

Eva Schumacher

Das Montessori-Konzept – Kernziel, Aktualität und bildungspolitische Relevanz unter besonderer Berücksichtigung der Aus- und Fortbildungssituation von Erzieher/innen und Lehrer/innen*

Einleitung

Auf der diesjährigen Didacta erlebte Bildungsministerin Annette Schavan eine späte sensible Phase, als sie sich in die Zeit vor hundert Jahren zurück sehnte: Damals hätten die Experten in einer Phase des Umbruchs gemerkt, dass Kinder die Gestalter von morgen sind, und das sei die Geburtsstunde der *Reformpädagogik* gewesen. Das ist aber nur die halbe Wahrheit: Man muss hinzufügen: Die Reformpädagogik entwickelte sich damals, weil aufgeklärte Pädagogen die Rigidität der Staatsschulen nicht länger ertrugen und deshalb ihre Konzepte in neu gegründeten Modellschulen verwirklichten. Das erinnert stark an die Gegenwart, denn auch heute haben wir wieder einen wachsenden Boom an Modell- bzw. Privatschulen, weil sich das staatliche Regelschulsystem als zu immobil erweist, um zeitgemäßen Bildungsansprüchen zu entsprechen.

Eine schönere Steilvorlage hätte die Ministerin also für unsere Jahrestagung nicht geben können. Ich freue mich, diesen Ball aufzunehmen und mit Ihnen heute der Frage nachzugehen, was die Ministerin mit ihrer Rückbesinnung auf die guten alten Zeiten wohl gemeint hat und welchen Stellenwert das *Montessori-Konzept* in diesem Zusammenhang heute einnimmt. Dabei wird sich erweisen, dass die frühen Erkenntnisse von Maria Montessori und anderen Reformpädagogen heute aktueller denn je sind, und dass Bildungspolitik und Bildungsbetrieb aber bisher vergeblich versucht haben, diese reformpädagogischen Konzepte nachhaltig in die Praxis umzusetzen. Insoweit ist das von der Ministerin beklagte mangelnde Vertrauen der Bürger in die Bildungspolitik durchaus berechtigt.

Man muss im Übrigen auch darauf hinweisen, dass Reformpädagogik im Dschungel der erziehungswissenschaftlichen Begrifflichkeiten fälschlicher Weise häufig mit *Bildungsreform* gleichgesetzt wird, und offenbar unterliegen auch die Redenschreiber der Ministerin diesem Trugschluss.

* Vortrag auf der Jahresversammlung des Montessori-Landesverbandes Baden-Württemberg am 12.4.2008 in Wernau/Neckar

Denn Fakt ist: Bildungsreformen hat es immer gegeben. Wie die Praxis zeigt, ging und geht es hier allerdings zum großen Teil um äußerliche und formale Veränderungen des Schulsystems – um die Strukturen der Schuladministration, um Schulzeit, Klassenteiler, Fächerkombinationen, Deputate, Ferienordnungen und Leistungsmessung. Darüber lässt sich unter den Bildungspolitikern trefflich streiten, auch ohne sich tatsächlich von der Stelle zu bewegen, d.h. ohne das Bildungssystem durch tiefer greifende Veränderungen zu gefährden.

Bei der *Reformpädagogik* geht es jedoch gerade um nachhaltige *strukturelle* und *inhaltliche* Reformen, die das Leben, Lernen und Lehren als heterogene Einheit und Chance begreifen und gestalten. Es geht um den Erwerb sozialer, kognitiver und emotionaler Schlüsselkompetenzen bei Erziehern, Lehrern und Schülern. Es geht auch um den laufenden Transfer neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse aus den relevanten Bezugswissenschaften in die Praxis. Dies alles jedoch nicht mit dem Ziel, einem Mainstream oder dem internationalen Wettbewerb zu entsprechen, sondern im Dienste des Menschen und seines natürlichen Lebenserhalts. Bemühungen dieser Art finden jedoch im bildungspolitischen Alltag allenfalls in Sonntagsreden Beachtung oder werden von Realpolitikern und Bedenkenträgern als Kuschelpädagogik oder Sozialromantik abgetan.

Zunächst möchte ich kurz die zentralen Elemente des Montessori-Konzepts zusammen fassen. Diesen „Montessori-Highlights“ stelle ich neuere Befunde aus der heutigen Wissenschaftslandschaft gegenüber, und hierbei zeigt sich eine verblüffende Aktualität der Weisheiten unserer Konzeptgründerin.

Im Anschluss wird der Stellenwert der Montessori-Pädagogik in einer Reihe von Schlüsselbereichen unseres Bildungssystems betrachtet: in der Schulentwicklung, in der Bildungspolitik und in der Aus- und –fortbildung von Lehrern und Erziehern. Dabei werde ich bewusst auch die Innenperspektive einer kritischen Selbstreflexion unterziehen. Das führt uns am Schluss zu Anregungen und Empfehlungen für jeden Einzelnen von uns, aber auch für die Arbeit unserer Verbände und Gremien.

Das Montessori-Konzept

Grundannahmen

Die folgenden, für sich sprechenden Zitate veranschaulichen den Kern, d.h. die zentralen Aspekte oder Elemente des Montessori-Konzepts und seine Aktualität „aus der Innenperspektive heraus“. Dies gelingt am besten, wenn Maria Montessori und einige zeitgenössische Experten der aus Pädagogik und Hirnforschung selbst zu Wort kommen (die Montessori-Zitate sind kursiv, die aktuellen im Normaldruck ausgewiesen):

„Der Mensch ist darauf ausgelegt, neugierig die Welt zu erkunden. Dieser Trieb (Horme) ist angeboren, d.h. alle Kinder bringen ihn mit, alle Kinder wollen lernen, wissen, mitgestalten, verändern.“(M. Montessori: *Kinder sind anders* 1987, S. 59f)

„Menschen sind von Natur aus motiviert, sie können gar nicht anders, denn sie haben ein äußerst effektives System hierfür im Gehirn eingebaut“ (M. Spitzer: *Lernen - Gehirnforschung und Schule des Lebens* 2002, S. 192).

“Für das Kind ist die Ordnung das, was für uns der Boden ist, auf dem wir stehen, was für den Fisch das Wasser ist, in dem er schwimmt. Im frühen Kindesalter entnimmt der Menschegeist seiner Umwelt die Orientierungselemente, deren er für seine späteren Eroberung bedürfen wird.“ (M. Montessori: *Kinder sind anders* 1987, S. 64)

„Mit das Schlimmste, was einem jungen Menschen passieren kann, ist das Fehlen von Struktur. Wenn Repräsentationen durch Strukturen in der Erfahrung entstehen, dann folgt, dass bei wenig äußerer Struktur eine innere gar nicht entstehen kann. Dies mag ein Grund dafür sein, dass kleine Kinder ... nach Struktur geradezu schreien.“ (M. Spitzer: *Lernen - Gehirnforschung und Schule des Lebens* 2002, S. 453).

„Das ist offenbar der Schlüssel der ganzen Pädagogik: diese kostbaren Augenblicke der Konzentration zu erkennen.“ („*Polarisation der Aufmerksamkeit*“)

„Es ist nutzlos oder womöglich sogar kontraproduktiv, Inhalte anzubieten, die nicht adäquat verarbeitet werden können, weil die entsprechenden Entwicklungsfenster nicht offen sind...Da bislang nur wenige Daten darüber vorliegen, wann das menschliche Gehirn welche Informationen benötigt, ist wohl die beste Strategie, sorgfältig zu beobachten, wonach Kinder fragen.“ (M. Spitzer 2002: Lernen - Gehirnforschung und Schule des Lebens, S. 74)

Kurz vor ihrem Tod 1952 bündelte Maria Montessori ihre anthropologischen Einsichten und interdisziplinären Beobachtungen in dem hier dargestellten Gesamtkonzept. Dabei ging sie von *vier sensitiven Perioden* innerhalb des menschlichen Lebens aus: Die zwei kreativen, aktiven Phasen „Kleinkind-Zeit“ und „Pubertät“ sind durch große Entwicklungssprünge und eine hohe psychische Labilität gekennzeichnet. Die anderen beiden Phasen sind durch ein ruhiges Wachstum mit hoher psychischer Stabilität gekennzeichnet: Kindheit und Reife-Alter.

An diesem Konzept ist das Besondere, dass Maria Montessori nicht – wie viele andere Pädagogen und Psychologen – bei der bloßen Beschreibung der Entwicklungsphasen stehen blieb. Vielmehr transferierte sie ihre wissenschaftliche Arbeit und ihre vielfältigen Erfahrungen in die Bildungs- und Erziehungspraxis und legte damit ein *didaktisches Gesamtkonzept* vor, welches die Bildung und Erziehung vom Vorschul- bis zum Erwachsenenalter und alle Fächer einschließt. Auch die Unterrichtsprinzipien Freiheit und Bindung, Stille, sowie Interdisziplinarität und Heterogenität als Chance sind für alle Schularten von Belang.

Vorbereitete Umgebung

Die *Lernumgebung* nimmt im didaktischen Konzept Montessoris einen zentralen Stellenwert ein. Dazu hat sie zahlreiche anspruchsvolle Materialien zur Ausgestaltung der von ihr geprägten „Vorbereiteten Umgebung“ selbst entwickelt und zu deren Weiterentwicklung angeregt. Dieses Lernumfeld wird durch ein neues *Erzieher- bzw. Lehrerbild* ergänzt, das sich von der traditionell geprägten Lehrerrolle erheblich unterscheidet, wie die folgenden Zitate belegen:

„Die Vorbereitung der Umgebung und die Vorbereitung des Lehrers sind das praktische Fundament unserer Erziehung.“ (M. Montessori: Grundlagen meiner Pädagogik 1985, S. 21)

„Die Aufgabe der Umgebung ist nicht, das Kind zu formen, sondern ihm zu erlauben, sich zu offenbaren.“ (M. Montessori: Schule des Kindes 1987, S.173)

„Tatsächlich ist Lernen diejenige menschliche Tätigkeit, die am wenigsten der Manipulation durch andere bedarf. Das meiste Lernen ist nicht das Ergebnis der Unterweisung. Es ist vielmehr das Ergebnis ungehinderter Teilnahme in sinnvoller Umgebung.“ (I. Illich: Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems 1973, S. 87)

„Was tun wir als erstes, um den Kindern zu einer Rekonstruktion (ihrer Potentiale) zu verhelfen? Wir bereiten eine Umgebung vor, die reich an interessanten Aktivitätsmomenten ist. Wir eröffnen einen Arbeitsweg, der höhere Dinge aufweist als die, von denen man bis jetzt annahm, sie seien für dieses Alter genügend...“ (M. Montessori: Schule des Kindes 1987, S.159)

„Wer Lernen für einen passiven Vorgang hält, der sucht nach dem richtigen Trichter. Wer aber Lernen als eine Aktivität versteht... der sucht keinen Trichter, sondern denkt über die Rahmenbedingungen nach, unter denen diese Aktivität am besten stattfinden kann.“ (M. Spitzer: Lernen. Gehirnforschung und Schule des Lebens 2002, S.4)

„Wir ... lehren also nicht direkt, wie man es sonst zu tun pflegt, sondern vielmehr durch eine Ordnung, die im Material liegt, und die das Kind sich selbst erarbeiten kann...“ (Materialien: „Schlüssel zur Welt“)

„Die Grundlage ist also nicht das Nachdenken darüber, wie man das Kind lehren oder erzieherisch beeinflussen kann, sondern wie man ihm eine Umgebung schaffen kann, die seiner Entwicklung förderlich ist.“ (M. Montessori: Grundlagen meiner Pädagogik 1985, S. 46)

„In der Deutung des Menschen als besonders lernbedürftig und lernfähig sind sich die Anthropologen seit längerem einig. Ob aus der Lernbedürftigkeit aber auch eine Erziehungsbedürftigkeit zu folgern sei und welche Bedeutung pädagogischen Maßnahmen vor allem während der ersten Lebensjahre für die Entwicklung von Kindern zukommt, ist nach wie vor umstritten.“ (Brügelmann: Schule verstehen und gestalten 2006 S. 96)

Abbildung: Alte/neue Erzieherin

Die alte...	die „neue“ Erzieher/in (Lehrer/in)
vermittelt Bildung und Erziehung	ist dem Kind/Jugendlichen bei seiner Entwicklung behilflich
zeichnet sich durch ein hohes Maß an Aktivität aus	fördert die Aktivität des Kindes/Jugendlichen
fordert Disziplin	zeigt Geduld
unterrichtet	„beschenkt“ (Vorbereitete Umgebung)
kontrolliert Leistungen	beobachtet Entwicklungsprozesse
redet viel/Wortschwall	wenige Worte/ vermittelt Ruhe
Grundhaltung: Stolze Würde der Unfehlbarkeit	Grundhaltung: Demut
ermüdet	belebt
denkt von sich aus	denkt vom Kind/Jugendlichen aus

Schulentwicklung

Schulen und vorschulische Betreuungsstätten sind die Orte, an denen Bildung und Erziehung sich bewegen und bewähren müssen. Ihre Entwicklung hängt von dem unterschiedlich stark ausgeprägten Engagement aller am Bildungssystem Beteiligten ab. Deshalb erleben wir sowohl Stillstand als auch Fortschritt.

Für eine qualitativ anspruchsvolle Schulentwicklung und Reformen sind *Orientierungsrahmen* unerlässlich, wie man sie heute gern in sogenannten Leitbildern formuliert. Diese Leitbilder enthalten jedoch häufig eher Gemeinplätze als inhaltliche Vorgaben. Im Kontext der *Grundschulentwicklung* hat der Landauer Grundschulpädagoge Hanns Petillon daher postuliert, die Referenzrahmen an den *Kindern* und ihren berechtigten Bildungsansprüchen zu orientieren. Danach billigt Petillon den Kindern folgende *12 Rechte* zu, fordert allerdings auch eine eigene Bereitschaft der Kinder und Jugendlichen zum Lernen und zur Anstrengung:

1. Eigener Lernprozess und individuelle Förderung der Entwicklung.
2. Lebensnahes, gegenwartsbezogenes und erfahrungsoffenes Lernen und Hilfen bei der Bewältigung des Alltags.
3. Nachhaltiges Lernen beim Erwerb von Methodenkompetenz und grundlegendem Wissen.
4. Handelndes Lernen, vielfältige Arbeitsformen und spielerische Tätigkeiten.
5. Lernen mit allen Sinnen, ganzheitliche Körpererfahrungen, ‚bewegtes Lernen‘.
6. Entwicklungsgerechte demokratische Mitgestaltung, Mitentscheidung und Mitplanung in Schule und Unterricht.
7. Befriedigender Status, Zugehörigkeit und Mitbestimmung in der Gruppe der Mitschüler/innen.
8. Positive Selbstbewertung, Erfolgserlebnisse und einen Selbstwert schützenden Umgang mit Misserfolgen.
9. Realitätsgerechte, umfassende und entwicklungsfördernde Leistungsrückmeldung.
10. Individueller Umgang mit der Zeit, eigener Lernrhythmus, verweilendes Lernen.
11. Eine von den Bewohnern mit gestaltete, anregende, überschaubare und geordnete Lernumwelt.
12. Kontinuität beim Eintritt in die Schule und beim Übergang in weiterführende Schulen.

Dieser Katalog steht ganz offensichtlich in unmittelbarer Nähe zur Montessori-Pädagogik, die sich – wie andere reformpädagogische Ansätze auch – bei den betroffenen Kindern, Eltern und Lehrer/innen sowie im Privatschulwesen wachsender Anerkennung erfreut.

Bildungspolitik

Die bildungspolitische Brisanz dieser Anerkennung liegt darin, dass die reformpädagogischen Impulse in den öffentlichen Regeleinrichtungen hingegen bisher nur vereinzelt Eingang finden, nämlich dort, wo sich Leitung und Kollegium – trotz aller einengenden staatlichen Rahmenbedingungen – über ihren offiziellen Dienst hinaus *persönlich* dafür stark gemacht haben. Die meisten Kindergärten und Schulen hingegen sind in ihrem ohnehin schon überladenen Alltag damit überfordert, die seit geraumer Zeit in Turbogeschwindigkeit als „alter Wein in neuen Schläuchen“ dargebotenen Reformelemente zu einem tragfähigen Gesamtkonzept zusammenzuführen. Diesem Notstand kann auch der – weitgehend defizitorientierte – Evaluationsboom nicht abhelfen. Folgt man den Rückmeldungen, so zeigt sich vielmehr, dass dieser eher zur Unruhe als zur erhofften Professionalisierung beiträgt.

Eine tiefer und flächendeckend greifende reformpädagogische Entwicklung an den Schulen, die *alle* Kinder und Jugendlichen erreicht und welche die Sitzenbleiber- und Abbruchquoten und damit das Leid senkt, das sich ausgehend hiervon nicht nur in den Schulen, sondern auch in den Familien abspielt, ist also bisher nicht abzusehen. Und dies, obwohl die Bildungsverantwortlichen aller Parteien genau dieses postulieren: „Wir müssen mehr dafür tun, um unsere Begabungsreserven besser zu nutzen. Wir brauchen eine neue Lehr-Lernkultur, ein ‚Haus des Lernens‘; es geht darum, unsere Kinder und Jugendlichen stark zu machen und ihre individuellen Fähig- und Fertigkeiten bestmöglich zu fördern.“ Hierin sind sich die Bildungspolitiker einig – das Ziel ist klar umrissen. Aber darüber, wie dieses Ziel am besten zu erreichen ist, darüber herrscht Dissens.

Für die sächsische Staatsministerin für Wissenschaft und Kunst und frühere Bundes-Vorsitzende der GEW, Eva Maria Stange, setzt sich hierin der „*alte bildungspolitische Grabenkampf*“ aus dem vorletzten Jahrhundert, das zuweilen zähe Ringen zwischen Bewahren und Erneuern, bis heute fort. Einen anschaulichen Beleg hierzu liefert das bildungspolitische Spektakel im Umfeld von PISA, das zu erkennen gibt, wie beliebig mit vermeintlich objektiven Testergebnissen umgegangen wird und wie kontextabhängig die Daten interpretierbar und damit missbrauchbar sind. Die nicht enden wollende Gesamtschuldebatte stellt diesen Notstand anschaulich dar.

Nichts gegen seriöse empirische Forschung und Wissenschaftsorientierung, zumal wir ihr zahlreiche wertvolle Beiträge zur Erhellung unserer Erziehungs- und Bildungspraxis verdanken – man denke z.B. an die bedeutsamen Analysen, die uns das Ausmaß der Heterogenität in unserem Bildungswesen überhaupt erst verdeutlicht haben.

Bedauerlich jedoch ist die mangelnde Anerkennung, die dem anderen geisteswissenschaftlichen bzw. „reformpädagogisch orientierten Lager“ und den von hier ausgehenden anwendungsbezogenen Reformbemühungen entgegengebracht wird. Denn diese Polarisierung behindert ein positives Zusammenwirken der in Wissenschaft bzw. Theorie und Praxis vorhandenen Ressourcen und damit die Entwicklung einer Bildungslandschaft, die sich an der Vision Petillons, an den berechtigten Bildungsansprüchen der Kinder und Jugendlichen orientiert.

Kritische Zeitgenossen sehen in dieser „Teile und herrsche Strategie“ einen Kampf um bildungspolitischen Machterhalt und Besitzstandswahrung. Wo diese Auseinandersetzung hinführen kann, hat Dieter Keiner (Uni Münster) im Jahr 2002 in satirischer Form in seinen ‚Grüßen aus der Zukunft‘ verdeutlicht. Ich zitiere:

„Nachdem vor einigen Monaten die 17. Folge der internationalen PISA-Studien vorgelegt wurde, an der sich 320 der 370 Nationalstaaten der Welt beteiligen mussten, wurden nun die Ergebnisse der Studie für Deutschland vorgelegt.

Die besondere Bedeutung der neuesten internationalen Studie wie der Regionalstudie besteht darin, dass beide Studien als Untersuchungsobjekt die Generation von heute 15jährigen Jugendlichen haben, die in den Zeiten der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie und der ersten auf Deutschland bezogenen Teilstudie geboren wurden. Mit Befriedigung wird festgestellt, dass die am Ende des 20. Jahrhunderts begonnenen Planungen, Bildung konsequent als Ware zu definieren und als Dienstleistung global zu handeln, bei der jetzt untersuchten Generation schon zu erfreulichen Fortschritten geführt haben. Es kann davon ausgegangen werden, dass spätestens bei einer nächsten Generation von 15jährigen die gesetzten Ziele erreicht sein werden und diese Generation sich endlich selbst als Ware und Dienstleistung definieren wird.

Damit wird auch die Richtigkeit einer Entscheidung aus dem Jahre 2014 bestätigt, an allen Hochschulen Deutschlands die Erziehungswissenschaft aufzulösen und nur die ehemaligen Mediotheken als e-mail-Empfangs- und -Weiterleitungszentren zu erhalten."

Es bleibt zu hoffen, dass uns die düsteren Aussichten dieser fiktiven Pressemitteilung aus dem Internationalen Propagandazentrum Peking aus dem Jahr 2017 erspart bleiben. Denn schließlich stellen uns schon die gegenwärtigen, von den skizzierten Polarisierungen ausgehenden Schief lagen (das Chaos, die Unsicherheiten und Überforderungen) vor kaum zu bewältigende bildungspolitische Herausforderungen.

Dies trifft auch für den Montessori-Kontext zu, wenngleich auch unter anderen Vorzeichen bzw. Voraussetzungen.

Bildungspolitik im Montessori-Kontext

An einem klaren Gesamtkonzept, das gemäß den Rückmeldungen aus Evaluationsprozessen eine grundlegend notwendige Voraussetzung für eine gelingende Schulentwicklung darstellt, mangelt es der Montessori-Pädagogik nicht, und ein Reformstau ist auch nicht zu beklagen.

Als problematisch wird eher das Gegenteil empfunden, nämlich das strikte, zuweilen kompromisslose Festhalten an den schon über 100 Jahre alten Vorgaben und Regularien. Bildungspolitischer Grabenkampf also auch im Montessori-Kontext, nur eben anders herum.

Das beharrliche Festhalten an dem vermeintlich „echt Montessorianischen“, der fehlende Mut und Wille, die alten Strukturen an die aktuellen Entwicklungen – und damit auch an die zeitgemäßen Notwendigkeiten und Bedürfnislagen – anzupassen, wird m.E. nicht ganz zu Unrecht als Authentizitätsbruch gewertet.

Steht die Montessori-Pädagogik und –Didaktik nicht per se für ein Konzept, welches den Menschen in seiner jeweiligen Lebenswelt begreift? Gewiss war Maria Montessori eine eigenwillige Person. Aber war sie nicht auch eine Frau, die sich selbst und auch ihre gesellschaftspolitische und pädagogische Arbeit so konsequent und nah am Puls der Zeit orientierte wie kaum ein anderer ihrer Zeitgenossinnen und

–genossen? Und letztlich: War Maria Montessori – bei aller Wertschätzung ihres großartigen Lebenswerkes – nicht auch „nur“ ein Mensch, der Unstimmigkeiten und Fehleinschätzungen unterlag und – im Hinblick auf ihre politisch-realistische, zugleich aber auch idealistische Prägung – bei der ehrgeizigen Verfolgung ihrer großen Ziele (wie jeder Mensch) zuweilen auch Versuchungen, die der kritischen Reflexion bedürfen?

Neben weniger schwerwiegenden Mutmaßungen wie etwa die, dass der Materialbedarf in der Montessori-Arbeit zu kostenaufwändig ist, geht ein zentraler, immer wieder artikulierter Vorwurf an die Montessori-Pädagogik dahin, die alten Strukturen und Überzeugungen nicht hinreichend kritisch zu prüfen und den aktuellen Notwendigkeiten anzupassen, sondern einen dogmatischen, sozialromantisch geprägten Alleingeltungsanspruch für ihr Konzept zu erheben.

Für die Kollegen/innen, die in ihrer praktischen Arbeit am Kind den Nutzen der Montessori-Arbeit täglich erfahren, sind derartige Vorwürfe natürlich absurd. Den Kritikern hingegen ist der Enthusiasmus suspekt, mit welchem die „Montessorianer“ über ihre Erfolge berichten.

Es ist schwierig, solchen ‚Experten‘ wirksam entgegen zu treten, weil sie häufig aus eigener Unsicherheit heraus emotional argumentieren oder nur über subjektive Zufallsbeobachtungen verfügen. Leider fehlen uns noch weitere fundierte repräsentative Analysen, die den Stellenwert und realen Gewinn der Montessori-Pädagogik und –Didaktik belegen.

Ungeachtet dessen tauchen in den neuen Orientierungs- und Bildungsplänen zur Problemlösung zunehmend Ziele und Begriffe auf, die reformpädagogischem Gedankengut entstammen und teilweise identisch sind mit dem, was Maria Montessori und andere bereits explizit vorgedacht haben. Dabei wird aber der Anschein erweckt, man habe das Rad neu erfunden, denn Urheber werden nicht benannt.

Diese auch ohne Urhebernennung grundsätzlich begrüßenswerten Zielvorgaben werden jedoch nicht zu Ende gedacht. Es wird verkannt, dass wirksame Reformen nicht von oben, auf dem Verordnungsweg durchgesetzt werden können. Eine kohärente Bildungspolitik kann sich nicht darauf beschränken, Oberziele vorzugeben; sie muss auch dafür sorgen, dass die Ziele an der Basis umgesetzt werden können. Sonst wird das Chaos nur vergrößert.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass das öffentliche Bildungswesen reformpädagogische Konzepte bislang nicht breitenwirksam umgesetzt hat. Zwar setzt sich auch in der bildungspolitischen Obrigkeit mehr und mehr die Einsicht durch, dass diese Konzepte überzeugend sind. Aus Rücksicht auf die Bewahrer und aus Haushaltsgründen scheut man aber vor tiefer greifenden Veränderungen zurück. Die Bildungspolitik flüchtet sich in Pilotprojekte, die kostengünstig sind und bei denen man nicht viel falsch machen kann. So wird unser Bildungssystem weiterhin durch den alten Grabenkampf zwischen Erneuern und Bewahren gelähmt.

Diesem Notstand begegnet die bundesdeutsche Montessoribewegung nach meinem Dafürhalten insgesamt nur unbefriedigend. Denn anstelle mit vereinten Kräften den bildungspolitischen Einfluss zugunsten einer Stärkung und besseren Anerkennung der wertvollen Montessori-Arbeit zu mobilisieren und damit die Basis zu stärken und die in den 50er und 60er Jahren grundgelegten Strukturen zukunftsfähig zu gestalten, verpuffte und verpufft ein Großteil der wertvollen Energien in Reibereien innerhalb und zwischen den Verbänden und Vereinigungen auf Bundes- und Länderebene.

Es bleibt zu hoffen, dass die angelaufene Wiederannäherung, wie sie gegenwärtig in den Bemühungen um eine Reformierung der Ausbildungspraxis beobachtbar ist als Chance und Impuls dafür genutzt werden kann, künftig zu mehr Geschlossenheit und Stabilisierung zu finden.

Bisweilen scheinen Bildungspolitik und Montessori-Bewegung indes jedoch noch unter einem gleichartigen Virus zu leiden: Man ist sich einig über die Ziele, tut sich aber schwer, den Weg dahin einvernehmlich zu gestalten. Machtkämpfe bzw. die gängige Strategie des sich Überbietens sind hier wie dort kontraproduktiv.

Wie sich diese Polarisierungen in der Praxis auswirken, möchte ich nun exemplarisch anhand der *Ausbildungspraxis* von Erzieher/innen und Lehrer/innen näher umreißen.

Ausbildungspraxis

Grundsätzlich liegt auf der Hand, dass zu einer kohärenten Umsetzung reformpädagogischer Konzepte generell auch eine Anpassung der traditionellen Aus- und Fortbildung gehört, denn es kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Erzieher/innen und Lehrkräfte von sich aus ‚neue Erzieher/innen bzw. Lehrer‘ werden. Wie sieht die derzeitige Ausbildungssituation der Erzieher/innen aus?

Erzieherausbildung

Dazu liegen in Deutschland bisher keine Studien vor. Ungeachtet dessen wird die Ausbildung der Erzieherinnen seit PISA heftig diskutiert, kritisiert und mit der Forderung konfrontiert, sich den internationalen Standards anzupassen. Diese Forderung mag grundsätzlich ihre Berechtigung haben, denn dem Postulat „Auf den Anfang kommt es an“ ist kaum etwas entgegen zu setzen.

Insofern sind die gegenwärtigen Bemühungen um eine Etablierung grundständiger und berufsbegleitender Studiengänge zur wissenschaftlichen Professionalisierung des Erzieherberufs grundsätzlich zu begrüßen.

Kontraproduktiv ist in diesem Zusammenhang allerdings die nicht fundierte Annahme, dass die bisherige, *nicht* akademische Erzieherausbildung für vorschulische Bildungsdefizite verantwortlich ist. Ebenso wenig sollte davon ausgegangen werden, dass eine Akademisierung der Ausbildung *automatisch* zu einer besseren Bildungsqualität führt.

Entscheidend sind vielmehr die *Qualität* der Ausbildung und die infrastrukturellen Voraussetzungen für deren Umsetzung in den Einrichtungen. Hierzu zählt – neben der besseren Verzahnung von Kindergarten und Grundschule – insbesondere auch die überfällige Anpassung der Besoldungsstrukturen und damit eine adäquate Anerkennung der von unseren Erzieher/innen geleisteten verantwortungsvollen Bildungs- und Erziehungsarbeit.

Lehreraus- und -fortbildung

Auch in den Schulen bildet die Lehrperson den Dreh- und Angelpunkt allen schulischen Geschehens. Ohne eine aktive Mitwirkung der Lehrkräfte sind tiefer greifende schulreformerische Bemühungen von Anfang an zum Scheitern verurteilt. Dieses gilt gleichermaßen für die herkömmliche wie für die montessorientierte Bildungspraxis.

Aus der wissenschaftlichen Begleitung diverser Modellprojekte ist bekannt, dass Lehrkräfte in Reformprozessen ihre eigenen Haltungen und Praktiken dann reflektieren und verändern können, wenn es gelingt, sich aus habituierten, (noch) nicht hinterfragten Denk- und Handlungsmustern zu befreien. Erst dann können die erweiterten Möglichkeiten, die sich aus dem Neuen ergeben, genutzt werden. Und dieser Prozess bedarf Raum und Zeit.

Vom Lehren zum Lernen

Denn bei der angestrebten Lehr-Lernkultur geht es um einen Weg vom Lehren zum Lernen – hin zu einem Lernen, das den Lernenden selbst in den Mittelpunkt stellt und das mit einem Anspruch verknüpft ist, der weit über den Erwerb von „Wissen“ hinaus geht. Es geht um nachhaltiges verständnis- bzw. verstehensintensives Lernen in anregenden Umgebungen, für das Lehrerinnen und Lehrer (und sinngemäß auch Erzieherinnen und Erzieher) – so zumindest die offizielle bildungspolitische Zielvorgabe – sensibilisiert und didaktisch ausgebildet werden müssen. Die Anbahnung einer solch anspruchsvollen, prozessorientierten Bildungskultur ist nicht „auf Knopfdruck“ zu haben. Bedeutsam sind Raum und Zeit, und genau dieses hat Maria Montessori schon vor vielen Jahrzehnten postuliert, wie das folgende Zitat zum Ausdruck bringt:

„Die Arbeitsbegeisterung ist für die gesunde Entwicklung des Kindes von größter Bedeutung, aber sie kann nur in der Umgebung entstehen, die den Bedürfnissen des Kindes entspricht, und nur bei einer Haltung des Lehrers, die helfend und nicht lehrend ist und die nur durch ein langes Studium erworben werden kann.“

Soweit die Theorie. Und wie sieht die Praxis aus?

Allgemeine Lehrerbildung

Für die Lehrerbildung liegen seit PISA bereits mehrere Studien vor, die folgende Schwachstellen ausweisen:

- Keine systematisch abgestimmte Vermittlung erziehungswissenschaftlicher Wissensbestände in der ersten Phase.
- Überbetonung der fachwissenschaftlichen Anteile bei Mangel an Fachdidaktik und Berufsfeldbezug.
- Unzureichende Verzahnung zwischen erster und zweiter Ausbildungsphase.
- Nichtausschöpfung des berufsfeldspezifischen Potenzials im Vorbereitungsdienst.
- Fehlende organisierte Fortbildungen und professionelle Einstiegshilfen.

Hinzu kommen die vielerorts gewonnenen Erfahrungen im praktischen Feld:

- *Lähmung der Hochschulgremien durch Verordnungsflut*
- *Innovationsdruck bei schrumpfenden Ressourcen*

Und wie steht es mit der Montessori-Ausbildung?

Montessori-Ausbildung

Auch hier liegen Rückmeldungen aus der Ausbildungspraxis vor, die auf formal-strukturelle, aber auch auf inhaltliche Schwächen hinweisen. Beklagt werden:

- Überfällige Anpassung an die neuen, veränderten Voraussetzungen.
- Abrupter Abbruch nach Ausbildungsende.
- Mangelnde Verzahnung von Theorie und Praxis.
- Unzureichende (individuelle) Teilnehmerorientierung.
- Fehlende Materialausstattung.
- Defizite im Einsatz erwachsenenbildnerischer Methoden.
- Teilweise unangemessene Prüfungsgestaltung.
- Unflexible/ ungünstige Unterrichtszeiten.

Weitere, stärker bildungspolitisch motivierte Defizite sind:

- *der auch in der allgemeinen Lehrerbildung vorherrschende bürokratische und hierarchisch orientierte Verwaltungsapparat, sowie*
- *ganz das Gegenteil zur allgemeinen Lehrerbildung: Eine mangelnde Offenheit gegenüber notwendigen Anpassungen/Neuerungen.*

Positive Ausgangslagen

Daneben profitiert die Montessori-Ausbildung aber auch von positiven Voraussetzungen, von denen in der allgemeinen Lehreraus- und -fortbildung nicht im gleichen Ausmaß ausgegangen werden kann:

- Differenzierte und bewusst reflektierte Erfahrungen der Teilnehmer/innen.
- Einsicht in die Tatsache, dass die eigene bisherige Praxis den Bedürfnissen und berechtigten Ansprüchen der Kinder nicht mehr gerecht wird.
- Persönlicher Wunsch, die herkömmliche Unterrichtspraxis zugunsten einer neuen Lehr-Lernkultur zu überwinden.
- Hohe Motivation, großes persönliches Engagement.
- Offenheit/Bereitschaft, Hierarchieschranken zu überwinden.
- Hinreichend großer Zeitraum, um neue Dispositionen, eine neue Haltung zu erwerben.

Diese positiven Ausgangslagen stellen in der gegenwärtigen bildungspolitischen Aufbruchphase für die Weiterentwicklung und Stabilisierung bzw. Verbreitung der Montessori-Pädagogik eine nicht zu unterschätzende Chance dar. Ein ernsthafter Engpass besteht jedoch beim Ausbildungspotential. Angesichts der großen Nachfrage nach Diplomkursen sollten wir nach Wegen suchen, die Rekrutierung von Dozentennachwuchs zu intensivieren und zu beschleunigen. Eine Ausbildungszeit von rund sechs Jahren für Diplomkurs und anschließende Assistenzkurse ist einfach zu lang und müsste sich reduzieren lassen, ohne dabei Qualitätseinbußen hinzunehmen.

Auch die Genehmigungsverfahren für angefragte Kurse werden von Kursleitern häufig als umständlich und langwierig empfunden. Auch hier ließe sich sicherlich mehr Beweglichkeit erzielen.

Fazit

Die bundesdeutsche Montessori-Bewegung kann für ihre Aktivitäten zusammenfassend von folgenden *Rahmenbedingungen* ausgehen:

- Die wesentlichen und unbestrittenen Defizite unseres heutigen Bildungssystems wurden bereits vor hundert Jahren von Maria Montessori und anderen Reformpädagogen thematisiert und waren der Anlass für die frühe Entwicklung reformpädagogischer Konzepte.
- Diese Konzepte haben mittlerweile auch Eingang in die allgemeinen bildungspolitischen Zielvorgaben gefunden, werden jedoch nicht nachhaltig umgesetzt, weil der Transfer nicht nachhaltig erfolgt. Dabei bleiben die wesentlichen *inhaltlichen* Aspekte der Reformpädagogik auf der Strecke.
- Da die Reformkonzepte nicht nachhaltig umgesetzt werden, entgeht dem öffentlichen Bildungswesen auch der Nutzen, den diese Konzepte bringen würden. Dass die Reformkonzepte nachweislich Nutzen bringen, zeigt die erfolgreiche Realisierung in Privatschulen und ausgewählten Regelschulen. Einrichtungen mit Montessori-Pädagogik schneiden, wie die wenigen, aber einschlägigen Studien zeigen, nicht nur in Kernfächern, sondern auch in der Grundwertevermittlung signifikant besser ab als konventionelle Häuser.
- Die Montessori-Bewegung kann und sollte ihre Wirksamkeit erhöhen, indem sie selbstkritisch aus den Transferdefiziten lernt und ihre traditionellen Strategien den heutigen Gegebenheiten anpasst.

Für die *Aktionsfelder* der Montessori-Bewegung lassen sich aus meiner Sicht hieraus folgende Rückschlüsse ziehen:

- Selbstkritischer Umgang mit den ihr entgegen gebrachten Vorbehalten und Vorwürfen.
- Abbau von Polarisierungen im Innen- und Außenverhältnis.
- Explizite Bemühung um Geschlossenheit nach außen.
- Offensive Aufklärungsarbeit und Intensivierung der Forschung.
- Intensive Rekrutierung von Dozentennachwuchs.

Das großartige Lebenswerk von Maria Montessori beruht auf ihrem ausgeprägten gesellschaftlichen Engagement in der pädagogischen Arbeit, orientiert an der damaligen Lebenswelt der Kinder.

Und sie war immer auch Wissenschaftlerin, d.h. sie hat ihr Konzept ständig durch neue Experimente verbessert und war für Neuerungen stets offen.

Man stelle sich vor, Maria Montessori würde heute noch leben: Sie würde wahrscheinlich auch an der staatlichen Bildungspolitik verzweifeln, aber unermüdlich an ihrem Konzept feilen und neuartige Handreichungen entwickeln, ohne ihre Grundüberzeugungen hinsichtlich der mittlerweile allseits als notwendig anerkannten individuumorientierten Bildung und Erziehung unserer Kinder und Jugendlichen aufzugeben.

Daraus erwächst für die heutige Montessori-Bewegung nicht das Vermächtnis, die damaligen pädagogischen Praktiken 1:1 zu konservieren, sondern das Instrumentarium – auch in Kooperation mit den Fachdidaktiken – laufend fortzuentwickeln und so den heutigen Lebenswelten und neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen anzupassen. Das ist eine generell spannende, individuell und gesellschaftlich bedeutsame und daher zukunftsfähige Aufgabe für alle an der Montessori-Pädagogik Interessierten.