und Holzfiguren gefertigt werden, oder auf die weit verstreuten, unterbe-zahlten oder ehrenamtlichen Mitarbeitenden und Fortbildner für Godly Play.

4.2.

Wer Godly Play erlebt, bewohnt tatsächlich für eine gewisse Zeit eine geheiligte Welt, zumindest viele von ihnen. Als ich einen Erzähl-kurs besuchte, habe ich zum ersten Mal einen Meister-Geschichten-erzähler den „Exodus“ darbieten gesehen. Zwei Drittel der Gruppe von Erwachsenen hatten Tränen in den Augen, so wie ich. Diese starke Reaktion auf eine doch allseits bekannte Geschichte, mit den Mitteln einer einfachen Erzählung und noch einfacheren Materialien bleibt für mich ein tiefes Geheimnis. Ich bin der Meinung, dass die-ser Aspekt in die lange und anwachsende Liste von Bereichen auf-genommen werden sollte, die für Godly Play näher erforscht werden sollten.

4.3.

Ich gebe zu, dass mir nicht einleuchtet, wieso die vorrangigen Ziele von Godly Play eine Trennung in eine „heilige“ und eine „alltägliche“ Welt notwendig machen sollten. Ich habe auch nicht den Eindruck, dass viele von uns spirituell so weit entwickelt wären, um dauerhaft eine heilige Welt zu bewohnen, als Kinder oder Erwachsene. Gibt es irgendeine Art von Beweis, dass diese Trennung mit der Godly Play-Erfahrung in Verbindung steht, oder dass eine gelegentliche Tren-nung in solche unterschiedliche Erfahrungszonen irgendwie aty-pisch oder schädlich sei?

5. Ausblick

Ich möchte mit einem Vergleich zwischen der Gemeinschaft der Montessorianer und der Godly Play-Gemeinschaft schließen. In jeder innovativen Bewegung muss die Gruppe nach der Pensionierung oder dem Tod des Begründers übereinkommen, welche Entscheidungen getroffen werden müssen, die für das Fortleben des innovativen Konzeptes in einer sich ständig ändernden Welt notwendig sind. Eine Möglichkeit besteht darin, sich noch stärker auf die Schriften des Begründers zu konzentrieren. Eine andere Möglichkeit besteht darin, die Praktikerinnen und Praktiker - besonders die am meisten erfahrenen Erzähler und Fortbildner - zu befähigen, notwendige Entscheidungen vorzubereiten und diese dann der kollektiven Weisheit der Gemeinschaft insgesamt anheim zu stellen. Wir haben Glück, dass Jerome Berryman noch unter uns weilt. Seit seiner Emeritierung von der alltäglichen Arbeit für die Godly Play-Stiftung kann er mehr als früher als Autor tätig sein. Aber es scheint mir ganz klar, dass die „Leitung“ in Godly Play von Geschichten, Materialien und Praxis herkommen wird, die durch die Beobachtung von realer Praxis mit den heutigen (und morgigen) Kindern ausgearbeitet und verfeinert werden.

(Dieser Diskussionsbeitrag wurde übersetzt aus dem Englischen von Rosa Mezzanotte, Montessori-Zentrum der Universität Münster, und bearbeitet von Harald Ludwig. Für die Vermittlung des Beitrags und hilfreiche Ratschläge für die deutsche Textgestaltung sei Martin Steinhäuser freundlich gedankt.)

Zum Autor:

John Chattin-McNichols, Ph.D., Associate Professor and Chair, Department of Teaching and Learning, College of Education, Seattle University, Seattle, Washington, USA, Verfasser des bekannten Buches: *The Montessori Controversy*, Albany, N.Y. 1992 und weiterer Veröffentlichungen zur Montessori-Pädagogik