

Vorwort

WALTRAUD HARTH-PETER

„Auch dieser Ort, den wir unter dem Begriff *Schule*¹ zusammenfassen, muß alsbald in zwei Punkten eine Umgestaltung über sich ergehen lassen, und zwar erstens, was die Lehrerin betrifft und zweitens, was wir auch hier unter Umgebung verstehen.“ (Montessori, *Mein Handbuch*, Stuttgart 1928, S. 6) Dieses Zitat von Maria Montessori zeigt zum einen die besondere Vorsicht, mit dem sie den „Ort“ Schule bedenkt, zum anderen aber auch zwei wesentliche Prinzipien, wie dieser „Ort“ in eine Montessori-Einrichtung umgewandelt werden kann: Es bedarf eines neuen Bildes des Lehrers bzw. der Lehrerin und einer neuen Umgebung, die sich von der der alten „Kasernenschule“ unterscheidet. Dabei genügt es ihr nicht, so sagt sie an anderer Stelle, allein das „Entwicklungsmaterial“ in die Schule einzuführen und zu meinen, das sei jetzt die „ganze‘ äußere Erneuerung“, sondern „die Schule muß der Ort werden, wo das Kind in Freiheit leben kann; und seine Freiheit kann nicht nur jene innere, geistige des inneren Wachstums sein. Der ganze kindliche Organismus, von seiner physiologisch vegetativen Seite bis zu seiner Bewegungsaktivität, muß die ‚besten Entwicklungsbedingungen‘ vorfinden.“ (Montessori, *Schule des Kindes*, Freiburg 1976, S. 135)

Begründet Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher die Aufgabe der (öffentlichen) Erziehung damit, daß sie sich „in die mehr universelle und die mehr individuelle Seite“ teilt, so hat man bei Montessoris Bestimmung der Schule als Ort des Kindes den Eindruck, daß sie mehr die individuelle Seite berücksichtigt, oder das, was Schleiermacher die „Entwicklung der persönlichen Eigentümlichkeit“ bezeichnet. (Vgl. dazu: Schleiermachers Pädagogische Schriften. Mit einer Darstellung seines Lebens herausgegeben von C. Platz. Langensalza ³1902, S. 37 und S. 50) Die „universelle Seite“ scheint auf den ersten Blick in ihren Betrachtungen nicht vorzukommen. Vielmehr tritt zu den beiden genannten Aspekten noch ein dritter, den man vielleicht als die „formale Seite“ der (Montessori-)Erziehung bezeichnen kann. Es geht dabei um die Form des Lernens. Doch auch hier rücken die Inhalte zunächst in den Hintergrund. Brigitte Ockel bestätigt in ihrem Bericht über das erste Montessori-

¹ Hervorhebung W. H.-P.

Schulmodell², daß „im Grunde (...) das, was die Kinder lernen, nur zweitrangig (ist), denn in jedem Zeitalter wird der Stoffplan sich ändern, aber wie sie es lernen, ist ausschlaggebend.“³ (B. Ockel, Montessori in der Grundschule. In: Pädagogik heute, 1 [1968], S. 74) Und Hildegard Holtstiege sieht die aktuelle Geltung der Montessori-Pädagogik ebenfalls unter anderem in dem „Lernen des Lernens“. (Vgl. H. Holtstiege, Modell Montessori. Freiburg 1989)

Man würde Maria Montessori jedoch Unrecht tun – und beide Autorinnen bestätigen dies auch implizit in ihren Ausführungen –, unterstellte man ihr einfach, daß sie den Lehrplan der Schulen ignoriert oder ihn als zweitrangig hinstellt und die individuelle Freiheit des Kindes resp. des Schülers absolut setzt und in den Mittelpunkt ihrer Erziehung rückt. Im Gegenteil: Montessori betont immer wieder, daß das Entwicklungsmaterial nur den „Ausgangspunkt“, das äußere Mittel zur inneren Entwicklung des Kindes darstellt, das sich ihm wie eine Leiter darbietet, damit es sich Stufe für Stufe entfalten kann, „und auf den Stufen dieser Leiter werden notwendigerweise die Mittel zur *Kultur*, zur höheren *Bildung* angeordnet sein.“ (Montessori, Schule des Kindes, S. 84)

Die Einführung des Kindes in die Kultur ist für Montessori eine fraglose Voraussetzung, gar eine Notwendigkeit. Interessant ist allerdings ihre Begründung für diese Notwendigkeit und ihre Vorstellung, wie die Einführung auszusehen hat. Bei der Suche nach dieser Begründung findet man zwei Ideen, die Montessori in ihrem Spätwerk zusammenführt: Die eine Idee entspringt ihrer positivistischen Sichtweise der Welt mit ihrem unerschütterlichen und an die Grenzen eines naiven Optimismus reichenden Glauben an den immerwährenden Fortschritt der (Natur-)Wissenschaften und der unaufhaltbaren Vernunft, deren Errungenschaften der Menschheit zugute kommen und mit der Überzeugung, daß die Hervorbringung eines neuen Kindes der Aufbruch in eine neue, bessere Menschheit bedeute. Diesem Kind muß der Erwachsene alles geben, was er hat und was er weiß, damit es über das intellektuelle Wissen, aber auch moralische Empfinden, seiner Väter hinaus qua seines sich immer mehr perfektionierenden wissenschaftlichen Verstandes die Natur zum Untertan und die Unwegbarkeiten des Lebens zu beherrschen sucht. Die zweite Idee

² Gemeint ist damit das Frankfurter Montessori-Strukturmodell.

³ Siehe auch Ockels Bericht über das Schulmodell der Aktion Sonnenschein. Hier betont sie ausdrücklich, daß sich die Lehrer in wesentlichen Teilen nach den amtlichen Lehrplänen richten. Vgl. B. Ockel, Integrierte Erziehung verschiedenartig und mehrfach behinderter Kinder in einer zweizügigen Grund- und Sonderschule der Aktion Sonnenschein – ein Schulversuch nach Maria Montessori. In: Rudolf Schindele (Hg.), Unterricht und Erziehung Behinderter in Regelschulen. Rheinstetten 1977, S. 428–443.

hat sie in der Zeit des Krieges entwickelt, als sie sich eingehend mit der Friedenserziehung auseinandergesetzt und die Welt gesehen hat als von einem „kosmischen Schöpfungsplan“ entworfen, dessen Urheber – von Montessori zwar als göttlich bezeichnet – für den Leser jedoch unbekannt bleibt, weil ungewiß ist, welche göttliche Macht gemeint ist. Der neue Mensch, intelligenter, vernünftiger und friedfertiger als seine Lehrer geworden, erkennt sich als Teil dieser kosmischen Weltordnung und lernt sein Wissen, seine Fertigkeiten und seine Kreativität dem Schöpfungsplan unterzuordnen. Jeder Schritt seiner Bildung ist Bewußtwerdung des kosmischen Ganzen. Und sobald der Mensch die Zusammenhänge dieses kosmischen Ganzen durchschaut hat, – und hier wird die positivistische Sicht mit dem kosmologischen Weltbild vereint –, wird er der Menschheit in Liebe und Dankbarkeit dienen, und das heißt mit anderen Worten: Er wird nichts tun, was der Menschheit und der Natur – sprich dem Kosmos – schaden wird. Seine wissenschaftlichen Erkenntnisse werden Mittel zur Herstellung des Friedens sein; sie werden dazu dienen, das Leben für jeden einzelnen zu einem Lebensgenuß werden zu lassen. Bildung des einzelnen heißt dann Bildung für die gesamte Menschheit. Spätestens dann tritt die „individuelle Seite“ in den Hintergrund, denn der „neue Mensch“ erfüllt seine eigentliche *Funktion* als Teil jener Maschinerie, die den unaufhaltsamen Fortschritt in die „neue“, bessere Menschheit antreibt.

Die Schule schließlich wird zu dem „Ort“, in dem der „universale Lehrplan“ abgebildet ist. In diesem Lehrplan „in welchem die neuen Generationen sich all die Einzelheiten der Bildung aneignen müssen, müssen diese als verschiedene Aspekte des Wissens von der Welt und vom Kosmos verbunden werden. Astronomie, Geographie, Geologie, Biologie, Physik, Chemie sind nur Details eines Ganzen. Ihr Bezug untereinander ist das, was das Interesse von einem Zentrum bis zu seinen Ausläufern hin treibt.“ (Montessori, Spannungsfeld Kind – Gesellschaft – Welt, Freiburg 1979, S. 139 f.) Die „alte“ Schule kann dieser Aufgabe aus zweierlei Gründen nicht nachkommen: Einmal stehen dort die einzelnen Fächer isoliert nebeneinander, ohne daß die Schüler eine Gesamtschau vermittelt bekommen. Zum anderen werden die Schüler obendrein von den Lehrern schlecht unterrichtet. Gibt es Lehrer, die in der Lage sind, über ihren schlechten Unterricht nachzudenken, dann wenden sie, wenn sie ihn besser machen wollen, allenfalls didaktisch-methodische „Taschenspielerkunststücke“ an, um die Schüler unter dem Vorwand der Freiheit und Selbsttätigkeit dorthin zu bringen, wohin sie sie gerne bringen möchten, und verschwenden all ihre Energie darauf, die Aufmerksamkeit der Kinder mit Hilfe dieser Kunststücke zu fesseln. In Wirklichkeit aber erleben die Schüler nur den Schein der Freiheit und müssen sich der Lehrerautorität unterwerfen.

Es bedarf daher für Montessori einer neuen Organisationsform des Unterrichts, die den Kindern die Möglichkeit zur Polarisierung der Aufmerksamkeit gibt, ohne daß sie von einem Erwachsenen erzwungen wird. Die Konzentration ist zweifelsohne auch in der Schule der Schlüsselbegriff der Montessori-Erziehung. Das Entwicklungsmaterial, das zum Teil noch für die Grundschule konzipiert ist und für Mathematik sogar im Gymnasium verwendet werden kann, stellt die Basis, auf der sich der Geist der Kinder konzentriert ordnet und aufbaut. Es muß sich jedoch im Laufe der Schuljahre überflüssig machen, bis dahin haben die Schüler gelernt, mit „Ausgeglichenheit“, „Heiterkeit“ und „Disziplin“ die in der Schule angebotenen Bildungsinhalte durch eigene Aktivität aufzunehmen und sie zur richtigen Zeit und am richtigen Ort zu reproduzieren oder sie kreativ umzugestalten. Die Montessori-Schule vermittelt auf dem Hintergrund der Montessorianischen Weltanschauung so kein nutzloses Wissen, das außerhalb der Institution Schule seinen Wert verliert; die besondere Form des Wissenserwerbs zielt auf die Innovationsbereitschaft der neuen Generation. Die Prinzipien, die für das Material gelten, gelten auch für den weiterführenden Unterricht: Das Interesse des Kindes muß stets gefesselt sein; seine Intelligenz soll durch ständige Übung und Mannigfaltigkeit der Gegenstände reifen, bis es von der konkret-anschaulichen Ebene seines Denkens zur Abstraktion und schließlich zur „spontanen Schaffenskraft“ emporsteigt. Die Ebene der Abstraktion erreicht das Kind laut Montessori im Alter von sieben bis zwölf Jahren. Hat das Kind im vorschulischen Alter bereits bestimmte Denkstrukturen und Einsichten in die Eigenschaften des Materials bzw. in die durch es repräsentierten Naturgesetzmäßigkeiten erhalten, bedarf es jetzt einer fortschreitenden Differenzierung der einzelnen Eigenschaften und schließlich der allmählichen Freigabe des ursprünglichen Entwicklungsmaterials an die Kreativität und Vorstellungskraft des Lehrers, eine neue, dem Abstraktionsvermögen seiner Schüler entsprechende Umgebung zu schaffen. Der Schüler soll durch verschiedene Unterrichtsformen vom Detail zum Ganzen des Unterrichtsstoffes geführt werden: Oberstes Prinzip dabei ist die Möglichkeit zur Konzentration, zur Selbsttätigkeit und Selbstkontrolle. Die jahrgangsübergreifenden Klassen der Grundschule bieten Raum für Stilleübungen, Gruppenarbeit und Frontalunterricht. Exkursionen und Projektarbeit ergänzen den Unterrichtsablauf. Für das Alter von 12 bis 18 Jahren nimmt Montessori eine Entwicklung an, in der die Jugendlichen schwierige Phasen durchlaufen von der Unsicherheit über sich selbst bis hin zu einem verantwortungsbewußten Sozialverhalten. Daher muß das Gymnasium auch eine Schule des sozialen Lernens sein, das heißt Gelegenheit zur Selbsterfahrung und zur sozialen Handlung bieten.

Maria Montessori hat eine Idealform der Schule entworfen, von der sie selbst

wußte, daß sie in ihrer reinen Form nur schwer zu realisieren ist. In der Bundesrepublik kann die Montessori-Pädagogik in den staatlichen Schulen bedingt und innerhalb der amtlichen Lehrpläne verwirklicht werden. Es würde für Montessori jedoch einen Anfang für ihre Idee der Erziehung bedeuten, wenn der Lehrer, der die Prinzipien ihrer Pädagogik kennt, im Rahmen seiner Möglichkeiten die Umgebung der Schüler so vorbereitet, daß diese Prinzipien zur Wirkung kommen können.

Die vorliegende Ausgabe beschäftigt sich mit dem Thema „Schule“. Die Beiträge und Berichte befassen sich fast alle mit der Einbeziehung der Montessori-Methode in den Regelunterricht.

Eingeleitet wird das Heft mit einem Vortrag Maria Montessoris über die „Neue Lehrerin“, der 1925 veröffentlicht wurde. Winfried Böhm erörtert die Frage, was alternativ an der alternativen Erziehung und der alternativen Schule ist. Gabriele Rüdiger stellt die Ergebnisse einer Untersuchung über die Verwirklichung der Montessori-Prinzipien in der Freiarbeit in einer 3. und 4. Grundschulklasse vor. In seinem Beitrag „Einschulung und erster Schulerfolg“ zeigt Dietrich Rüdiger Probleme, aber auch Problemlösungen bei der Einschätzung des ersten Schulerfolgs auf und gibt einen Überblick über die aktuelle Diskussion zu diesem Thema.

Aus der Praxis für die Praxis berichtet Susanne Gunkel über die Einbeziehung der Montessori-Pädagogik bei sprachbehinderten Kindern in einer Sondereinrichtung. Hans Joachim Studemund fügt einen interessanten Beitrag über den von ihm initiierten Einbau von Elementen der Montessori-Pädagogik in die Regelausbildung von Sekundarstufenlehrern im Bonner Studienseminar hinzu. Einen Einblick in die Gestaltung des Leselernunterrichts nach den Prinzipien Maria Montessoris vermittelt Irmtraud Völkel, die ihren Leseunterricht in einer 1. Grundschulklasse beschreibt. Georg Weiß erinnert sich an seine Lehrerausbildung mit Piagets Aussagen über die Bildung des mathematischen Denkens und seine Begegnung mit der Montessori-Pädagogik.

Eine Rezension von Volker Fröhlich über das mit dem Jugendliteraturpreis ausgezeichnete Kinderbuch von Nele Maar „Papa wohnt jetzt in der Heinrichstraße“ beschließt dieses Heft.