

Impulse für die Montessori-Grundschulpraxis (1)

Maria Montessori und die Grundschule

Zur Einführung

Auch wenn große Teile ihrer Anhängerschaft sie als solche stilisieren, Maria Montessori war nie Praktikerin, weder als Erzieherin noch als Lehrerin, nicht Schulreformerin und auch nicht bildungspolitisch ambitioniert. Sie war Wissenschaftlerin und machte das Kind, seine natürliche Entwicklung, deren Gesetze und die Frage seiner Erziehung zu ihrem Thema.

Von einem positivistischen Ansatz ausgehend, suchte sie die Pädagogik als eine Wissenschaft neu zu begründen, die auf dem Studium der Wirklichkeit, der exakten Beobachtung und entsprechenden Experimenten beruhen sollte. Das später mit ihrem Namen eng verbundene Kinderhaus sah sie für sich als Labor, ihre Tätigkeit als Untersuchung, geleitet von Elementen einer Theorie, die sie bereits mitbrachte. Zeit Lebens befasste sie sich vor allem mit der frühen Kindheit und den ersten sechs Lebensjahren. Dabei blieb sie nicht stehen, denn schließlich wuchsen die Kinder ja auch über das Kinderhaus hinaus. Allerdings gelang ihr für die neuen Bereiche der Grundschule und der Sekundarschule kein ähnlich differenzierter Entwurf wie der ihres Kinderhauses, auch wenn es manche gerne glauben machen möchten.

Im Folgenden sollen die Ansätze betrachtet und kritisch überprüft werden. Der Schlüssel für Montessoris Theorie liegt in der Entdeckung des Kindes und seiner natürlichen und „normalen“ Entwicklung. Hierin - und nicht in den Materialien und Arbeitsformen – liegt der wesentliche Unterschied zu anderen pädagogischen Ansätzen. Erst in einem zweiten Schritt sollen dann die didaktischen Konsequenzen und die praktischen Lösungen geprüft werden

Montessori hat sich - so viel kann schon jetzt gesagt werden – wenig mit der Grundschule beschäftigt. Über die längste Zeit ihres Lebens behandelte sie diese nur als Verlängerung des Kinderhauses. Erst in ihren letzten Lebensjahren erfuhr die Grundschule durch die Einbettung ihres Auftrages in einen kosmischen Plan eine eingehendere Betrachtung.

Montessoris Weg von der Medizin zur Sonderpädagogik

Als junge Ärztin und Wissenschaftlerin beteiligte sich Montessori an den gesellschaftlichen Debatten um Fortschritt und Reform. Ihre Sympathien galten feministischen, sozialistischen, pazifistischen, antiklerikalen und sozialreformerischen Ideen. Wissenschaftlich stand sie dem Positivismus, einer zeitgenössischen Linie der Aufklärung und dem naturwissenschaftlichen Denken nahe. Von den Hoffnungen in die verschiedenen revolutionären Protagonisten enttäuscht, propagierte sie mehr und mehr „das Kind“ als Erneuerer innerhalb einer gewaltlosen Revolution zur Heilung der Gesellschaft und zu deren harmonischer Normalisation. Diese Botschaft zu verbreiten sah sie als ihre Mission.

Beruflich wurde sie mit diversen Pathologien von Kindern und der Frage konfrontiert, ob und auf welchem Weg diese Kinder Anschluss an die nicht pathologischen (= durchschnittlichen = normalen = gesunden) Kinder erlangen können. Sie entdeckte die Schriften von Itard und Séguin, übernahm das Sinnesmaterial, stellte fest, dass es statt belehrender Worte mehr auf Aktivität und eigene Erfahrungen ankommt für die es geeigneter, wissenschaftlich bestimmter Gegenstände und Anlässe bedarf. Hier liegen die Grundlagen für das künftige didaktische Arrangement ihrer Pädagogik.

Von der Sonderpädagogik zur Pädagogik

Montessori begründete zwar ein sonderpädagogisches Konzept, beschränkte sich jedoch nicht darauf, sondern übertrug es, ermutigt vom Erfolg, auf eine allgemeine Pädagogik.

Montessori war Ärztin. Als solche ging sie davon aus, dass sich der Mensch physisch nach natürlichen Gesetzen durch Ordnungsprozesse aufbaut, dass dieser Aufbau, sofern er nicht gestört wird, in einer durchschnittlichen, „normalen“, „gesunden“, „guten“ Form verläuft und dass Störungen dieser Entwicklung zu Abweichungen (Deviationen), anormalen und pathologischen Erscheinungsformen, zu Krankheit, führen und dass Heilung und Gesundung eine Rückkehr zur Normalität darstellen, die durch Heilmittel und Interventionen unterstützt wird. Ebenso selbstverständlich war ihr der Präventionsgedanke, möglichen Erkrankungen durch Stärkung der Gesundheit vorzubeugen.

Neu war ihr Gedanke, dass dies alles vom Prinzip her auf den psychischen Aufbau übertragbar ist.

Geist (Psyche) und Körper (Physis) sind eine Einheit und unterliegen natürlichen Entwicklungsgesetzen. Auch der Aufbau seines Geistes ist ein Werk des Kindes als „Baumeister des Menschen“. Jegliches Leben wächst durch Anlegen und Erhalten von Ordnungen. Aktivität und Bewegung sind seine Äußerungsformen. Die Steuerung erfolgt von innen her durch sogenannte Baupläne und Sensibilitäten, die verborgen im inneren Zentrum des Kindes liegen.

Was von Natur aus „normal“ ist, kann nur durch Beobachtung herausgefunden werden und nur im Rahmen einer freien Umgebung. Die Freiheit wird zu einem Schlüsselbegriff, nicht nur als Entwicklungsfreiheit, sondern auch als Wahlfreiheit und als Befreiung von Abhängigkeit. Ziel und Zweck der Erziehung ist die unabhängige Persönlichkeit.

Von der Theorie zur Praxis des Kinderhauses

Montessoris Hauptaugenmerk galt der von ihr so bezeichneten Peripherie des Kindes, indem sie ihm eine Umgebung vorbereitete, in der es nach sorgfältiger wissenschaftlicher Beobachtung bestimmte Entwicklungsmittel und Anlässe für Übungen des täglichen Lebens finden konnte, die auf ein inneres Bedürfnis antworteten und die es frei wählen konnte. Diese Wahl erfolgte „normalerweise“ spontan aus natürlichen Antrieben heraus. War das nicht der Fall, wies das auf Deviation hin und verlangte von der Erzieherin, das Kind behutsam mit dem Material in Verbindung zu bringen, so dass es die Arbeit aufnimmt und dadurch an einen Punkt der Polarisierung seiner Aufmerksamkeit kommt, der eine Wende zur Normalisierung einleitet. In einem ersten Anlauf fasste Montessori Ideen, Eindrücke, Materialien und Konzepte 1909 unter dem späteren Titel „Die Entdeckung des Kindes“ zusammen. Der Originaltitel „Il metodo“ verrät noch ihre Fixierung auf das Handwerklich-Gestalterische und Didaktische. Stolz sprach sie von „unserer Methode“. Nie hätte sie von dem allgemeinen Begriff „Pädagogik“ namentlich Besitz ergriffen, wie das später von anderen mit dem Begriff „Montessori-Pädagogik“ geschah. Bereits in den folgenden Jahren nach dem ersten Kinderhaus von 1907 entstanden weitere in Italien und damit die Notwendigkeit von Ausbildungskursen, die sich bald zu internationalen Kursen erweiterten und von Montessori selbst geleitet wurden. In den Jahren bis 1914 schloss sich eine rege Reise- und Vortragstätigkeit an. Daneben hat sich Montessori in hohem Maße mit der Entwicklung neuer Materialien beschäftigt, um den gestiegenen Anforderungen der älter werdenden Kinder gerecht zu werden.

Die Grundlinien der Pädagogik Montessoris

Die Entwicklung des Kindes ist ein Zusammenspiel von inneren Antrieben („Horme“, Potenzialen, Anlagen, Begabungen, „Bauplan“) und äußeren Faktoren (Umgebung, Kultur, Familie, Gesellschaft, Anregungen, Angeboten, Forderungen und Erwartungen). Die beiden Pole erzeugen ein dynamisches Spannungsfeld zwischen Individuum und Umgebung. In diesem Feld differenziert sich das Kind aus und passt sich an die vorgefundenen Bedingungen an.

Die Entwicklung erfolgt nach Gesetzen, die durch die Beobachtung von Kindern festgestellt werden können, sofern sie frei agieren dürfen. Dabei werden Entwicklungsgesetzmäßigkeiten, durchschnittliche (= natürliche = normale = gesunde = ungestörte) Entwicklungsverläufe und altersbezogene Stufen der Entwicklung (= „Erziehungsstufen“) mit besonderen Sensibilitäten, Bedürfnissen und Interessen sichtbar. Ziel

und Richtung der Entwicklung ist eine zunehmende Unabhängigkeit und Selbstmeisterschaft.

Die kindliche Entwicklung wird gesteuert von inneren Antrieben, insbesondere von sensiblen Phasen und nicht von äußeren Anreizen. Diese eher kulturunabhängigen Stadien der natürlichen geistigen Entwicklung des Kindes prägen die jeweilige Entwicklungsstufe.

Nicht äußere Interessen oder vordergründige Neugier, sondern notwendige innewohnende Entwicklungsbedürfnisse leiten den Selbstaufbau des Kindes. Ihre Dauer, Richtung und Intensität differieren.

Die Entwicklung des Kindes geht von seinem Zentrum und den in ihm liegenden unsichtbaren Potenzialen aus. In der Interaktion des Kindes mit seiner Umgebung offenbaren sich diese an der Peripherie.

Jedes einzelne Kind durchläuft die allgemeine Entwicklung auf seine besondere Art und Weise, was Zeitdauer, Intensität und Differenzierung angeht und baut seine Persönlichkeit (=Psyche und Geist) selbst aktiv auf.

Dazu benötigt es neben der grundsätzlichen Freigabe zur eigenen Entwicklung und der Freiheit zur eigenen Aktivität Mittel (Gegenstände, Materialien, Themenangebote, etc.) in einer vorbereiteten Umgebung, mit denen es in freier Wahl selbstbestimmt tätig werden kann. Zugleich benötigt es ein durch Altersmischung vorbereitetes soziales Aktionsfeld.

In seiner Arbeit entdeckt und entfaltet das Kind seine Potenziale, bildet seine Persönlichkeit, erwirbt Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Normen und Werte, bildet sein Gewissen und Weltverständnis und formt insbesondere in den Phasen einer Polarisierung der Aufmerksamkeit seinen Charakter. In diesen Phasen werden vorhandene Störungen der natürlichen Entwicklung (= Deviationen) überwunden. Diesen Wiederanschluss an die natürliche Entwicklung nennt Montessori „Normalisation“.

Aufgabe der als Hilfe zum Leben verstandenen Erziehung ist es, die aus dem Zentrum des Kindes wirksamen Kräfte nicht zu stören. Durch exakte wissenschaftliche Beobachtung sollen Gegenstände (Materialien, Themen, etc.) bestimmt werden. Die Erwachsenen sollen diese dann an die Peripherie des Kindes heranbringen, indem sie durch ihre Darbietung den Kontakt und die Gebrauchsweise vermitteln. Sie sollen beobachten, was das Kind wählt, wie es arbeitet und wie es sich entwickelt. Sie sollen normale Entwicklung von Deviation unterscheiden und im letzteren Fall Hilfen zur Normalisation durch Arbeit und durch Anbahnen von Ereignissen einer Polarisierung der Aufmerksamkeit geben.

Vom Kinderhaus zur Schule des Kindes?

1916 erschien Montessoris zweites theoretisches Werk „L'Autoeducazione nelle Scuole Elementari“. In der deutschen Ausgabe der „Schule des Kindes“ fehlte allerdings über die Hälfte, nämlich der komplette Materialteil von ca. 300 Seiten. Gründe

dafür wurden nicht ausgewiesen, könnten aber darauf beruhen, dass sich die Hälfte des Materialteils mit der italienischen Sprache und ihrer Didaktik befasst.

Das Kinderhaus stellte für den Bereich Mathematik schon die Numerischen Stangen, die Spindelkästen und von der Grundidee her Ziffernbrettchen, Tastziffern und Ziffern und Chips, die Séguin-Tafel I und die Urform des Goldenen Perlenmaterials sowie den Trinomischen Kubus bereit. Weiter kümmerte es sich um elementare Bildung in den Bereichen des Schreibens, Lesens und Rechnens. Nun wurden die vorhandenen Materialien teilweise überarbeitet. Hinzu kamen die bunten Perlenstäbe, die Hunderter- und die Tausenderkette, der kleine und der große Rechenrahmen, das kleine Malbrett, das Pythagorasbrett und die Große Division sowie der Kettenkasten. Das Geometriematerial war bereits fast vollständig entwickelt.

Erst beinahe neun Jahrzehnte später wurde der besagte Materialteil 2003 im deutschen Sprachraum veröffentlicht. Dort werden die Materialien der Grundschule zugeordnet.

Soweit zum konkreten Material. Aber wie steht es mit der Theorie, heißt es doch, ihr zweites Buch sei die theoretische Grundlegung für die Grundschule? Nach einem langen Vorlauf findet sich auf 17 Seiten des dritten Abschnitts „Mein experimenteller Beitrag“ der gelungene Versuch Montessoris, ihre theoretischen Ansätze zu systematisieren, bevor sie sich erneut Praxisfragen und der Erörterung einzelner pädagogischer Themen wie „Vorbereitung der Lehrerin“, „Die Umgebung“, „Die Aufmerksamkeit“, „Der Wille“, „Die Intelligenz“, „Die Einbildungskraft“, „Die moralische Frage“ zuwendet.

Sehr irreführend ist immer wieder ihr Gebrauch der Begriffe „Schule“, „Lehrerin“ und vor allem „das Kind“. Spricht Montessori vom „Kind“, so meint sie fast immer das Kind im Kinderhausalter. Häufig steht hinter ihrem Begriff „Kind“ nicht mehr das individuelle Kind, sondern die Gattung, die zu einer philosophisch-moralischen Kategorie stilisiert und gleichzeitig religiös-metaphorisch aufgeladen wird. Man weiß nie genau, von welchem Kind sie spricht. Ganz offensichtlich sind „le scuole elementari“ nicht mit der deutschen Grundschule gleichzusetzen, denn sie umfassen auch den Vorschulbereich. Der Untertitel der deutschen Übersetzung „Montessori-Erziehung in der Grundschule“ führt daher total in die Irre. Wer über dieses Thema etwas erfahren will, greift demnach mit der „Schule des Kindes“ von 1916 zum falschen Buch. Er hätte vom Erscheinungsdatum aus mehr als 20 Jahre zu warten, bis Montessori Ende der 30er-Jahre des vergangenen Jahrhunderts sich unter dem Aspekt der Erziehungsstufen des Themas annahm.

Gerade dort, wo Sätze aus dem Kontext gelöst werden, kann es zu folgenschweren Trugschlüssen kommen. Bezieht sich der Begriff auf das Kind im Allgemeinen, auf das Kleinkind, das Kinderhauskind, das Grundschulkind oder die Metapher? Montessori selbst differenziert erst in ihrer späten Theorie der Erziehungsstufen (1938) die verschiedenen Stadien und die daraus sich ergebenden Unterschiede. So nimmt es nicht Wunder, dass mangels historisch-kritischer Lektüre fundamentalen Schrifttums etwas, das für das Kinderhaus gemünzt war, immer wieder als Basis für den Aufbau einer Grundschule missverstanden wurde.

Fortführung der Pädagogik ins Grundschulalter

Die Mittel zur Selbsterziehung, welche die Umgebung enthält, dürfen nicht dem Zufall unterliegen, sondern müssen nach wissenschaftlichen Kriterien und exakten Grundsätzen hergestellt sein. Wichtiges Kriterium dabei ist, ob sie zur Polarisierung der Aufmerksamkeit und zur Wiederholung der Handlungen führen. Eine Möglichkeit zur Fehlerkontrolle durch das Kind muss eingeschlossen sein.

„Der Lehrer kann nicht *zufällig* der Nachfrage des sich in bewusster Entwicklung befindlichen Kindes entsprechen; sondern anhand eines Plans, der aufgrund der Erfahrung *vorher festgelegt* wurde. D.h., die äußeren Mittel, auf die bereits mehrmals hingewiesen wurde, diese Leiter, deren Stufen die Seele bei ihrem Aufstieg führen, müssen bereits *durch die Erfahrung festgelegt sein*, so wie alle vorhergehenden Mittel der ersten kindlichen Erfahrung festgelegt werden.“ (a.a.O., S. 85)

Die Selbstbildungsmittel müssen quantitativ begrenzt sein. Sind es zu viele, können sie statt Polarisierung hervorzurufen die Aufmerksamkeit zerstreuen und die Übungen mit den Gegenständen mechanisieren. (vgl. a.a.O., S. 79)

Diese Gegenstände sind meistens unnützlich, und an ihrer Überflüssigkeit kann sich die „Seele verlieren“. Das Notwendige ist ausreichend und entspricht den inneren Bedürfnissen eines Lebens, das sich in der Entwicklung, d.h. im Aufstieg befindet. (a.a.O., S. 79)

Andererseits darf die Aufmerksamkeit des Kindes nicht an die Gegenstände gefesselt werden, wenn der Vorgang der Abstraktion beginnt, denn damit würde die spontane Entwicklung verzögert und die intellektuelle Begeisterung gelöscht werden. (vgl. a.a.O., S. 79)

Die Gegenstände müssen zum Alter des Kindes passen, damit es überhaupt zu intensiver und langanhaltender Aufmerksamkeit und Wiederholung der Handlungen kommt. Vernünftige, systematische Übungen müssen das Alter des Kindes berücksichtigen. (vgl. a.a.O., S. 80/ 81)

Widersprüche und Differenzen

Das Lernen ist nicht vage. Man kann ganz im Gegenteil „mit einer bisher nie erreichten Genauigkeit experimentell die Fähigkeit des Kindes je nach seinem Alter festlegen und von daher bestimmen, wo, je nach dem Alter, das Durchschnittsniveau der intellektuellen Entwicklung liegt, wenn das geeignete Entwicklungsmaterial angeboten wird“. (a.a.O., S. 82) Diese Stelle ist von großer Brisanz, da vielerorts einem Relativismus das Wort geredet wird, wonach alles einzig von dem Individuum abhängt und kein Vergleichsbezug möglich und erlaubt sei. Das sieht Montessori offensichtlich völlig anders!

Alle Entwicklungsmittel sind experimentell auf die psychische Entwicklung des Kindes festgelegt.

Ihr Zweck liegt nicht darin, Kenntnis zu vermitteln, sondern sie stellen Mittel dar, die spontan die inneren Energien sich entfalten lassen.

Die materielle äußere Konstruktion wird dann den natürlichen individuellen Energien der Kinder dargeboten und *frei überlassen*. Sie wählen die Gegenstände, die sie vorziehen; und dieses „Vorziehen“

wird von den inneren Bedürfnissen des „psychischen Wachstums“ bestimmt. Jedes Kind beschäftigt sich mit jedem gewählten Gegenstand, solange es will; und dieser „Wille“ entspricht dem Bedürfnis innerer Reifung des Geistes, einer Reifung, die einer ständigen und langwährenden Übung bedarf. Keine Anleitung, kein Lehrer könnte das *innere Bedürfnis* und die notwendige *Reifezeit* eines jeden Schülers erraten. Wenn dem Kind jedoch *Freiheit* gelassen wird, wird uns all dies durch Leistung der Natur offenbart.“ (a.a.O., S. 86/ 87)

Bezieht Montessori sich an dieser Stelle auf die Grundschule oder auf das Kinderhaus? Sie lässt es im Vagen. Was für das Kinderhaus noch zutreffen mag, ist für die Grundschule wesentlich problematischer. Die Entwicklungen der Sinne, der Bewegungssysteme und der Koordination beider, auch die Sprachentwicklung melden ihre Bedürfnisse auf andere Weise und unmittelbarer an, als es bei geistigen und kulturellen Inhalten überhaupt je der Fall sein könnte, die viel vom Interesse gesteuert werden. Dieses Interesse mag durch Vorerfahrungen oder aus Erfahrungskontexten angebahnt und angeregt sein und als innere Neigung in Erscheinung treten. In der Regel ist es irgendwann oder aktuell geweckt worden. Ohne Zweifel spielt eine gewisse Empfänglichkeit eine Rolle, ebenso ein gewisses Entwicklungsstadium und ein sozialer, geistiger Kontext. Es meldet sich kein Bedürfnis nach dem Satz des Pythagoras. Wenn Montessori von der aufsteigenden Leiter, die der Geist erklimmt, spricht, dann fügt sie hinzu, dass auf dieser Leiter „notwendigerweise die Mittel zur *Kultur*, zur höheren *Bildung* angeordnet sein“ werden. Dafür sei, so fährt sie fort, „neues Material notwendig, und damit es seinen Zweck erfüllt, muss es neue Formen von Gegenständen enthalten“. (a.a.O., S. 84) Was genau und konkret Montessori damit meint, lässt sie leider im Dunkeln. So bleibt es nicht aus, dass die Kinder an den Materialien die Leiter der Abstraktion hinaufklettern, um sich oben in einem neuen Land mit vagen topographischen Wegmarken und ohne einen kundigen didaktischen Führer zu befinden.

Zwar spiegeln viele ihrer Materialien für Fortgeschrittene traditionelle Bildungsinhalte wider, in denen Montessori vermutlich ihre eigene Bildungslaufbahn rekapituliert, sie hält sogar eine gewisse fachspezifische Reihenfolge ein, es mangelt jedoch häufig an didaktischen Zwischengliedern und Übungen. Es geht eben nicht mehr nur um Anlässe zur Polarisierung der Aufmerksamkeit und um Selbsterziehung - dieser Anspruch bleibt durchaus gültig – sondern auch um Selbstbildung, um selbsttätige Aneignung von Kulturinhalten. Diese unterliegen nicht selten einem fachimmanenten, systematischen Aufbau. Ihre Wahl kann insofern nicht spontan und uneingeschränkt frei erfolgen. Damit entsteht ein Widerspruch zu dem radikalen Ansatz der freien, spontanen Wahl aus innerem Impuls. Davon einmal abgesehen, war die Wahl so frei auch gar nie, wird sie doch durch die Vorauswahl der Vorbereiteten Umgebung gehörig präformiert, und das zu Recht, da es Montessori ja um zielgerichtetes Handeln und einen geordneten systematischen Aufbau ging.

Dass es mit den von ihr im zweiten Teil der „Schule des Kindes“ entwickelten Materialien nicht getan sein kann, schien sie zu spüren:

Die höhere äußere Organisation baut sich nicht nur auf dem psychologischen Teil auf, sondern berücksichtigt auch den Kulturinhalt selbst. Jedes Fach, wie zum Beispiel Rechnen, Grammatik, Geometrie, Naturwissenschaften, Musik und Literatur muss in den äußeren Gegenständen durch eine

systematische, wohl definierte Konstruktion dargeboten werden. Zur ursprünglichen, hauptsächlich psychologischen Arbeit muss also die *Mitarbeit von Spezialisten* jedes einzelnen Faches hinzutreten, damit die *Gesamtheit der notwendigen und ausreichenden Mittel* festgelegt wird, die die *Selbsterziehung* hervorrufen.“ (a.a.O., S. 86)

Diese Mittel lassen sich leider nicht in Montessoris Nachlass auffinden und es gibt sie bis heute noch nicht. Montessori selbst sah sehr wohl den Mangel, meinte jedoch, man könne fürs Erste mit den angedeuteten Prinzipien vorlieb nehmen, um dann sukzessive die Lücken zu schließen.

Wissenschaft und Predigt

Montessoris Ziel war die Neubegründung der Pädagogik als einer Wissenschaft. Kriterium der Wissenschaftlichkeit war für sie das Vorhandensein einer Methode. Eine solche meinte sie mit „Il metodo“ gefunden und dabei das Kind entdeckt zu haben („Die Entdeckung des Kindes“, so der spätere Titel). Der Publikation folgten rasch mehrere Übersetzungen und eine weltweite Verbreitung. Überall erschienen Zeitungsartikel. Zahlreiche Interessierte aus aller Herren Länder pilgerten nach Rom und gründeten oft nach ihrer Heimkehr private Schulen und Montessori-Gesellschaften. 1910 gab Montessori alle anderen Tätigkeiten auf, widmete sich nur noch ihrer Bewegung und stellte ihr ganzes Leben in den Dienst ihrer Mission. Zeitweilig soll sie sich sogar mit dem Gedanken getragen haben, einen Orden zu gründen.

Montessori war zu einem internationalen Star geworden. Sie unternahm etliche Auslandsreisen, davon alleine drei in die USA. Sie hielt internationale Ausbildungskurse ab. Zu ihrem Kurs in London 1919 konnten von 2000 nur 250 Anmeldungen zugelassen werden. In unzähligen Vorträgen variierte sie in freier Rede ihr Grundthema. Die Beispiele blieben oft dieselben, das Pathos schwoll an, die religiösen Metaphern und Bibelstellen nahmen zu. Aus ihrer Bewegung war auch ein Geschäftsunternehmen geworden.

Auch in den USA war es zunächst zu einem steilen Höhenflug der Bewegung gekommen; eine immer lauter werdende Kritik, angeführt von Vertretern des Pragmatismus aus der Schule Deweys führte zu einem deutlichen Absturz. Kern der Kritik war der individualisierende Ansatz Montessoris und ihre scheinbare Vernachlässigung des politischen Auftrags von Schule innerhalb der demokratischen Gesellschaft. Damit artikulieren sie Probleme, die sich bis heute für die Montessori-Schulen stellen. Helen Parkhurst, eine abtrünnige Lieblingsschülerin Montessoris, versuchte in ihrem „Dalton-Plan“ eine Zusammenführung von Ideen Montessoris und denen des amerikanischen Pragmatismus, in dessen Tradition sich später in Deutschland H. v. Hentig stellen wird.

Im Jahr 1916, in dem ihr zweites Hauptwerk erschien, verlegte Montessori während des 1. Weltkriegs ihren Wohnsitz nach Barcelona. Den bei der Geburt weggegebenen und inzwischen erwachsenen Sohn Mario nahm sie bei sich auf. Bis zu ihrem Tod war er ihr wichtigster Mitarbeiter und Sekretär der Bewegung. In Barcelona arbeitete Montessori im Auftrag der katholischen Kirche und veröffentlichte religionspä-

dagogische Schriften. Dort erschienen auch 1934 mit „Psico Aritmética“ und „Psico Geometría“ ihre vertiefenden mathematikdidaktischen Studien.

Nach der Machtübernahme der Faschisten in Italien unter Mussolini kam Montessori wieder in ihr Heimatland und erhielt einen Auftrag als Schulinspektorin für ganz Italien. 1926 wurde sie in dem Jahr, in dem alle Parteien verboten wurden, zum Ehrenmitglied der faschistischen Partei ernannt. Sie wurde als Nationalheldin gefeiert. Erst 1931 wurde die Zusammenarbeit beendet.

1929 wurde die AMI mit Sitz in Berlin gegründet. Sie sollte der angestrebten Weltbewegung einen organisatorischen Rahmen geben und ganz auf die Person Montessoris ausgerichtet sein. Vor dem drohenden spanischen Bürgerkrieg wich Montessori 1936 nach Amsterdam aus, wohin der Sitz der AMI bald nach der Machtergreifung Hitlers verlegt worden war. Sämtliche Montessori-Einrichtungen in Deutschland und Österreich fielen der Gleichschaltung zum Opfer.

Zwischen 1932 und 1937, als die Zeichen immer mehr auf einen weiteren großen Krieg deuteten, hielt Montessori engagierte Reden über Krieg und Frieden und die Einheit der Menschen. Auch hier lag für sie die Lösung bei der Erziehung. Sie schlug ein Ministerium für die Kindheit und die Gründung einer Partei des Kindes vor. Beides fand keinerlei Beachtung.

1939 reiste Montessori auf Einladung der Theosophischen Gesellschaft zu einem Ausbildungskurs nach Indien. Kriegsbedingt blieb sie sieben Jahre in Indien, hielt Vorträge und Kurse ab, bereitete Publikationen vor und erweiterte ihre Theorie.

Theoretische Grundlegung der Grund- und der Sekundarschule

Montessori baute ihre Theorie der sensitiven Phasen, welche die Entwicklung steuern, aus. Nachdem sie mit ihrem Versuch, das Erziehungswesen im nationalistischen Italien umzugestalten, gescheitert war, kristallisierte sich in den Folgejahren im Rahmen ihrer Friedensreden immer mehr die Perspektive der ganzen Menschheit unter dem reichlich unpassenden Begriff der „nazione unica“ heraus. Unter „Frieden“ verstand sie einen Zustand der „Harmonie“, „Normalität“ und „Gesundheit“ (vgl. Vortrag in Genf 1932). Die Lösung sah sie allein in der Erziehung. Doch ihre Methode als Begründungsbasis schien ihr zu eng zu sein. Immer häufiger tauchen Versatzstücke einer alles überwölbenden Theorie auf, in deren Mittelpunkt die Schöpfungsgesetze und die Finalität eines kosmischen Planes stehen, der allem Geschehen Sinn verleiht und allem Leben dienende Aufgaben zuweist. Wenn alle den Schöpfungsgesetzen gehorchen und ihre Aufgabe erfüllen, wird Frieden und Harmonie herrschen.

Selbst Sohn Mario war die Theorie seiner Mutter nicht geheuer. Er wies daraufhin, dass die angebliche Finalität in der Schöpfung in den Rahmen ihrer persönlichen Philosophie gehöre und nicht von allen akzeptiert werden müsse (vgl. Kleine Schriften, „Kosmische Erziehung“, Freiburg 1988, S. 175).

Kosmischer Plan – Kosmische Erziehung als Programm der Grundschule

Die staatlichen Lehrpläne kritisierte Montessori stets als willkürliche Setzungen, da sie nicht von den natürlichen Entwicklungsgesetzen ausgingen. Nun fand sie eine kaum noch zu überbietende Letztbegründung aller Inhalte und Ziele von Schule, den Kosmischen Plan, aus dem sich für sie ein „universaler Lehrplan“ ablesen lässt. Diesen verband sie mit den Entwicklungsbedürfnissen von Kindern der 2. Erziehungsstufe. Er sollte den Kern der Kosmischen Erziehung bilden. Montessori wollte den Kindern einen zentralen Fixpunkt geben, von dem aus jedes Kind alle Phänomene der Natur und der Kultur als miteinander zusammenhängend und voneinander abhängig erfahren und verstehen kann.

Sie selbst hatte allerdings in den Jahren ihrer religiösen Wende den Anschluss an die Entwicklungen in den Naturwissenschaften verloren. Sie verwarf und verzerrte die Erkenntnisse Darwins und übersah die Synthese der Evolutionstheorie mit der Genetik. Die vier großen Katastrophen mit Massenaussterben von Arten passten ebenso wenig in ihre Harmonievorstellungen wie das Aussterben von Menschenarten. Hingegen rezipierte sie mit Interesse die aufkommende Embryologie, leitete jedoch daraus ein eigenwilliges Modell zur Erklärung und Zielbestimmung der Entwicklung der Gesellschaft ab. Da Montessori selbst der Idee anhing, Naturwissenschaft und Religion zu versöhnen, fühlte sie sich bereits im sicheren Besitz von Antworten.

„To educate the human potential“: Das Programm für die 6 – 12-Jährigen

1938 sprach sie über „Die vier Stufen der Erziehung“. In wenigen Abschnitten tritt zum ersten Mal ein Grundschulkind auf. Doch erst im Rahmen ihres ersten „Advanced Montessori Course“ 1943/ 44 in Indien stellte Montessori ihr pädagogisches Programm für diese Altersgruppe näher vor. Es erschien 1948 in Madras unter dem Titel „To educate the human potential“. Auf sechs Seiten des zweiten Abschnittes „Das sechsjährige Kind und der „Kosmische Plan““ charakterisierte sie die zweite Erziehungsstufe.

„Die Erziehung der Kinder im Alter zwischen sechs und zwölf Jahren ist keine direkte Fortsetzung dessen, was vorher erfolgt ist, obwohl sie auf dieser Basis aufbauen muss.“ (zit. nach: Kleine Schriften Montessoris 1, „Kosmische Erziehung“, Freiburg 1988, S. 37)

Sie erkennt eine Veränderung der Persönlichkeit und ein durch extrovertierende Intelligenz entwickeltes Bewusstsein. Sie will dem Geist des Kindes durch rechtzeitiges, „breitwürfiges Säen einer Höchstzahl von Interessenssamen“ ein fruchtbares Feld zu späterem Keimen bereiten. Dazu bedürfe es einer besonderen Methode, um alle Faktoren der Kultur vorzustellen. (Vgl. a.a.O., S. 38)

Ein anderer Aspekt ist die Entwicklung des moralischen Bewusstseins und des Gewissens, ein weiterer die Sozialentwicklung durch Gruppenbildung und Ausdehnung des Aktionsradius.

„Weil die Notwendigkeit ersichtlich ist, dem Kind so viel anzubieten, wollen wir ihm die Vision des ganzen Universums geben. Das Universum ist eine eindrucksvolle Wirklichkeit und eine Antwort auf alle Fragen. Wir werden gemeinsam diesen Pfad des Lebens beschreiten, denn alle Dinge sind Teil des

Universums und miteinander verbunden, um eine große Einheit zu bilden. Diese Vorstellung hilft dem Geist des Kindes, sich zu festigen und zielloses Schweifen auf der Suche nach Wissen zu beenden. Das Kind ist befriedigt, wenn es das universale Zentrum seiner selbst und aller Dinge entdeckt.“ (a.a.O., S. 41)

Im anschließenden Abschnitt hebt Montessori auf den „richtigen Gebrauch der Einbildungskraft“ ab.

„Diese Gegenstände müssen so dargestellt werden, dass sie die Phantasie des Kindes anstoßen und seine Begeisterung wecken. Und dann muss neuer Brennstoff dem hinzugefügt werden, der schon Feuer gefangen hat.“ (a.a.O., S. 47)

Auf den folgenden 50 Seiten will Montessori an Beispielen zeigen, „wie das Universum der Einbildungskraft des Kindes“ vorgestellt werden kann. Dabei verliert sie sich in Episoden der Erd- und Menschheitsgeschichte, deren Inhalte schon zur damaligen Zeit wissenschaftlich als fragwürdig, nach heutigem Stand jedoch als eindeutig überholt anzusehen sind. Im Schlussabschnitt ihrer Rede „Die Bestimmung des Menschen und die Schule“ (a.a.O., S. 107 ff.) zieht sie noch einmal alle Register. In hohem Ton überträgt sie die Entwicklungsgesetze der Embryologie auf die Entwicklung der Gesellschaft, ohne ihren deterministischen Kurzschluss zu bemerken.

„Hilfe wird der Welt nur kommen durch Wissen und die erleuchtete Persönlichkeit – nicht durch Gewährung eines Bissens Brot oder eines Fetzens Kleidung, noch gar durch das Geschenk des Wahlrechts.“ (a.a.O., S. 112)

Von der Kindheit zur Jugend: Ergänzungen des Programms

Das ebenfalls 1948 erschienene Buch Montessoris „Von der Kindheit zur Jugend“, (Freiburg 1979, Neuauflage 2015 als Bd. 14 der GA) enthält ähnliche Gedanken bezüglich der zweiten Erziehungsstufe wie der eben besprochene Text, dazu noch den „Erdkinderplan“ für die dritte Stufe der Erziehung, denn die Eigenarten der verschiedenen Altersstufen erfordern mehrere Erziehungspläne. Interessant ist, dass Montessori den ersten Erziehungsplan dreiteilt in die ersten beiden Lebensjahre, die Jahre von 3 – 5 und das 6. und 7. Jahr. In den letzten beiden Jahren macht sich das Bedürfnis zur Abstraktion und Intellektualität bemerkbar. Vorher war es für das Kind wichtig, die Beziehung zwischen den Dingen herzustellen und die äußere Welt mit Hilfe der Sinne zu ordnen und zu absorbieren.

„Die Prinzipien, die während der ersten Periode nützlicherweise angewandt werden, sind nicht dieselben, die man während der zweiten Periode anwenden muss.“ (a.a.O., S. 24)

„Wenn wir für die zweite Periode dieselbe Konzeption hätten wie für die erste, ließen wir das Kind aufbrechen und gehen, wohin es wollte. Es würde sich zunächst einmal verlaufen.“ (a.a.O., S. 41)

„In der zweiten Periode braucht das Kind für seine sozialen Erfahrungen notwendig einen ausgedehnten Bereich. Man kann seine Entwicklung nicht fördern, wenn man es in seiner ersten Umgebung lässt.“ (a.a.O., S. 26)

Die zweite Periode ist für die moralische Erziehung besonders wichtig, denn in diesem Alter bildet sich der Begriff der Gerechtigkeit, einhergehend mit dem Verständnis für die Beziehungen zwischen den Handlungen und den Bedürfnissen der anderen. Aus den Höflichkeitsformen innerhalb der Übungen des täglichen Lebens wird nun die Frage der Hilfe für Schwache und die Aufgabe, niemanden zu beleidigen. Neu ist

auch, dass das Kind nun beurteilt, nach dem Wie und Warum fragt und nach Ursache und Wirkung sucht.

„So wie man dem Kleinkind helfen muss, seine ersten Schritte in dieser Welt zu tun, so müssen wir dem Kinde helfen, die ersten Schritte in der Welt des Abstrakten zu machen.

Die Erziehung muss dem Kinde ein Führer sein in dieser dem Leben und der Schule gegenüber kritisch eingestellten Periode. Auch muss man dem Lehrer seine Grenzen klarmachen, so wie wir sie ihm bezüglich des Kleinkindes errichtet haben. Beim Kleinkind musste er ‚seine Worte zählen‘. Jetzt muss er sicher sein in dem, was er tut, in dem, was er sagt, und er muss das Maß besitzen für seine Antworten auf die Fragen. Der Lehrer muss ein klares Bewusstsein davon haben, dass es seine Aufgabe ist, wenig zu sagen, nur die Wahrheit, aber nicht die ganze Wahrheit. Auch jetzt muss er ‚das Notwendige und Ausreichende‘ sagen. Es ist für das Kind unerlässlich, die Sicherheit des Erwachsenen zu spüren.“ (a.a.O., S. 36)

Die Rolle der Erziehung besteht darin, das Kind tief zu interessieren an einer äußeren Aktivität, an die es sich mit all seinen Fähigkeiten hingibt. Es handelt sich darum, ihm Freiheit und Unabhängigkeit zu geben, indem man es für eine Wirklichkeit interessiert, die es dann durch seine Aktivität entdeckt. Das ist für das Kind das Mittel, sich vom Erwachsenen zu befreien.“ (a.a.O., S. 36/37)

Das Hinausgehen („Going-out“) ist dazu bestimmt, dass das Kind sein Erlerntes leben und eigentlich erst so in dessen Wirklichkeit eindringen kann. Es ist nicht mehr nur totes Wissen, sondern Erfahrung. Die sozialen Erfahrungen sind die Basis für moralische Belehrungen für das Leben.

Ein wichtiges Thema ist der Übergang zur Abstraktion. Montessori plädiert für die Öffnung der Schule und für das exemplarische Prinzip.

„Wenn das Kind wandert, bietet sich ihm die Welt selbst dar. Veranlassen wir das Kind zu wandern, zeigen wir ihm die Dinge in ihrer Wirklichkeit, anstatt Gegenstände anzufertigen, die Begriffe darstellen, und sie in einen Schrank einzuschließen.“ (a.a.O., S. 44)

„Keine Beschreibung, kein Bild, kein Buch kann das wirkliche Sehen der Bäume mit dem ganzen Leben, das sich um sie herum in einem Wald abspielt, ersetzen. Die Bäume strömen etwas aus, was zur Seele spricht, etwas, was kein Buch und kein Museum vermitteln könnten. Der Wald, den man sieht, offenbart, dass es darin nicht nur Bäume gibt, sondern eine Gesamtheit von Lebewesen. Und diese Erde, dieses Klima, diese kosmische Macht sind für alle Lebewesen notwendig, damit sie sich entwickeln können. Die Myriaden von Lebewesen rings um die Bäume und diese Majestät und Mannigfaltigkeit sind Dinge, die man aufsuchen muss und die niemand in die Schule bringen kann.“ (a.a.O., S. 45)

„In ihrem Gesamt wiederholt die Welt mehr oder weniger immer dieselben Grundbegriffe. Wenn man z. B. das Leben der Pflanzen oder der Insekten in der Natur studiert, hat man mehr oder weniger eine Vorstellung vom Leben der Pflanzen und Insekten in der ganzen Welt. Niemand kennt *alle* Pflanzen. (...) Man studiert die Wirklichkeit des Details und dann stellt man sich das ganze vor. Dieses Detail kann in der Vorstellungskraft wachsen und die Erkenntnis des Ganzen bewirken. (...) Aus all diesen gesehenen Dingen entstehen intellektuelle Interessen; der Unterricht wird lebendig. Anstatt illustriert zu werden, wird er verlebendigt.“ (a.a.O., S. 45)

„Die Darbietung des Ganzen ist schwerer als die Darbietung der Details.“ (a.a.O., S. 46)

„Daraus folgt eine Art Studienplan, der sich so umreißen lässt: *Das Ganze geben, indem man das Detail als Mittel gibt.*“ (a.a.O., S. 49)

„Wenn man ihm einmal die Vorstellung vom Ganzen gegeben hat, muss man zeigen, dass von jedem Zweig eine Wissenschaft ausgeht.“ (a.a.O., S. 51)

Wie in dem vorangegangenen Text schließt Montessori praktische Beispiele aus der Geographie und Chemie an, die bis heute (vgl. H. Schaub, Kosmische Erziehung, Freiburg 2013) tradiert werden.

Die pädagogischen und didaktischen Teile der Kosmischen Erziehung Montessoris sind hochinteressant und sachlich nachvollziehbar. Hingegen tritt in den Beispielen und Erzählungen Montessoris ihre krude Theorie deutlich hervor, umso mehr noch in den aus ihnen erzeugten didaktischen Derivaten (cosmic tales z. B.).

Dass die pädagogische Theorie der Kosmischen Erziehung aus sich heraus und ohne eine obskure Kosmische Theorie für sich stehen kann, zeigt ihr Kern, mit dem Montessori schließt:

„Indem wir dem wahren menschlichen Geist gehorchen und mit dem Kinde gemeinsam die Beziehungen unter den Dingen bestimmen, schaffen wir ihm dadurch eine Philosophie. Und warum sollte das Kind nicht philosophieren?

Da der menschliche Geist ein mathematischer und philosophischer ist, trachten wir danach, im angemessenen Verhältnis den Geist des Kindes zur Mathematik und Philosophie zu führen.

Dies ist ein wesentlicher Erziehungsgrundsatz: Einzelheiten lehren bedeutet Verwirrung stiften. Die Beziehung unter den Dingen herstellen bedeutet Erkenntnisse vermitteln.“ (a.a.O., S. 89 ff.)

Zurück zur Früherziehung

Bereits in Indien befasste sich Montessori mit der Frühentwicklung des Kindes in den ersten beiden Lebensjahren, die sie für die entscheidenden, weil prägenden und Charakter bildenden Jahre des ganzen Lebens hielt. Sie nahm auch die neuen Erkenntnisse der Embryologie auf. Noch in Indien erschien 1949 als Sammlung von Vortragsmitschriften ihr letztes großes Buch „The Absorbent Mind“ (deutsch: „Das kreative Kind“, Freiburg 1972). Es handelt auch von der Früherziehung, jedoch ist es ebenso eine erneute (die wievielte?) Zusammenfassung ihrer Theorie, gespickt mit den immer gleichen Beispielen und Zitaten.

Auch die veröffentlichten Vorlesungstexte des ersten Ausbildungskurses in London nach ihrer Rückkehr nach Europa variieren die obigen Themen (vgl. Kleine Schriften Montessoris 3: „Dem Leben helfen“, Freiburg 1992).

„Dieses Alter von ungefähr 2 bis 3 Jahren ist das wichtigste Lebensalter. Alle psychischen Organe der Persönlichkeit werden während dieser Zeit ausgebildet, der ganze Mensch, der die Möglichkeit hat zu sein. Das Kind ist wie ein geistiger Embryo der alles entwickelt, was für den Menschen notwendig ist. Das ist die Periode der Schöpfung; später gibt es noch Wachstum, aber in dieser Periode ist es Schöpfung.“ (a.a.O., S. 87)

Zeitgleich mit ihrem letzten großen Buch erschien 1949 die kleine Schrift „Über die Bildung des Menschen“ (in Kleine Schriften Montessoris 3, a.a.O., S. 116 ff.). Die Verfasserin möchte sowohl den Namen „Montessori-Methode“ wie auch die Idee einer Methode aufgeben.

„Wenn wir sprächen von einer ‚Hilfe für die menschliche Person, ihre Unabhängigkeit zu erobern‘, von einem ‚Mittel, sie von der Unterdrückung durch alte Vorurteile über die Erziehung zu befreien‘, dann würde alles klar sein. Die menschliche Personalität muss in den Blick genommen werden und nicht eine Erziehungsmethode.“ (a.a.O., S. 121)

Montessori findet in der Nachkriegszeit und drei Jahre vor ihrem Tod 1952 zu sachlichen, klaren Aussagen und fast wieder zu ihren Anfängen zurück. Sie scheint noch unter dem Schock des Weltkrieges zu stehen.

„Der Mensch muss all seine Lebenswerte vereinen, all seine Kräfte sammeln. Er muss sie entwickeln und sich auf seine Befreiung vorbereiten. Es ist keine Zeit mehr, sich untereinander zu bekämpfen, danach zu trachten, den anderen zu beherrschen. Man darf den Menschen nur mit dem Ziel betrachten, ihn zu erheben und zu befreien von den nutzlosen Fesseln, in die er sich zunehmend verstrickt und die ihn dem Abgrund des Wahnsinns zutreiben. Die feindliche Macht besteht im Entwicklungsrückstand des Menschen. Um sie zu überwinden, würde es genügen, dass der Mensch sich zur Wehr setzt und sich anders verhält gegenüber der Umgebung, die an sich Reichtum und Glück hervorbringen kann. Er muss auf sein Verhalten zur Umwelt anders vorbereitet werden. Es geht um eine universale Revolution, die nur erfordert, dass der Mensch seine inneren Werte erhöht. Er muss zum Beherrscher statt Opfer seiner Umwelt werden, die er selbst geschaffen hat.“ (a.a.O., S. 131)

Fast im Stil eines Manifestes fährt sie fort:

Glaubt mir, die sogenannte moderne Erziehung, die nur danach strebt, die Kinder von vermeintlicher Unterdrückung zu befreien, ist nicht auf dem richtigen Weg. Die Kinder tun zu lassen, was sie wollen, sie mit leichten Beschäftigungen zu ergötzen und beinahe zu einem Leben im Naturzustand zurückzuführen, genügt nicht. Es geht nicht so sehr um eine ‚Befreiung von gewissen Fesseln‘, als um einen ‚Wiederaufbau‘. Dieser Wiederaufbau fordert die Ausarbeitung einer ‚Wissenschaft vom menschlichen Geist‘.

Es ist eine geduldig auszuführende Arbeit, ein Werk von Untersuchungen, an dem tausende Menschen mit dem Einsatz ihrer ganzen Persönlichkeit mitwirken müssen. Aber wer an diesem Wiederaufbau arbeiten will, muss von einer großen Idee getrieben werden (...).

Das Ideal, von dem wir sprechen, ist universal, es ist die Befreiung der ganzen Menschheit. (...) Es ist nicht nötig, dass die Untersuchungsarbeit ganz vollendet wird. Es genügt, die Idee zu verstehen und nach ihren Angaben voranzuschreiten.“ (a.a.O., S. 133/134)

Die Praxis der Montessori-Grundschulen zu Lebzeiten Montessoris

Montessoris Methode fand rasch internationale Aufmerksamkeit. Besucher aus dem Ausland überzeugten sich mit eigenen Augen und begannen in ihren Heimatländern nach dem erlebten Vorbild Kinderhäuser zu initiieren. Es waren hauptsächlich Angehörige der gebildeten und reichen Oberschichten, die sich der Sache annahmen. Einige Damen und höhere Töchter reisten nach Rom, um an den ersten internationalen Ausbildungskursen, die Montessori persönlich abhielt, teilzunehmen.

Die neuen Kinderhäuser hatten fast immer private Träger. Nicht selten wurde das Kinderhaus für die Kinder, die ins Grundschulalter kamen, erweitert. Diese kleinen, überschaubaren Einrichtungen waren mit Material gut ausgestattet. Vor allem in Ländern mit einem schwach ausgebauten öffentlichen Bildungswesen und geringeren staatlichen Vorgaben und Kontrollen wie etwa im angloamerikanischen Raum hatten sie viel Gestaltungsfreiheit.

Oft wurden die Kinder, die dem Kinderhaus entwachsen waren, in Klassen zusammengefasst und mit den von Montessori entwickelten Materialien, wie sie sie in ihrem zweiten Buch 1916 vorgestellt hatte, versorgt. Die Arbeitsweise, die Organisation der Arbeit und die Prinzipien der Darbietung und des Arbeitens auf Grundlage der freien Wahl wurden einfach fortgeführt.

Den Aussagen Montessoris nach war sie bei Besuchen in den Schulen nicht selten entsetzt über die Verhältnisse, die sie antraf. Die Klassen waren undiszipliniert. Es gab viel Leerlauf. Im einen Fall griffen die Lehrerinnen zu wenig ein, in anderen Fällen reglementierten sie die Arbeit der Kinder bis ins Kleinste. Montessori kritisierte den Mangel an Erfahrung und das starre Festhalten an Prinzipien. In der Regel waren die meisten Lehrkräfte traditionell ausgebildet. Bedingt durch die Nachfrage reichten die knappen Kursangebote nicht aus, zumal Montessori Wert darauf legte, ihre Methode nur höchstpersönlich zu lehren. Heute gehen erfahrene Montessori-Lehrkräfte davon aus, dass man wenigstens zehn Jahre braucht, um eine gewisse Sicherheit und Souveränität zu gewinnen und die alte Lehrerrolle abzustreifen. Ebenso weiß man, dass die im Ausbildungskurs erworbenen Kenntnisse und Darbietungen rasch verfallen, wenn nicht vor Ort Korrektive vorhanden sind. So entstanden die ersten Vereine von Montessori-Kräften und mit ihnen wurde der Name Montessori zu einem Spezifikum der Einrichtungen, Lehrpersonen und der Pädagogik. Montessori selbst sprach recht zurückhaltend von „sogenannten Montessori-Schulen“.

Auch in Indien traf sie auf eher verwilderte Zustände in der Montessori-Schule in Kodaikanal, was vor allem für Mario Montessori Anlass war, neue Formen und Inhalte von Unterricht auszuprobieren. Maria Montessori leistete die Systematisierung in Form der Kosmischen Erziehung. Dieses neue Grundschulkonzept fand kaum Aufnahme in die Praxis. Die Idee war zu vage. Es war unklar, wie sie in ein griffiges didaktisches Konzept umzusetzen wäre, welches sich mit den bekannten Prinzipien zu einem selbsttragenden Ganzen zusammenfügt. So war es nach dem Tod Montessoris vor allem ihr Sohn, der das Konzept der Kosmischen Erziehung in den internationalen Kursen in Bergamo weitertrug. Mehr Aufmerksamkeit fand das Konzept in den USA, wo es im Gefolge des Sputnik-Schocks zu erhöhten Bildungsanstrengungen kam, was nicht zuletzt auch einen Boom an Montessori-Einrichtungen auslöste. In Deutschland steckt das Konzept der Kosmischen Erziehung noch weitgehend in den Kinderschuhen. In der Kursausbildung nimmt es nur einen geringen Platz ein. Vor 10 Jahren entdeckte man die Kosmischen Erzählungen. Heute ist man dabei, die alten Schautafeln („Charts“) aus den 50er Jahren zu sichten.

Die Ausbildung der Montessori-Grundschullehrkräfte

Ursprünglich erwarb man mit einem bestandenen Kurs das Diplom und die Berechtigung, die Montessori-Methode an Schulen für drei bis zehnjährige Kinder anzuwenden. Nachdem Montessori das Konzept der vier Entwicklungsstufen und das einer Kosmischen Erziehung entwickelt hatte, stand eine Aufspaltung der AMI-Kurse nach den Entwicklungsstufen an. Die nationalen deutschen Ausbildungskurse behielten das alte System bei, diskutieren heute jedoch eine Anpassung an den internationalen Stand. Sie kannten bis dato nur die gemeinsame Ausbildung für Erziehende und Lehrende in Kinderhaus und den ersten Jahren der Grundschule. Daher fehlten den Grundschullehrkräften wichtige Kenntnisse der fortgeschrittenen Mathematik- und Geometrie-Materialien und der Kosmischen Erziehung, was zu Qualitätseinbußen führt.

Montessori und das staatliche Erziehungs- und Bildungswesen

Die Anfangserfolge Montessoris dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass ihr ehrgeiziges Ziel einer massenhaften und weltweiten Verbreitung ihrer Methode über die engen Milieus der besseren Kreise nicht hinauskam. Dass sie sich in Katalonien der katholischen Kirche andiente, brachte ihr nicht nur Vorteile bei katholischen Trägern ein, sondern auch den Ruf einer konfessionellen Pädagogin. Es gelang ihr nicht, in Einrichtungen nichtkirchlicher oder staatlicher Träger einzudringen. Sieht man einmal von den Niederlanden und lokalen Ausnahmen ab, so hat sich daran bis heute nichts geändert. Der Versuch, ihre Pädagogik ausgerechnet unter der Patronage Mussolinis in das nationale Erziehungssystem Italiens einzuführen, endete kompromittierend.

Nun rächte sich auch, dass Montessori die Hochschulen und andere pädagogische Ausbildungsinstitutionen mied und jedem wissenschaftlichen Diskurs auswich. Sie verkündete ihre Lehre, andere schrieben sie mit. Sie überwachte persönlich die Ausbildung der neuen Mittler, die eine Gemeinde bildeten und ihre Nachfolge antraten. Differenzen wurden durch Austritt bereinigt. Bis auf wenige Ausnahmen finden be-
dauerlicherweise auch heute noch kein kritischer Diskurs und keine kritische Evaluation der Praxis statt.

Montessoris Drang zur Praxis hielt sich sehr in Grenzen. Zwar vertrat sie in ihrer Theorie den Anspruch, Erziehung müsse praktische Veränderungen zeitigen, hatte jedoch für die Praxis kein organisatorisches oder gar politisches Konzept. Sie hatte einen interessanten pädagogischen Ansatz, auf den allerdings kein Patent zu erheben war und einen Apparat an Materialien, für den das möglich war. Mit diesem Kapital baute sie ein geschäftliches Unternehmen auf, mit dem sie ihren Unterhalt teilweise sicherte. Für den Rest sorgten reiche Gönner und ergebene Dienerinnen. Für gewisse Zeiten gelang es ihr, in gewissen Kreisen internationale Beachtung zu gewinnen, behauptete sie doch, den Schlüssel zu allen wesentlichen Erziehungsfragen gefunden zu haben. Damit nicht genug. Sie wollte nicht nur die Befreiung des Kindes durch die neue Erziehung erreichen, sondern auch den Weltfrieden und die Harmonie zwischen den Menschen und mit der Natur und dem Kosmos, alles durch Erziehung. Doch was tun? Sie suchte die Nähe einflussreicher Männer und großer Organisationen. Diese jedoch hatten eigene Ambitionen und Pläne. Sie predigte wie Jesus, doch ohne den Erfolg, den erst ein Paulus und eine organisierte Kirche brachten. Die Hybris, die solche Ansprüche hervortreibt, muss enorm sein.

Dass in den entwickelten demokratischen Gesellschaften die Erziehung und Bildung der Kinder und Jugendlichen auch eine öffentliche Angelegenheit ist, gebunden an staatliche Aufgaben und öffentlicher Kontrolle unterworfen, tangierte Montessori wenig.

Theorien können unter der Bedingung, dass sie die Massen ergreifen, zu einer materiellen Kraft werden. Doch der politischen Demokratie stand Montessori im besten Fall skeptisch bis ablehnend gegenüber. Nicht selten verhielt sie sich taktisch, in einzelnen Fällen opportunistisch. An Fragen der Schulpraxis zeigte sie eigentlich kein sonderliches Interesse, hatte sie doch mit ihrer Theorie der Selbsterziehung, mit ih-

rem Material, ihren Kursen und ihrer Kosmischen Erziehung für die Grundschule alles Wesentliche gesagt.

So entstanden in Deutschland die meisten Montessori-Schulen außerhalb des staatlichen Schulwesens. Da jedes Bundesland ein eigenes Privatschulgesetz hat, ist die Genehmigungspraxis mal sehr liberal wie in Bayern oder eher restriktiv wie in Baden-Württemberg. Das letztere argumentiert, es gebe keinen besonderen Grund für eine besondere Montessori-Pädagogik, da die meisten dieser Ziele bereits in die Grundschulreform eingegangen seien bzw. innerhalb dieser Reform zu realisieren seien.

Warum also diese Aussage nicht beim Wort nehmen und Montessoris Methode in das allgemeine Schulwesen einführen, damit diese sich dort bewähren und ihre Vorzüge unter Beweis stellen kann?

Eine kritische Bilanz der Montessori-Grundschule

Das Modell

In den drei Jahren des Kinderhauses werden wichtige Grundlagen für die Entwicklung gelegt und entscheidende Weichen gestellt. Das Kinderhaus ist die Basis für die sich daran anschließende Grundschule. Das Kind hat sich geordnet, das Prinzip des konzentrierten Arbeitens in freier Wahl verinnerlicht, hat Schreiben, Lesen und erstes Rechnen gelernt und einen sehr großen Teil des Materialbestands kennen gelernt. Es hat begonnen, sein soziales Leben in der Kohäsion mit den Kindern der altersgemischten Gruppe zu entwickeln. Ziel seines Weges ist die Erlangung von Unabhängigkeit.

Darauf baut die Grundschule auf. Das didaktische System trägt sich durch seine Strukturen selbst. Das Kind findet Raum zur Erweiterung seines sozialen Lebens. Schwerpunkte der Selbstbildung sind die Aufstiege auf den Stufen der Abstraktion und die Inhalte der Kosmischen Erziehung. Die Inhalte orientieren sich an den Entwicklungsbedürfnisse der zweiten Erziehungsstufe und ersetzen die alten Lehrpläne. Davon unberührt, werden alle Inhalte in Form von Plänen systematisiert und vernetzt, um Zusammenhänge zu stiften. In den sechs lernbegünstigten Jahren der Grundschulzeit erwirbt sich das Kind bereits viele Inhalte, Ziele und Kompetenzen aus der Sekundarstufe, so dass sich für diese anschließende Schulzeit Möglichkeiten zur Entschulung in Gestalt einer „Erfahrungsschule des sozialen Lebens“ nach dem „Erdkinderplan“ ergeben. Noten, Ziffernzeugnisse und Schulbücher sind in dem System fehl am Platz.

Die gegenwärtige Realität in Deutschland

Man kann keineswegs davon ausgehen, dass jedes Montessori-Kinderhaus dem Montessori-Standard folgt, denn die deutschen Kindergärten verstehen sich noch immer nicht als elementare Bildungseinrichtung, und auch nicht davon, dass jedes Kind dort Schreiben, Lesen und erstes Rechnen lernt. Die Erziehungskräfte sehen

dies nicht als ihre Aufgabe an und sorgen zu wenig für das aktive Arbeiten des Kindes auf Basis freier Wahl. Damit verpasst das Kind sensible Perioden, welche die Entwicklung begünstigen. Grundschulanfänger ohne Vorbereitung durch ein Kinderhaus stehen vor demselben Problem. Verpasste Entwicklungen lassen sich nicht einfach nachholen, da die Materialien eine altersmäßige Passung haben müssen. Insbesondere stehen Kinder wie Lehrkräfte vor dem Problem, wie sie in einem dem aktuellen Alter der Kinder gemäßen Verfahren den Schreib- und Leselernprozess und die vielen Stufen zum sicheren Aufbau des Zahlbegriffs und des Dezimalsystems nachholen können. Ähnliches gilt für die Grundbegriffe der Grammatik.

Die Mathematik- und Geometrie-Materialien sind nicht eingebettet in einen systematischen und didaktisch strukturierten Zusammenhang. Es fehlt vor allem auch an Materialien zum Üben und Transferieren. Das gilt auch für die Grammatik. Da bislang ein Rechtschreibkonzept fehlte, blieb die Rechtschreiberziehung ein Stiefkind. Gleiches gilt für die Schreib- oder sogenannte Aufsatz-erziehung.

Ebenso wenig existiert - bis auf isolierte Versatzstücke - eine praktische und konkrete Entfaltung der Kosmischen Erziehung, von einer modernen, weltanschauungsneutralen Version noch ganz abgesehen.

In welcher Weise die Lernentwicklung und die jeweiligen Leistungsstände dem Kind so rückgemeldet werden können, dass sie zum pädagogischen Ansatz passen, ist vielfach offene Frage und noch viel weniger konkret überzeugend gelöst.

Unklarheit herrscht noch häufig darüber, welche neuen Darbietungs- und Arbeitsformen dem Grundschulalter angemessen wären. Wie der Fachunterricht bzw. einzelne Inhalte in das pädagogische Gesamtkonzept des freien Arbeitens zu integrieren sind, ist ebenfalls unklar.

Es mangelt auch an Formen und Beispielen einer entfalteten Praxis des freien sozialen Lebens.

Von den anzustrebenden drei Stunden für das freie Arbeiten ist man vielerorts noch weit entfernt. Ebenso offen ist die Frage eines schlüssigen Ganztagskonzeptes für die Montessori-Grundschule.

Noch immer herrscht ein großer Mangel an erfahrenen Montessori-Lehrkräften. Die Kursausbildung kann seit Jahrzehnten die Anforderungen der Montessori-Grundschule nicht erfüllen. Es gibt so gut wie keine Fortbildungsangebote zur kurzfristigen Schließung von Lücken.

Mit ihrer Begrenzung auf vier Jahre befinden sich die Grundschulen im deutschen Sprachraum seit hundert Jahren auf einem Sonderweg, wenn man sie mit der internationalen Situation vergleicht. In vielen Ländern treten die Kinder viel früher in auf Bildungsziele orientierte Vorschulen ein. In Relation zu dem von Montessori beschriebenen Potential von Grundschulkindern sind auch die in der jüngsten Bildungsplanrevision in Baden-Württemberg aufgestellten Anforderungen gering und wirken auf das gesamte Bildungssystem eher retardierend.

Gut arbeitende Montessori-Grundschulen landen unweigerlich in Zielbereichen späterer Jahre. Die Kinder können mehr, was sich paradoxerweise als Nachteil beim

Wechsel in die weiterführenden Schulen und speziell ins Gymnasium entpuppt. Die Übergangsstufe bietet über Wiederholungen hinaus wenig Neues, wodurch Längeweile hervorgerufen wird. Von den Kindern aus betrachtet fehlt eine Fortsetzung des ihnen vertrauten Konzepts für die Stufen 5 und 6 und im Anschluss daran der eigentliche Übergang in ein System, das der dritten Entwicklungsstufe entsprechen kann.

Zwischen historischer Aufführungspraxis und moderner Weiterentwicklung

Die prinzipielle Kritizierbarkeit jedweder Theorie und auch Praxis ist im wissenschaftlichen Diskurs eine Selbstverständlichkeit, denn nur so werden Fehler und Irrtümer aufgedeckt und ist eine Weiterentwicklung möglich. Betrachtet man die Literatur zum Thema „Montessori in Theorie und Praxis“, so sind die meisten deutschen Beiträge unkritisch und affirmativ, in leider nicht seltenen Fällen sogar apologetisch. So wichtig es ist, Originaltexte genau zu kennen, so notwendig ist eine historisch-kritische Einordnung und Bewertung. Jede Theorie und jede Praxis ist selbstverständlich zeitgebunden. Ob und welche Teile über ihre Entstehungszeit hinaus Bestand haben, erweist sich erst dann, wenn sie einer kritischen Überprüfung ausgesetzt werden und dabei standhalten.

Davon ist in der „Montessori-Szene“ wenig zu sehen, denn hier scheint man mehr mit der Suche nach ewigen Wahrheiten und dem Imprägnieren und Konservieren befasst zu sein. Es ist zweifellos richtig, dass man aus der Historie lernen kann, doch dass ein Fund Historie hat, sagt noch lange nichts über seine Qualität, geschweige denn über seine Aktualität für spätere Zeiten. Das gilt auch für die pädagogische Theorie und noch mehr für die pädagogische Praxis. Keineswegs geht es um Modernität an sich, sondern darum, durch kritische Prüfung das herauszufinden, was sich bewährt hat, es zu tradieren und mit neuen Erkenntnissen abzustimmen. Damit aber schließen sich simple historische Inszenierungen aus. Die Vitalität einer Theorie oder Praxis erweist sich nicht im Zitat, sondern in der selbstbewussten Offenheit für Kritik und Neuerung, mag auch am Ende ihr Aufgehen in eine allgemeine Theorie und Praxis stehen. Davon ist man allerdings noch immer ein ganzes Stück entfernt.

Gründe für die Berechtigung einer speziellen „Montessori-Schule“

Im Prinzip könnte man heute an jeder Grundschule Altersmischung, Freiarbeit, indirekte Unterrichtsverfahren, individuelles und differenziertes Lernen praktizieren. Sogar der Einsatz von Montessori-Material dürfte kein unlösbares Problem sein. Man befände sich weitgehend im Einklang mit den Forderungen der staatlichen Bildungspläne. Was macht die Besonderheit einer Montessori-Schule dann noch aus?

Hinter der Montessori-Grundschule steht eine besondere pädagogische Theorie, von der sich die Praxis leiten lässt, die Pädagogik Montessoris. Montessori sieht die Entwicklung des Menschen von der Geburt bis zum Erwachsenen als einheitlichen Weg der (Selbst-)Erziehung und (Selbst-) Bildung, auf dessen Stufen sich jeweils besondere Erziehungsaufgaben stellen. Die Stufe des Grundschulkindes ist in diesen Gang

eingebettet. Dieser kohärente Gesamtansatz bildet eine Alternative zu der relativen Beliebigkeit der Moden und Methoden innerhalb des staatlichen Bildungssystems.

Alle Inhalte, alle methodisch-didaktischen Arrangements und Entscheidungen sollen von den Entwicklungsbedürfnissen, Sensibilitäten und Interessen des Kindes ausgehen. Wichtigstes Ziel ist die Persönlichkeitsbildung und die Erlangung von Unabhängigkeit und Selbstmeisterschaft.

Die Montessori-Pädagogik will kein Arsenal an Ideen für die Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen, sondern einen kohärenten Gesamtansatz einer Alternative zu der relativen Beliebigkeit der Moden und Methoden innerhalb des staatlichen Bildungssystems bieten.

Dabei ist festzuhalten, dass die Montessori-Grundschule zwar alle Ziele und geforderten Kompetenzen der Bildungspläne erfüllt, ohne sich jedoch auf einen Mindestkanon zu beschränken, mehr noch reicht ihr Angebot an Bildungsinhalten weit über die einzelnen Klassenstufen hinaus, so dass leistungsstärkere Kinder genügend Nahrung und Herausforderung finden. Schwächeren Kindern wird durch quantitative und zeitliche Differenzierung ermöglicht, sich Grundlagen zu erarbeiten und vor Überforderung geschützt zu sein.

Die Montessori-Grundschule sieht das Kind als Subjekt seiner Erziehung. Demnach liegt der Schwerpunkt auf den indirekten Lehrverfahren. Das Kind soll sein eigener Lehrer sein, indem es, so weit wie möglich, in freier Wahl sich aus einem sorgfältig ausgewählten und begrenzten Angebot an wissenschaftlich bestimmten Materialien (Montessori-Material) Gegenstände auswählt und damit arbeitet. Ebenso wichtig wie die Selbstaneignung von Inhalten und Kompetenzen ist dabei die Polarisierung der Aufmerksamkeit. Sie zu erreichen, gilt als Hauptanliegen des pädagogischen Konzepts, da durch Phasen konzentrierten Arbeitens sich der Charakter formt, Deviationen in Prozessen der Normalisierung abklingen und Selbstdisziplin aus der Freiheit hervorgeht.

Dieses zentrale Konzept der Arbeit aufgrund freier Wahl ist in der Theorie des Selbstaufbaus begründet. Es ist keine didaktische Variable des Unterrichts, sondern mit einem Zeitumfang von täglich drei Stunden Kern des Unterrichts. Es ist eingebettet in eine sorgfältig mit wissenschaftlich bestimmtem Material vorbereitete Umgebung, die alles Notwendige für die Entwicklungsbedürfnisse enthält und gleichzeitig alles Überflüssige vermeidet. Das hohe Maß an selbsttragenden Strukturen ermöglicht Freiheit, aus der Disziplin hervorgeht, die weitere Freiheit ermöglicht.

Das Unterrichtskonzept verändert auch Aufgaben und Rolle der Lehrkräfte. Aus dominierenden Akteuren werden beobachtende Begleiter an der Schnittstelle zwischen Kind und Material. Die Anforderungen an eine Montessori-Lehrkraft sind andere und höhere als jene, welche eine Grundschullehrkraft in ihrem Studium erworben hat. Sie erfordern daher zusätzliche Qualifikationen.

Das Unterrichtskonzept des Arbeitens in freier Wahl kann seine Wirkung erst richtig in Verbindung mit der Altersmischung entfalten. Altersmischung und Freies Arbeiten sind die Säulen des Unterrichts in der Montessori-Grundschule. Das gemeinsame

Lernen und Zusammenleben in der altersgemischten Gruppe bildet den Rahmen dafür, dass jedes Individuum seine Sozialität entfalten kann. In der selbstbestimmten Regelung und in der aktiven Organisation des sozialen Lebens machen sich die Kinder wesentliche Prinzipien der freiheitlichen Demokratie zu Eigen.

Ein an die Montessori-Pädagogik gebundenes Ganztagskonzept erweitert den sozialen Raum des Lebens und Lernens zur Befriedigung weiterer Interessen und Bedürfnissen der Kinder.

Das Leitkonzept der Kosmischen Erziehung ist die dritte Säule des Unterrichts der Montessori-Grundschule. Sie impliziert ein völlig anderes Herangehen an Bildungsinhalte, insofern in erster Linie der Schwerpunkt darauf liegt, orientierende Überblicke zu geben, Zusammenhänge und Wechselbeziehungen sichtbar werden zu lassen und somit vernetztes Denken und Lernen zu fördern und tieferes Verstehen zu ermöglichen.

Das von der pädagogischen Theorie Montessoris geleitete Konzept der Montessori-Grundschule bringt ein besonderes Montessori-Curriculum mit sich, welches von den Montessori-Materialien als Entwicklungsmaterialien und dem Leitkonzept der Kosmischen Erziehung ausgeht.

Da Schulbücher weder pädagogisch noch didaktisch zum Unterrichtskonzept passen, werden sie durch geeignetere Materialien ersetzt. Lücken in den Montessori-Materialien müssen durch kompatible Zusatzmaterialien geschlossen werden. Fehlende Konzepte für den Schriftspracherwerb in der Grundschule, für die Rechtschreiberziehung, die Schreib- bzw. Aufsatzerziehung, und die Sprachbetrachtung müssen ergänzt werden.

Idealerweise sollten auch im Fachunterricht die pädagogischen und didaktischen Prinzipien Anwendung finden. Dafür fehlen aber bislang noch Konzepte.

Die Montessori-Grundschule muss von ihrem pädagogischen Ansatz her eine Schule ohne Noten sein. Sie verlangt daher nach veränderten Formen der Beobachtung, Erfassung, Einschätzung und Rückmeldung der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes, seiner Lernentwicklung und seines Lernerfolgs. Auch hier muss man zu überzeugenden Lösungen kommen.

Idee und Praxis der Montessori-Grundschule weiterentwickeln

In der pädagogischen Theorie Montessoris findet man Prinzipien und Methoden, die in Verlängerung des Kinderhauses auch für die Grundschule ein pädagogisches Fundament bilden können. In späten Jahren passte Montessori Teilziele und Didaktik an die Anforderungen der 2. Entwicklungsstufe des Kindes an.

Man findet keinen Masterplan und kein Musterhaus, sondern nur Grundrisse, an denen man sich beim Aufbau orientieren kann. Unterschiedliche Interpretationen führen zu verschiedenen Realisierungen in der Praxis.

Dabei blieb schon damals und erst recht von heute aus betrachtet eine Reihe von Fragen offen. So wertvoll das Leitkonzept der Kosmischen Erziehung ist, so fragwürdig und nach heutigem wissenschaftlichem Erkenntnisstand inakzeptabel ist seine Begründung durch die Kosmische Theorie Montessoris. Das Problem des sozialen Lebens in der Schule ist wenig ausgeleuchtet und kann nicht allein auf die Frage der Altersmischung reduziert werden.

Die Montessori-Grundschule als Einrichtung der demokratischen Gesellschaft in staatlicher oder ersatzweise in privater Trägerschaft wirft eine Reihe zusätzlicher Fragen auf.

Auch die Wissenschaft hat sich in Sachen Pädagogik und Didaktik weiterentwickelt. Eine Montessori-Grundschule, die sich ihrer Stärken bewusst ist und sich den Herausforderungen ihrer Zeit stellt, muss sich nicht verstecken, sondern sollte ihre theoretischen Positionen vertreten und die Alternativen ihrer Praxis sichtbar machen. Ihre Bewährungsprobe muss sie auf dem Feld des öffentlichen Erziehungswesens suchen.

Die Lösung der Aufgabe liegt weder im historistischen Imitieren noch in der Umetikettierung reformorientierter Unterrichtspraxis und Schulentwicklung, sondern darin, die eigenen Traditionen der Theorie und Praxis kritisch zu sichten und auszuwerten, sich den Herausforderungen der Zeit zu stellen und auf Basis dessen, was sich in der kritischen Überprüfung als tauglich und bewahrenswert erwiesen hat, neue Antworten zu finden und zu erproben. Dabei sollte man in Kauf nehmen, dass es zu einem bunten Bild unterschiedlicher Lösungen kommen kann, die miteinander konkurrieren.

Die im weiteren Verlauf folgenden Impulse für die Montessori-Grundschulpraxis sollen die Diskussion anregen und Lösungsansätze darlegen.

© Klaus Schäfer 2016

© 2014 Klaus Schäfer