

Montessori-Pädagogik

|| Biographische Voraussetzungen und didaktische Reichweite

Im Januar des Jahres 1907 eröffnete Maria Montessori in einem Armenviertel in Rom ihr erstes Kinderhaus. Der durchschlagende Erfolg, den sie in ihrer „Casa dei Bambini“ bei Vorschulkindern aus sozial benachteiligtem Milieu erzielte, führte die Montessori-Pädagogik zu internationalem Ruhm. Nach dem herben Rückschlag durch den Nationalsozialismus und dem Wiederaufbau in den Nachkriegszehnten erfährt das pädagogische Konzept Maria Montessoris seit internationalen Vergleichsstudien wie PISA auch in Deutschland eine unerwartet breite Resonanz. Die Gründe für diesen Aufschwung liegen in der Schlüssigkeit und Stringenz, aber insbesondere auch in der lern- und entwicklungspsychologischen Aktualität des Konzepts, das mit der Biographie Maria Montessoris eine untrennbare Einheit bildet.

Maria Montessori wurde am 31. August 1870 nahe Ancona in Italien geboren, im selben Jahr, in dem der „neue“, unabhängige und vereinte Nationalstaat Italien seinen Anfang nahm. Verstärkt durch das konfliktreiche Verhältnis zwischen Kirche und Staat war diese Zeit von großen politischen und sozialen Unruhen, aber zugleich auch von einer Atmosphäre der Begeisterung und Neuorientierung geprägt. Die Anregungsvielfalt, die sich in diesem Spannungsfeld zwischen „alter“ und „neuer“ Welt entfachte, bildete den geeigneten Nährboden dafür, den Wissensdurst und das Begabungspotential Maria Montessoris wirkungsvoll zu entfalten. Als förderlich erwies sich auch ihr weltoffenes, bildungsorientiertes Elternhaus, in dem die „alten“, religiös geprägten Werte, aber auch die moderne, am Fortschritt orientierte Welt alltagsgegenwärtig waren.

Der Vater Alessandro Montessori, ein erfolgreicher Staatsbeamter mit sozial-liberalem Denken, aber insbesondere die Mutter Renilde nahmen weitreichenden Einfluß auf die Erziehung ihrer kleinen Maria. Sie wurde von Kindesbeinen an in ihrer allseitigen, d.h. geistigen, emotionalen und sozialen Entwicklung nachhaltig unterstützt. Verwöhnung hatte hierbei keinen Platz: Schon als Kind mußte Maria Montessori ein tägliches Strickpensum für die Armen absolvieren, ein armes, buckliges Mädchen aus der Stadt spazieren führen und bei Hunger warten oder mit einem alten, trockenen Stück Brot vorlieb nehmen, wenn, wie einmal nach der Rückkehr von einem längeren Ferientaufenthalt, nichts anderes mehr im Haus war (Kramer 1997, 28 ff.).

Wenngleich Maria Montessori in ihren ersten zwei Grundschuljahren ein „normales“, unauffälliges Kind war, entwickelte sie sich später zu einer überaus erfolgreichen Schülerin und Studentin. Ihr besonderes Interesse galt dem – bislang Männern vorbehaltenen – mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich, der auch ihren späteren Studien- und Berufsweg maßgeblich bestimmte. Nach dem Studium der Physik, Mathematik und Naturwissenschaften studierte sie als erste Frau Italiens – zum großen Leidwesen ihres Vaters – Medizin, arbeitete zunächst erfolgreich als Ärztin, kam über ihre Arbeit mit behinderten Kindern zur Anthropologie und – motiviert durch den reformpädagogischen Aufschwung ihrer Zeit – zur Pädagogik und Didaktik. Diesem Arbeitsfeld widmete sie sich erfolgreich und mit internationaler Breitenwirkung bis zu ihrem Lebensende im Jahr 1952 in Noordwijk aan Zee bei Amsterdam.

Ganz im Einklang mit ihrem biographisch und religiös geprägten Streben nach dem Natürlichen und nach sozialer Sinnstiftung bildet ihr pädagogisches Konzept eine in sich geschlossene, nahezu widerspruchsfreie, aber dennoch auch kritisierbare Einheit. Die folgenden Ausführungen wollen ihr Denken und Wirken skizzieren, das heute, 100 Jahre später, nichts an Aktualität eingebüßt hat.

Anthropologische Grundlagen und Voraussetzungen

Ihre Studien und Reflexionen zum „richtigen“, d. h. natürlichen Umgang mit Kindern führten Maria Montessori zu der grundlegenden Einsicht, daß das Kind als „Baumeister seiner selbst“ am besten darüber Bescheid weiß, was seiner persönlichen Entwicklung zu- bzw. abträglich ist. Dieser Idee des „inneren Bauplans“ eines jeden Individuums folgend, bündeln sich die von ihr exakt wissenschaftlich durchgeführten Beobachtungen und Analysen zu einem umfassenden anthropologisch begründeten Konzept, das den medizinischen, psychologischen, pädagogischen und didaktischen Kontext mit einschließt. Im wesentlichen basiert dieses Konzept auf den folgenden Grundüberzeugungen:

1. Kinder sind von Anbeginn daraufhin angelegt, die Welt neugierig zu erkunden. Ein angeborener Trieb bedingt, daß sie von ihrer ersten Lebensminute an lernen und die Welt mitgestalten wollen. Die hierfür notwendige vitale Energie, für die Maria Montessori den Begriff „Horme“ prägte, ist bei jedem Kind individuell unterschiedlich stark ausgeprägt. Pädagogisch relevant ist, daß die Möglichkeiten, die dieser Energie innewohnen, positiv gefördert werden können. Andererseits besteht aber auch die Gefahr, das kindliche Potential durch falsches, unreflektiertes Erziehungsverhalten zu schwächen, bis hin zur Verkümmern.

2. Wir Menschen sind mit einem Gedächtnis („Mneme“) ausgestattet, das in jeder Situation am besten weiß und lernt, was für unser individuelles Leben von Belang ist. Bedeutsam in diesem Zusammenhang ist, daß die Merkfähigkeit unseres

Gedächtnisses nicht allein im Gehirn, sondern in jeder Zelle unseres Körpers verankert sein soll.

3. „Der menschliche Geist ist ein mathematischer Geist.“ Dieses Postulat Maria Montessoris impliziert, daß der Mensch von Natur aus nach Ordnung strebt und daß allem Denken und Verstehen Strukturierungs-, Systematisierungs- und Ordnungsprozesse vorausgehen. Die Folgerung hieraus lautet: Je früher das Kind zum Ordnen, Strukturieren und zur Reflexion seines eigenen Ordnungsdenkens angeregt wird, desto förderlicher kann Einfluß auf seinen Lern- und Entwicklungsprozeß genommen werden.

4. Die kindliche Entdeckung, daß Worte einen Bezug zur Welt haben und die zunehmend ausdifferenzierte Fähigkeit, gesprochenes Wort und Welt aus freiem Willen miteinander in Beziehung setzen zu können, bildet die grundlegende Voraussetzung dafür, nationale und kulturelle Identität auszubilden. Darum mißt Maria Montessori der individuellen sprachlichen Förderung größte Bedeutung bei.

5. Kinder sind „Bewegungswesen“, d.h. ihre Sinne, ihr Körper, ihr Denken und Fühlen sind ständig aktiv. Diese Aktivität als Ursprung aller Entwicklung bedarf im Erziehungsprozeß einer besonderen Beachtung. Maria Montessori betrachtete die Förderung des kindlichen Bewegungsdrangs im Sinn einer Lenkung in „richtige Bahnen“ als Entwicklungsnotwendigkeit. Diesbezüglich förderliche Aktivitäten stellen in der Montessori-Pädagogik das Tasten, Spüren und Ordnen sowie die Freiarbeit als Anregung zur Aktivität der Sinne dar.

In ihren Büchern zieht Maria Montessori verschiedene Erlebnisse und Erfahrungen aus ihrer pädagogischen Arbeit heran, um die obigen Grundannahmen sowie die hieraus folgenden, im nächsten Abschnitt erläuterten zentralen Elemente ihres pädagogischen Konzepts zu belegen.

Polarisation der Aufmerksamkeit und Normalisation

Die von Maria Montessori so genannte „Polarisation der Aufmerksamkeit“, auch „Montessori-Phänomen“ genannt (Heiland 1991, 44), geht auf eine Begebenheit zurück, die sie in den frühen Anfängen ihrer pädagogischen Erfahrung an einem dreijährigen Mädchen beobachten konnte, das in seine Arbeit mit Holzzylindern vertieft war. Mit unglaublicher Konzentration wiederholte das Mädchen ein und dieselbe Arbeit immer und immer wieder. Dabei ließ es sich von keiner bewußt vorgenommenen „Störung“ aus der Ruhe bringen. Selbst als Maria Montessori vorsichtig den Stuhl mitsamt dem darauf sitzenden Kind auf einen Tisch stellte und mit den anderen Kindern im Raum ein Lied anstimmte, ließ es sich nicht von seiner Arbeit abbringen. Bis das Mädchen seine Arbeit niederlegte, zählte Maria Montessori insgesamt 42mal den gleichen Handlungsvollzug. Nachdem das Kind sein Werk vollbracht hatte, hielt es sichtlich befriedigt inne, so „als erwachte sie aus einem

Traum, und lächelte mit dem Ausdruck eines glücklichen, zufriedenen Menschen“ (Montessori 1987, 124).

Kritiker Montessoris deuteten diese Berichterstattung als Schieflage ihres diagnostischen Blicks und mutmaßten, dieser sei auf ihre Arbeit mit „schwachsinnigen Kindern“ zurückzuführen. Sie selbst hingegen wertete ihre Beobachtung, der viele vergleichbare an gesunden Kindern folgten, als selbständige, innere Harmonie erzeugende „Eroberung eines Stücks Lebenswirklichkeit“:

„Die Fälle einer solchen beinahe bis zur völligen Abschließung von der Außenwelt gehenden Konzentration bildeten zwar nicht die Regel, doch bemerkte ich bald eine seltsame Verhaltensweise, die allen Kindern gemeinsam war und ungefähr gleichmäßig bei jeder Übung auftrat“ (Montessori 1987, 125).

Maria Montessori wertete die von ihr bei den „polarisierten“ Kindern beobachtete innere Ruhe als zentrale Voraussetzung dafür, zur „Normalisation“, d. h. in einen Zustand der Freiheit, Ausgeglichenheit, Selbständigkeit, Selbstdisziplin und seelischen Gesundheit zu gelangen. Nur hieraus, so lautete ihre tiefe Überzeugung, kann ein Mensch zu einer inneren, aber auch nach außen gerichteten sozialen Friedfertigkeit in der Gemeinschaft gelangen. Maria Montessori prägte für diesen nach ihrer Überzeugung durch Erziehung herstellbaren gesellschaftlichen Zustand den Begriff „Supranatur“.

Sensible Perioden

Eine weitere Begebenheit führte Maria Montessori zur Theorie der „Sensiblen Perioden“. In einem Forschungsbericht des niederländischen Biologen Hugo de Vries las sie von den zeitlich begrenzten, lebenserhaltenden Empfindlichkeitsperioden und Verhaltensweisen junger Raupen bei der Nahrungsaufnahme. De Vries fand bei seinen biologischen Experimenten heraus, daß junge Raupen nur für einen begrenzten Zeitraum zu Beginn ihres Lebens über eine ausgeprägte Lichtempfindlichkeit verfügen, die sie von ihrem – nahe dem Baumstamm gelegenen – dunkleren Schlüpfort an die beim Baum zur frühlingshaften Schlüpfzeit außen liegenden, neuen Triebe mit ihrem zarten Blattgrün leitet. Sobald die Verdauungsorgane der Raupe ausgebildet sind und die Raupe auch festere Nahrung zu sich nehmen kann, klingt diese Lichtempfindlichkeit wieder ab. Diese sensiblen „Zeitfenster“ sind irreversibel, nur von begrenzter Dauer und haben den Zweck, Lebewesen zu ermöglichen, eine bestimmte Fähigkeit oder Fertigkeit mühelos zu erwerben. Die dezidierten Beobachtungen und Analysen Maria Montessoris förderten zutage, daß sich auch das Lernen der Kinder in „Zeitfenstern“ vollzieht. Finden diese – und damit die ganzheitliche Bindung des Kindes an einen Gegenstand oder an eine Erfahrungsmöglichkeit – Beachtung, kann sich seelisches Wachstum vollziehen und seelisch-geistige Harmonie entwickeln. In

der vertieften Auseinandersetzung mit einem Phänomen erobert sich das Kind ein Stück Lebenswirklichkeit. Damit wird es ihm möglich, sich selbst in die Welt hinein zu positionieren und seine Persönlichkeit auszubilden. Als anschauliches Beispiel zur Verdeutlichung der sensiblen Perioden diene Maria Montessori der Spracherwerb, wie er sich in verschiedenen Phasen innerhalb der ersten Lebensjahre vollzieht.

Bleibt das Potential der sensiblen Phasen hingegen ungenutzt, d.h. findet das Kind die notwendige Anregung zur Ausbildung einer bestimmten Fähigkeit (z.B. Sprachgebrauch) nicht vor, so kann es das Versäumte zwar zu einem späteren Zeitpunkt nachholen, d.h. das Sprechen, Schreiben und Lesen später lernen, dies jedoch nur unter der erschwerten Bedingung eines größeren Krafteinsatzes und in einer geringeren Perfektion, als sie sonst erzielt worden wäre: „Ein Strickgewebe, das gefallene Maschen beinhaltet, hält zwar, es ist aber nicht so gut und schön, wie es hätte sein können“ (Montessori 1968, 132).

Findet das Kind in seiner Umgebung dauerhaft keine Bedürfnisbefriedigung, d.h. werden seine sensiblen Phasen längerfristig mißachtet, so ist zu befürchten, daß lebensnotwendige Fähigkeiten wie die Sprache nicht ausgebildet werden, mit allen negativen Folgen, wie sie von den „Wolfskindern“ und anderen tragischen Fällen bekannt sind. Eine weitere Gefahr besteht darin, daß der oben beschriebene, von Natur aus positive Selbstaufbau in Frustration, Aggressivität und Launenhaftigkeit umschlägt. Dies hat eine negative Prägung des kindlichen Selbst- und Weltbilds zur Folge, mit der Konsequenz, daß die wünschenswerte „Normalisation“ verhindert wird.

Vorbereitete Umgebung

Den sensiblen Phasen Beachtung schenken und „Polarisation der Aufmerksamkeit“ sowie „Normalisation“ fördern, setzt im Sinn der Montessori-Pädagogik voraus, daß Kinder ein Umfeld vorfinden, das ihren inneren Bedürfnissen entspricht. Wie im Magnet-Nagel-Experiment der richtige Zeitpunkt bzw. Abstand die Nadel zum Magnet springen läßt, so gelingt dem Kind die Polarisation der Aufmerksamkeit dann, wenn zwischen Umgebung bzw. Materialangebot und seiner sensiblen Phase eine gelungene Passung besteht: didaktisches Material als „Schlüssel zur Welt“.

Die „vorbereitete Umgebung“ beinhaltet die „besten Entwicklungsbedingungen“, die ein Kind im freien Tun (Freiarbeit) und Streben nach Vollendung seines „inneren Bauplans“ vorfinden kann. An ihr sollten sich nach Maria Montessori die Ansprüche an öffentliche Bildung orientieren:

„Die Schule soll der Ort werden, wo das Kind in seiner Freiheit leben kann, und seine Freiheit kann nicht nur jene des geistig-inneren Wachstums sein. Der ganze kindliche Organismus, von seiner physiologisch-vegetativen Seite bis zu seiner Bewegungsaktivität muß die besten Entwicklungsbedingungen vorfinden“ (Montessori 1968).

In diesem Sinn zielt die „vorbereitete Umgebung“ als bewußt strukturierter Raum darauf ab, dem Kind Gestaltungsräume für den Umgang mit anderen Menschen, den Umgang mit Dingen und den Umgang mit sich selbst zu bieten. Um dies einzulösen, bedarf es einer Strukturierung und Gestaltung der Umgebung, die sich am Kind und an seinen sensiblen Phasen orientiert, an der freien Wahl der Arbeit, an der Beobachtung und Förderung der kindlichen Lernwege und an der individuell notwendigen Zeit, die ein Kind zum Verweilen bei einer Arbeit, zum Üben und Wiederholen braucht.

Neben den Ansprüchen an die räumlichen Gegebenheiten wie eine helle, freundliche Atmosphäre und an Raum für gemeinsames und individuelles Lernen entscheidet die Beschaffenheit des didaktischen Materials über die Qualität der „vorbereiteten Umgebung“. Dazu hat Maria Montessori weitreichende Überlegungen angestellt und umfassende Entwicklungsarbeit geleistet. Praktische Anwendung finden ihre Ideen in den verschiedenen Materialbereichen der Montessori-Didaktik, wie in den „Übungen des täglichen Lebens“, im „Sinnes- und Dimensionsmaterial“, in den Sprachmaterialien, den Materialien zur Mathematik und Geometrie sowie im Kontext der Kosmischen Erziehung (vgl. Hedderich 2005).

Über die räumlichen und materialbezogenen Anforderungen hinaus stellt eine heterogene Zusammensetzung der Lerngruppe einen wichtigen Baustein zur Realisierung einer „vorbereiteten Umgebung“ dar: Kinder unterschiedlichen Alters sowie im Lernen beeinträchtigte und besonders begabte Kinder aus unterschiedlichen Sozialmilieus sollen miteinander und voneinander lernen können. Schließlich wird der Lehrperson im Zusammenhang der „vorbereiteten Umgebung“ eine „neue“, zentrale Rolle zugewiesen.

„Neue“ Erzieher- bzw. Lehrerrolle

Montessori beschreibt das Erzieher-Kind-Verhältnis als eine von Liebe, Vertrauen, Achtung und Gegenseitigkeit geprägte Beziehung: Liebe ermutigt und führt zur Freiheit; Vertrauen hilft, das im Kind positiv Angelegte hervorzubringen. Erziehung ist „Seelenkontakt“, und dieser muß gut sein. In einer von Vertrauen geprägten Gegenseitigkeit offenbart sich das Kind, und in dieser Offenheit erkennt der Erzieher dessen Bedürfnisse. Wie die meisten Pädagogen geht auch Montessori von einem Reifungsgefälle aus. Doch trotz des ungleichen Kräfteverhältnisses zeichnet sich die Beziehung durch eine Gleichwertigkeit aus, die das Kind und den Erwachsenen im Umgang miteinander auf „gleiche Augenhöhe“ stellt. Bei aller Gleichwertigkeit zieht Montessori jedoch den Erwachsenen zumindest so lange vorrangig in die Verantwortung, bis das Kind selbst in der Lage ist, Verantwortung für sein eigenes Tun zu übernehmen.

Ausgehend vom reformpädagogisch geprägten Erziehungsverständnis, das das Kind in den Mittelpunkt der Erziehung stellt, nimmt die Erzieher- bzw. Lehrperson in der Montessori-Pädagogik eine wichtige und zugleich zurückhaltende Haltung ein. Dem Leitprinzip folgend: „Hilf mir, es selbst zu tun“ unterscheidet sie sich in ihrem Verhalten merklich von der tradierten Lehrerrolle (Hedderich 2005):

„Alte“ Lehrperson	„Neue“ Lehrperson
Bildung vermitteln	Bei der kindlichen Entwicklung behilflich sein
Eigene Aktivität	Förderung der kindlichen Aktivität
Disziplin fordern	Konzentration fördern
Unterrichten	Beobachten
Viel Reden, Wortschwall	Wenige Worte, Schweigen
Arroganz	Würde, Achtung der kindlichen Persönlichkeit
Stolze Würde der Unfehlbarkeit	Demut/Achtung
Schnelligkeit, Zeitdruck	Kindgemäßer Zeitrhythmus, Geduld
Ermüdet	Belebt

Als Vermittlerin zwischen Kind und Sache (Raum, Umgebung, didaktisches Material) folgt die Erzieher- bzw. Lehrperson in der Montessori-Pädagogik idealtypischerweise in allem Tun dem Ziel, immer weniger gebraucht zu werden. Dies verlangt von ihr (Holtstiege 2003, 53 f.):

Selbstreflexion, d.h. sich klar werden über die eigenen Normen, Selbstkontrolle der eigenen Arbeit und die eigene Sicht auf das Kind;

Gewährung von Entwicklungsfreiheit: Freiheit der Wahl, des Anspruchsniveaus, des Interesses, der Zeit, der Wiederholung, der Kooperation mit anderen, der Bewegung;

Wissenschaftliche Beobachtung des kindlichen Entwicklungsstandes, des Verhaltens und der ganzheitlichen Persönlichkeit des Kindes;

Selbstvorbereitung, d.h. die fachliche und persönliche, auf das Einzelkind fokussierte Vorbereitung, da fehlende Sachkompetenz zu Unruhe führen und die Konzentration auf das Wesentliche verunmöglichen kann;

Bereitstellung und Gestaltung der „vorbereiteten Umgebung“;

Vermittlung von Zuversicht und Freude.

Bei aller Überlegenheit der Erzieher- bzw. Lehrperson hinsichtlich Verantwortungsübernahme, Sachkompetenz und pädagogisch-psychologischer Kenntnis will die Montessori-Pädagogik den Erziehungsverantwortlichen keineswegs als perfekten „Übermenschen“ betrachten; vielmehr soll er den Kindern als Mensch mit Stärken, Schwächen und Empfindlichkeiten begegnen. Unabdingbar ist hierbei Authentizität und ein adäquates, höfliches Verhalten, das keine launenhaften Ausschreitungen zulässt und Entschuldigungen einschließt.

Montessori-Pädagogik und Waldorf-Pädagogik im Vergleich

Vor dem Hintergrund ihrer gemeinsamen reformpädagogischen Tradition wird die Montessori-Pädagogik häufig mit anderen reformorientierten Konzepten wie dem Jenaplan von Peter Petersen, der Freinet-Pädagogik oder der Waldorf-Pädagogik gleichgesetzt. Dies ist mit Blick auf das internationale gesellschaftliche Leitbild des 20. Jahrhunderts und die Absicht, Erziehung und Bildung „vom Kind aus“ neu zu denken, in Teilen auch zulässig. Allen reformpädagogischen Konzepten geht es nicht um den kritiklosen gehorsamen, passiven Zögling, sondern um die Erziehung des Kindes zu einer reflexiv selbsttätigen, eigenverantwortlichen, mündigen Persönlichkeit im demokratischen Sinn. Insofern ist das Leit- bzw. Endziel zwar durchgängig dasselbe, jedoch zeigen sich bei genauerem Hinsehen auch beachtliche Differenzen – beispielsweise zwischen Montessori-Pädagogik und Waldorf-Pädagogik.

Diese beiden Schulkonzepte unterscheiden sich in vielfacher Hinsicht grundlegend voneinander. So impliziert die „Kosmische Erziehung“ bei Maria Montessori zwar durchaus religiös-philosophische Sichtweisen, doch spricht aus ihrer unübersehbar naturwissenschaftlichen Prägung insgesamt eine eher biologistische Sicht auf das Kind. Das Kindverständnis der anthroposophisch geprägten Waldorf-Pädagogik zeichnet sich hingegen stärker durch eine philosophische Orientierung aus. Diese unterschiedlichen Ausgangslagen haben auch Auswirkungen auf das jeweilige Erziehungsverständnis, die Zielsetzungen und damit auch auf die geltenden Überzeugungen darüber, wie die Beziehung zwischen Schüler und Lehrer gestaltet sein sollte. Auch die Curricula und die didaktisch-methodischen Gestaltungsvorgaben folgen unterschiedlichen Zielvorstellungen.

Für Maria Montessori ist ein individuumzentriertes Erziehungsdenken, das die nicht hinterfragbare Autonomie und insbesondere die Selbsttätigkeit jedes einzelnen Kindes in den Mittelpunkt rückt, oberstes Gebot. Zentrale Voraussetzung für ein erfolgreiches Einlösen der dem Kind zugestandenen Autonomie ist allerdings eine anregende Umgebung bzw. die Bindung an ein ansprechendes Materialangebot, das „Freie Arbeit“ ermöglicht – eben die „vorbereitete Umgebung“. Insofern sieht die Montessori-Pädagogik die tatsächlich bildende Kraft nicht primär in der Institution Schule bzw. der Lehrperson begründet, sondern in den didaktischen Materialien, auf die sich das Kind als „bewußter Arbeiter“ in seinem Entwicklungs- bzw. Lernprozeß einläßt und in die es sich vertieft. Eingriffe der Lehrkraft sind nur dann zulässig, wenn das Kind selbst aktiv um Hilfe ersucht oder diese etwa in Überforderungssituationen offensichtlich benötigt.

Wie erfolgreich dieser Vertrauensvorschuß schon bei Vorschulkindern sein kann, zeigt die Erfahrung mit dem Mathematikmaterial nach dem Motto: „Kleine Kinder lieben große Zahlen.“ Das von Montessori entwickelte „Goldene Perlenmaterial“ oder das „Markenspiel“ machen es möglich, daß bereits Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren im Tausender- oder sogar Hunderttausenderbereich zählen und

rechnen können. Daß Staunen, Stolz und Motivation von dieser Erfahrung nicht unberührt bleiben, zeigt die sichtliche Begeisterung der Kinder dieser Altersstufe.

Anders als in der Montessori-Pädagogik herrscht in der Waldorf-Pädagogik die Auffassung vor, daß das Kind zur Entfaltung seiner eigenen Geisteskräfte auf die Unterstützung der Schule und unmittelbar des Lehrers angewiesen ist. Wie stark die Bedeutung der Lehrerautorität hier gewichtet wird, wird unter anderem aus der geltenden Klassenlehrer-Regelung ersichtlich, wonach eine Klasse über acht Schuljahre hinweg von einer konstanten Bezugsperson geführt wird. Einerseits zielt der angestrebte große Klassenteiler und die von Rudolf Steiner favorisierte Mischung der Temperamente darauf ab, die Zusammensetzung der Klassen heterogen zu gestalten. Für Steiner stellte eine Klassengemeinschaft von 40 Schülern den Idealfall dar. Eine große Bedeutung maß er der Präsenz der anthroposophisch begründeten Temperamente innerhalb der Klasse bei. Dabei ging er davon aus, daß sich die vier Temperamentstypen (Choleriker, Sanguiniker, Melancholiker und Phlegmatiker) in ihrer Entwicklung wechselseitig positiv beeinflussen. Andererseits verstärkt das angewandte Klassenlehrer-Prinzip in Verbindung mit der praktizierten Altershomogenität – also ohne die in Montessori-Schulen übliche Jahrgangsmischung – den Fokus doch wieder auf die Lehrkraft, zu Lasten eines stärkeren Zusammenwirkens der Kinder untereinander.

Auch hinsichtlich der Lernumgebung und der Unterrichtsmethode bestehen Differenzen zur Montessori-Pädagogik. Die Ausstattung der Klassenräume in den Waldorfschulen ist – im Vergleich zur Montessori-Lernumgebung – eher karg und orientiert sich an der Frontalsitzordnung. Auch an das Material werden – abgesehen von der an Waldorf-Schulen praktizierten, ästhetisch beeindruckenden „Tafelbilderkunst“ der Lehrkräfte – keine besonderen Ansprüche gestellt. Gleiches gilt für die Unterrichtsinhalte und die Unterrichtsmethoden. Die Inhalte kommen aus einem Lehrplan mit stark historischer bzw. klassisch-humanistischer Ausrichtung, die der Lehrer traditionell in weitgehend gelenkter Form vermittelt. Selbst die musisch-ästhetischen bzw. handwerklichen Lerninhalte, die Gegenstand des Epochalunterrichts sind, werden vom Lehrer aufbereitet. Schülerorientierte Sozialformen wie die Gruppenarbeit haben in diesem Kanon keinen spezifischen Stellenwert, was die Verantwortlichkeit der Lehrkraft für das Lernen ihrer Schüler noch einmal mehr unterstreicht.

Allerdings entscheidet bzw. offenbart jedes einzelne Kind selbst, wann es für welche Inhalte und welches Lernniveau offen und zugänglich ist. Insofern bleibt der Notendruck in der Waldorfschule ebenso aus wie in der Montessori-Pädagogik, selbst dann, wenn – wie in der Waldorf-Schulpraxis auch zu beobachten ist – ein Kind erst in der zweiten oder dritten Klasse den Zugang zum Lesen bzw. Schreiben findet. Was zählt, sind die anfänglich genannten reformpädagogischen Leitlinien wie Achtung und Respekt vor der kindlichen Persönlichkeit, vor ihrer individuellen Entwicklung und die Wertschätzung von Art und Ausmaß ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Montessori-Pädagogik und Waldorf-Pädagogik fühlen sich also zwar denselben reformpädagogischen Leitlinien verpflichtet, haben aber ein unterschiedlich ausgeprägtes Verständnis von „Kindorientierung“. Während die Waldorf-Pädagogik im Kern eher die freie Entfaltung des Kindes im Sinn von „Wachsen lassen“ der kindlichen Persönlichkeit fokussiert, setzt die Montessori-Pädagogik bei einer früheren, weitaus aktiveren und leistungsorientierten Förderung der kindlichen Potentialitäten an. Hier wird nicht gewartet, bis das Kind in der Begegnung mit klassischen Lerninhalten aus sich heraus gewisse Lernambitionen an den Tag legt. Erklärtes Ziel ist vielmehr, das kindliche Lern- und Entwicklungspotential frühzeitig anzuregen und über alle Sinne zu fördern, sobald das Kind physisch in der Lage und kognitiv bereit ist, in die Auseinandersetzung mit seiner didaktisch vorbereiteten Umgebung zu treten.

Nach Auffassung Maria Montessoris greift dieser Anspruch schon im früheren Kindesalter. Entsprechend bezieht sich ein Großteil der von ihr entwickelten didaktischen Materialien auf die Arbeit im Kinderhaus. Hierin zeigt sich auch die Nähe der Montessori-Pädagogik zur aktuellen neurobiologischen Hirn- und Lernforschung und zu den aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen, insbesondere im Bereich der frühen Bildung. Das erklärt die Popularität, die sich seit PISA in umfangreichen Neugründungen von Montessori-Kinderhäusern und -schulen sowie in der Einrichtung von Montessorizügen an herkömmlichen Schulen widerspiegelt.

Die Montessori-Bewegung im deutschsprachigen Raum

Ein Zeitungsbericht hat die Aktualität der Montessori-Pädagogik treffend so beschrieben:

„Was die Italienerin Maria Montessori in den Anfängen des 20. Jahrhunderts propagierte, liest sich wie die erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Forderungen neuesten Datums ... Heute, 50 Jahre nach Montessoris Tod, gibt es in rund 40 Ländern auf allen Kontinenten Erziehungsinstitutionen, die nach der Montessori-Pädagogik arbeiten. Sie erfreuen sich gerade in jüngster Zeit wachsender Beliebtheit“ (Basler Zeitung, 2.5.2002).

Wie präsent ist die Montessori-Pädagogik im deutschsprachigen Raum? Gemäß den aktuellen Zahlen des Montessori-Dachverbands (Montessori-Dachverband 2007) gibt es in Deutschland mittlerweile etwa 600 vorschulische und rund 400 schulische, d.h. insgesamt etwa 1000 Montessori-Bildungseinrichtungen in freier und staatlicher Trägerschaft. Nach Schularten gegliedert sind dies knapp 300 Grundschulen (hiervon knapp fünf Prozent Förderschulen) und etwas mehr als 100 weiterführende Schulen: 40 Prozent Gymnasien, 25 Prozent Gesamtschulen, 15 Prozent Realschulen. Bundesweit betrachtet sind heute Berlin und Bayern die Bundesländer, die über die meisten Montessori-Bildungsstätten verfügen. In

Baden-Württemberg wurden in den letzten Jahren verstärkt curriculare Voraussetzungen geschaffen und Fördergelder für die Lehrerfortbildung bereitgestellt, um die Montessori-Pädagogik stärker in das öffentliche Bildungswesen zu integrieren.

Der gegenwärtige Entwicklungsstand der Montessori-Bewegung im deutschsprachigen Raum ist dem Aufschwung zu verdanken, den die „reformpädagogische Renaissance“ der 80er Jahre hervorbrachte. Eine weitere spürbare Erweiterung setzte nach PISA 2000 ein. In den Jahren 2005 und 2006 war von jeweils 50 Neugründungen im Schulwesen etwa jede siebte Schule eine Montessori-Einrichtung; das entspricht einer Zuwachsrate von immerhin 14 Prozent. Für das laufende Jahr 2007 werden ähnliche Zuwachsraten erwartet.

Auch in Österreich haben sich in den letzten zwei Jahrzehnten die Montessori-Aktivitäten intensiviert. Neuere Schätzungen gehen von mittlerweile 200 bis 300 Montessori-Klassen aus, die – Deutschland vergleichbar – unter privater oder öffentlicher Trägerschaft geführt werden. Auch hier sind der vorschulische Bereich und der Primarbereich am stärksten vertreten.

In den deutschsprachigen Kantonen der Schweiz hingegen gibt es bislang nur wenige und ausschließlich private Montessori-Kinderhäuser oder -schulen. Bei der „Assoziation Montessori Schweiz“, einer Unterabteilung der „Assoziation Montessori Suisse“ in Genf, sind gegenwärtig lediglich 14 Kinderhäuser und sieben Primarschulen registriert (Assoziation Montessori Schweiz 2007).

Zusammenfassend läßt sich damit für den gesamten deutschsprachigen Raum für die letzten Jahrzehnte eine nicht unerhebliche Ausweitung und nach PISA – zumindest für Deutschland – ein regelrechter Boom für die Montessori-Pädagogik konstatieren.

Stärken und Grenzen der Reform- bzw. Montessori-Pädagogik

Alle reformpädagogischen Konzepte, die aus der pädagogischen „Sternstunde“ zu Beginn des 20. Jahrhunderts hervorgingen, werden seit ihrem Bestehen bis heute einerseits hoch geschätzt, andererseits aber auch scharf kritisiert. Als Stärken werden im allgemeinen genannt: eine weitgehende Realisierung individuellen Lernens als Antwort auf die zunehmend heterogenen Lernvoraussetzungen der Kinder; die direkte Förderung des sozialen Lernens, beispielsweise durch eine bewußte Methodenvielfalt, die unter anderem den lehrerzentrierten Unterricht, den Einzel- und Gruppenunterricht und die Projektarbeit einbezieht; die indirekte Förderung sozialer Kompetenzen, zum Beispiel durch die Bildung heterogener Lerngruppen oder durch die Beachtung didaktischer Prinzipien, wie etwa das jeweils nur einmalige Vorhandensein der verschiedenen Materialien („Begrenzung des Materials“); Nachhaltigkeit: Kinder, die einmal gelernt haben, selbständig und verantwortlich zu arbeiten, verlernen diese Fähigkeit nie wieder.

Diesen Stärken stehen folgende Kritikpunkte gegenüber: Die alten reformpädagogischen Konzepte sind nicht auf unsere heutige Zeit übertragbar bzw. eine schlüssige Adaption auf die heutigen Verhältnisse liegt bisher nicht vor. Das selbsttätige Tun in der Freiarbeit ist von Beliebigkeit und mangelnder Disziplin geprägt. Hierunter leidet die Leistungsentwicklung der Kinder bzw. der Schüler und Schülerinnen, der „Spaß am Geist“ geht dabei verloren. Der reformpädagogische Unterricht trägt zur Verstärkung der Chancenungleichheit unter den Schülern bei, denn er fördert die ohnehin schon selbständigen und starken Lerner und benachteiligt die Schwachen. Das reformpädagogische Welt- und Menschenbild und das Kindorientierungs-Postulat sind unrealistisch und von „Sozialromantik“ und „Kuschelpädagogik“ geprägt. Übersehen wird hierbei, daß in einer Welt, in der auch das Böse in vielfältiger Form vertreten ist, auch das erzieherische Bewahren und Widerstand leisten eine erhöhte Bedeutung enthält. Die reformpädagogische Bewegung ist genuin rezeptiv und unkritisch und bildete in ihren Anfängen – so die härteste, jedoch nach der neueren historischen Forschung nicht haltbare Kritik – einen Nährboden für den Nationalsozialismus (Röhrs 1991, 309).

Diesen ausgiebig diskutierten Kritikpunkten kann sich die Montessori-Pädagogik als eines der zentralen reformpädagogischen Konzepte kaum entziehen (vgl. Böhm u. a. 1994; Böhm u. Oelkers 1995). Anzumerken ist allerdings, daß die – im Rahmen bildungspolitischer und gesellschaftskritischer Überlegungen – vorgebrachten kritischen Argumente auf einer teilweise ideologisch gefärbten Interpretation von Analysen basieren, die aus der historischen Bildungsforschung hervorgegangen sind. Die Effizienz der reformpädagogischen Konzepte für die Praxis ist hingegen bisher nur unzureichend erforscht (Schumacher 2003, 25–38). Gleichwohl liegen – neben einigen kleineren Qualifizierungsstudien – mittlerweile erste fundierte empirische Schulleistungsstudien vor, die der Bildungsarbeit in Montessori-Schulen durchaus Erfolg bescheinigen. Untersuchungen, in denen Montessori-Klassen mit Regelschulklassen verglichen wurden, zeigen einen signifikanten Vorteil der Montessorischüler und -schülerinnen gerade im zentralen Bereich schulischer Anforderungen wie Deutsch und Mathematik, aber auch in Bezug auf soziales Verhalten und Übernahme von Wert- und Normvorstellungen (Lillard u. Quest 2006; Suffenplan 2006).

Ergänzend zu dieser zuversichtlichen, insgesamt aber dennoch unzureichenden Forschungslage können Diskussionsbeiträge und Erfahrungsberichte aus dem Wissenschaftsbetrieb und der pädagogischen Praxis herangezogen werden, um an Aussagen über die Stärken und Schwächen der Montessori-Pädagogik zu gelangen. Doch auch diese verhelfen zu keinem klaren Urteil, denn kritische bis vernichtende Stimmen und befürwortende bis enthusiastische Einschätzungen liegen hier dicht beieinander. Diese bilden ein nicht auflösbar scheinendes Konglomerat aus Polarisierungen und Polemisierungen, das zu weiten Teilen aus den subjektiven Zufallsbeobachtungen oder Einzelerfahrungen von zumeist wenig erfahrenen

bis unwissenden, dafür aber umso kritischeren „Montessori-Experten“ gespeist wird.

Fazit: Vor dem Hintergrund des nachgewiesenen Leidensdrucks und der Entwicklungsnotwendigkeiten an unseren Schulen sowie in Anbetracht der bislang zwar unzureichenden, aber doch positiven Forschungslage zur Montessori-Pädagogik spricht nichts dagegen, es mit ihr zu versuchen. Hierfür sprechen auch die (seriösen) Einschätzungen der Lehrkräfte und Erzieherinnen, die den Wechsel von der herkömmlichen Schul- und Kindergartenarbeit zur Montessori-Pädagogik vollzogen haben und für die eine Rückkehr in den „normalen“ Erziehungs- und Bildungsalltag nicht mehr vorstellbar ist. Daß die Montessori-Pädagogik kein Allheilmittel ist, welches alle Probleme im pädagogischen Alltag zu lösen vermag, ist ihnen bekannt. Gleichwohl machen diese Erzieherinnen und Lehrkräfte aber auch die Erfahrung, daß es sich mit einer anderen Sicht auf das Kind (und seine Eltern) und der daraus resultierenden veränderten Haltung besser leben und arbeiten läßt. Möglicherweise liegt hier der zentrale Schlüssel zu der Leistungsfähigkeit und dem Erfolg, den die aktuellen Leistungsvergleichsstudien der Montessori-Pädagogik bescheinigt haben.

LITERATUR

Assoziation Montessori Schweiz (AMS): www.montessori-ams.ch/dframe1.htm; W. Böhm u. a., Schnee vom vergangenen Jahrhundert. Neue Aspekte der Reformpädagogik (Würzburg 1994); W. Böhm u. J. Oelkers, Reformpädagogik kontrovers (Würzburg 1995); I. Hedderich, Einführung in die Montessori-Pädagogik. Theoretische Grundlagen u. praktische Anwendung (München 2005); H. Heiland, Maria Montessori mit Selbstzeugnissen u. Bilddokumenten (Reinbek 1991); H. Holstiege, Erzieher, in: Handlexikon zur Montessori-Pädagogik, hg. v. U. Stenberg, 52–57; R. Kramer, Maria Montessori. Biographie (Frankfurt 1997); A. Lillard u. N. Else-Quest, Evaluating Montessori Education: An analysis of students' academic and social scores compares Montessori school with other elementary school education programs, in: Science 313 (2006) Nr. 5795, 1893–1894; Montessori-Dachverband, Presseinformation: www.montessori-deutschland.de/740.html; M. Montessori, Grundlagen meiner Pädagogik (Heidelberg 1968); M. Montessori, Kinder sind anders (Stuttgart 1987); H. Röhrs, Die Reformpädagogik. Ursprung u. Verlauf unter internationalem Aspekt (Weinheim 1991); E. Schumacher, Gründe für eine Öffnung von Unterricht, in: Pädagogik (2003) H. 2, 25–38; Handlexikon zur Montessori-Pädagogik, hg. v. U. Stenberg (Ulm 2003); W. Saffenplan, Die Lernstandsergebnisse von VERA 2004 bei Montessori-Schulen und Montessori-Schulzweigen Nordrhein-Westfalens, in: Zeitschrift für Montessori-Pädagogik (2006) H. 2, 18.