

Montessori-Pädagogik unter dem Anspruch nachhaltiger Bildung

1. Nachhaltigkeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit

1.1 Nachhaltigkeit – eine umfassende Herausforderung

Der Gedanke der Nachhaltigkeit hat Konjunktur. Die Forderung nach Nachhaltigkeit stößt über die Ökologie hinaus auf gesamtgesellschaftliches Interesse und wird in unterschiedlichen Zusammenhängen aufgegriffen. Auf verschiedenen Ebenen werden Möglichkeiten und Notwendigkeiten der Erhöhung der Nachhaltigkeit diskutiert. In der Energiewirtschaft proklamiert man z. B. die nachhaltige Nutzung der Wasserkraft. In der Verkehrspolitik wird immer öfter von nachhaltiger Verkehrsplanung gesprochen. Im Zuge der Forderung nach „Lebenslangem Lernen“ wurde die Nachhaltigkeit von Bildungsprozessen zu einem aktuellen Thema. So hat etwa in diesem Jahr, von der UNO initiiert, eine 10jährige Dekade „Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung“ begonnen.

Ursprünglich ist Nachhaltigkeit auf die Ökologie bezogen, konkret etwa auf die Forstwirtschaft. Dort geht es darum, die fortwährende Nutzung eines Baumbestandes sicherzustellen. Dabei umfasst der Gedanke aber nicht nur die fortwährende Nutzung, sondern auch die lang anhaltende Wirkung. Weltweit gesehen bedeutet nachhaltige Entwicklung im Bereich der Ökologie die Nutzung der Erd-Ressourcen auf eine Weise, die sicherstellt, dass die jetzigen und vor allem auch die zukünftigen Generationen diese Ressourcen auch nutzen können.

Die Sicherung der ökologischen Lebensgrundlagen der Menschheit muss daher mit der internationalen Verteilungsgerechtigkeit in ökonomischer, sozialer und ökologischer Perspektive verknüpft werden. Der Nachhaltigkeitsansatz ist also global angelegt und bezieht explizit die Lebenschancen zukünftiger Generationen ein: Er weist eine umfassende geographische und zeitliche Dimension auf. (Vgl. SCHÜBLER 2002; BEER et. al. 2002; LAUX 2004)

HEITKÄMPER (2000) beschreibt drei Kategorien der nachhaltigen Entwicklung:

- Retinität (umfassende Bewusstseinsweiterung): vernetztes Denken über die ganze Erde hinweg; partizipatives Denken. Die Schwächung der Wahrnehmung des Globalen führt zur Schwächung der Verantwortung sowie zur Schwächung der Solidarität. Es geht darum, ein Denken, das

trennt und reduziert, durch ein Denken, das unterscheidet und verbindet, zu ersetzen.

- Globalität: global denken, lokal handeln; Gerechtigkeit, Menschenwürde für alle auf der Erde lebenden Menschen. Globales Lernen greift weltgesellschaftliche Zusammenhänge als Thema, Problem, Herausforderung auf, „aber sein Ausgangspunkt liegt nicht irgendwo in der Welt, er liegt in jenen Ausdrucksformen und Folgen der Globalisierung, die in jedem Klassenzimmer eines jeden Gemeinwesens in jedem Nationalstaat dieser Welt ihre Spuren hinterlassen, wenn man sie denn ins Bewusstsein hebt“ (LIEGLE 2005, S. 98). Globalität meint also nicht jene im Sinne eines Globalismus angestrebte Konzentration von Konzernen und Geldströmen, die zur Zerstörung und Verelendung vieler Volkswirtschaften führt, was Joseph STIGLITZ im Buch „Die Schatten der Globalisierung“ anschaulich aufzeigt.
- Intergenerationalität: so handeln, dass noch alle zukünftigen Generationen ihre Bedürfnisse befriedigen können; das Bewusstsein von der Verantwortung für die kulturelle Evolution der ganzen Menschheit und künftiger Generationen. (vgl. HEITKÄMPER 2000, S. 120)

In diesem umfassenden Sinn ist Nachhaltigkeit ein Paradigma, das auf eine grundlegende Umorientierung in vielen Bereichen zielt. Nachhaltigkeit, konsequent gedacht, führt zu einer neuen Kultur – und dies in globaler Perspektive.

1. 2 Umsetzung nachhaltiger Entwicklung – ein Weg voller Hürden

Wie sieht es aus mit der neuen Kultur, der neuen Menschheit? Ist unser Modernisierungsprojekt nicht ein Beschleunigungsprojekt, das zwar den Globalismus fördert, aber nicht ein vom Prinzip der Nachhaltigkeit durchdrungenes Denken und Handeln?

Unsere Gesellschaft setzt auf Tempo, auf Vorsprung, auf Wechsel und Kurzlebigkeit. Wie aber können langfristige Ziele verfolgt werden, wenn man im Rahmen einer ganz auf das Kurzfristige ausgerichteten Ökonomie lebt? Wie können Loyalitäten und Verpflichtungen in Institutionen aufrechterhalten werden, die ständig zerbrechen oder in kurzen Abständen wieder umstrukturiert werden?

Wie bestimmen wir, was in uns von bleibendem Wert ist, wenn wir in einer ungeduldigen Gesellschaft leben, die sich nur auf den unmittelbaren Moment konzentriert?

Wie soll Bildungsmotivation für Lebenslanges Lernen entstehen, Freude am sich Bilden und Weiterbilden, wenn in Schulen auf Schularbeiten hin bzw. von Schularbeit zu Schularbeit, von Test zu Test gearbeitet wird?

Nachhaltige Entwicklung braucht auf allen Ebenen Kontinuität und anhaltende Wirkung, das Überdauern von Maßnahmen, Entscheidungen, Einstellungen und Wissensbeständen über eine lange Zeit. Das Fehlen von Orientierung wirkt sich ökonomisch, ökologisch, sozial und auch in Bezug auf die Entfaltung der Persönlichkeit desaströs aus, es führt zu Nicht-Nachhaltigkeit.

Richard SENNETT zeigt dies in seinem Buch „Der flexible Mensch“ am Beispiel des menschlichen Charakters deutlich auf. Der menschliche Charakter ist auf Langfristigkeit, Verlässlichkeit und Entwicklung angewiesen. Der Charakter eines Menschen hängt von seinen Verbindungen zur Welt ab und konzentriert sich insbesondere auf den langfristigen Aspekt unserer emotionalen Erfahrung, er drückt sich durch Treue und gegenseitige Verpflichtung aus, durch die Verfolgung langfristiger Ziele. Wenn man keine Gewissheiten mehr hat, keine langjährigen Freundschaften, Verbindungen und langfristigen Ziele, entsteht das, was SENNETT „Drift“ nennt, „das ziellose Dahintreiben“ (SENNETT 1998, S. 11).

Dieses Problem greift auch Rüdiger SAFRANSKI auf, wenn er meint, unsere Welt sei für viele Menschen „eine künstliche Welt, die mehr und mehr an die Stelle der ersten Natur trete, was am Ende zu Konsumverhalten und Passivität, sozusagen zu einem ‚entkernten Individuum‘ führe“. (SAFRANSKI nach ECKERT 2003, S. 40)

Nahezu idente Gedanken finden sich bei MONTESSORI, wenn sie davon spricht, dass der Mensch hinter den Entwicklungen hinterher hinke, mit all seinen Errungenschaften am Rande des Abgrunds schlafe. Es gibt also offensichtlich, wie auch HOLTZ (2003) in seinen Forschungen zur Kosmischen Erziehung betont, eine Schieflage zwischen den Errungenschaften im technischen Bereich und der moralischen Entwicklung. MONTESSORIS Warnung davor ist eindringlich, wenn sie sagt, „der Mensch hat im Verhältnis zur äußeren Umwelt keinen Fortschritt gemacht, und so bleibt er unentschlossen und furchtsam, ja sogar verängstigt und bereit zur blinden Unterwerfung, wie er sich von der Superwelt, in der er lebt, überwältigt fühlt“ (MONTESSORI 1973, S. 29) und weiter: „Es ist ein großer äußerer Fortschritt gemacht worden, aber kein innerer Fortschritt der Menschheit, (...) der Mensch steht der Umgebung schwach gegenüber, unfähig einer sichereren Kritik und ohne eine Einheit der Persönlichkeit.“ (Ebd., S. 81)

Ihrer Meinung nach verbleiben uns nur zwei Wege: entweder müssen wir uns zu der erreichten Höhe aufschwingen oder durch das Werk unserer eigenen Errungenschaften zu Grunde gehen.

Sowohl MONTESSORI als auch SAFRANSKI konstatieren ein inneres Zurückgebliebensein des Menschen gegenüber den großen materiellen Fortschritten, die er erreicht hat. Nach Horst Klaus BERG führt die Entkernung des Individuums in eine Unterhaltungs- und Spaßgesellschaft, in der sich nicht wenige Erwachsene weigern erwachsen zu werden (vgl. BERG 2002, S. 19ff).

Das hat natürlich Folgen für die Kinder, denn die Erwachsenen sind mit ihren Einstellungen und Haltungen vorbereitete Umgebung für Kinder.

Die Welt als sinnvolles und lebenswertes organisches Gebilde erkennen, die Einsicht in Zusammenhänge, das Erkennen eines tieferen Sinns und Nutzens von Tätigkeiten, das Finden eines Lebenssinns muss aus den Aktivitäten der Erwachsenen heraus abgeleitet und für sich selbst übernommen werden können. Die Einübung in Grundhaltungen wie Beharrlichkeit, Ausdauer und Zielerreichung, die Einsicht in den Sinn und Zweck von Regeln, Übereinkünften und Aktivitäten, das Zusammenfügen zu Lebenssinn müssen Kinder und Jugendliche am Vorbild der Erwachsenen gewinnen können.

Ein solcher Mangel an Grundverständnis löst bei jungen Menschen Verunsicherung in Hinblick auf die Entwicklung eines eigenen Standpunktes aus. Lern- und Verhaltensschwierigkeiten, Aggressionen und andere Auffälligkeiten bei Kindern weisen unter anderem auch auf mangelnden Lebenssinn und fehlenden Lebensinhalt hin.

Kinder und Jugendliche brauchen das Gefühl gebraucht zu werden, auch als Kind oder Jugendlicher ein wichtiges Glied der Gemeinschaft zu sein.

Es bedarf einer Schule, in der Kinder und Jugendliche ihre soziale, kulturelle, ihre Wert- und Verantwortungsdimension entfalten können, eine Schule, in der Interesse, Begeisterung, Verantwortung und Zielstreben gestützt bzw. aufgebaut werden.

Nicht selten verfehlt die Schule aber diese Aufgabe und so kritisiert Horst RUMPF zu Recht: „Manchmal kommt es mir vor, als hielten die Eltern diejenige Schule für die beste, die ihre Kinder fähig macht, bei den Quizkonkurrenzen am besten abzuschneiden, schnell und reich an Wortwissen. Seltsam nur, dass das Handwerk, die Industrie und die Hochschulen gleichzeitig und zunehmend darüber klagen, dass die jungen Menschen nicht mehr selbständig denken und urteilen können.“ (RUMPF zit. nach GRONEMEYER 1997, S. 187) Noch markantere Worte findet Marianne GRONEMEYER selbst, wenn sie die Schule als „ein Maßnahmenbündel zur Unterbindung der Begeisterung“ bezeichnet, „indem sie die zum Lernen Verurteilten in Rudeln von Gleichaltrigen zum Zwecke optimaler Vergleichbarkeit zusammenfasst, sie alle an den gleichen Standards misst, damit es gerecht zugehe.“

(GRONEMEYER 1997, S. 84) In der Schule wird das Lernen im 50-Minuten-Takt organisiert, womit die Schüler/innen nachdrücklich gewarnt werden, sich in irgendeinen Gegenstand zu verfangen. „Die Schulglocke sorgt perfekt für die Folgenlosigkeit jeder womöglich trotz aller getroffenen Vorsichtsmaßnahmen entflammten Leidenschaft für die Sache: Enthusiasmus interruptus.“ (Ebd., S. 84) Und während des Unterrichts gilt es voranzukommen, 0,9 Sekunden wartet im Durchschnitt ein Lehrer/eine Lehrerin ab, bis das erste Kind zur Beantwortung einer Frage aufgerufen wird. Wie soll hier Nachdenklichkeit entstehen? Ernüchternd hinsichtlich der Begeisterungsfähigkeit der Schule ist

auch folgende Aussage einer Musiklehrerin in einem Gymnasium: „Wenn ihr leise seid, singen wir, sonst machen wir Stoff.“

Immer öfter wird in unserer Schulen versucht, den Verlust der begeisterten, nachdenklichen Hinwendung durch Spaß auszugleichen, was geradeswegs in eine Halbbildung führt. Es stimmt, die vorhandene Stofffülle und der schnelle Wechsel der Unterrichtsinhalte machen eine nachhaltige Wirkung und Übernahme des Wissens in das Langzeitgedächtnis zu einem schwierigen Unterfangen. Der Zeitzwang lässt für Nachhaltigkeit notwendige Aktivitäten wie Üben und Wiederholen, die Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken sowie Übungsstrategien wenig Platz.

Wo liegen mögliche Lösungsansätze im schulischen Bereich?

Ela ECKERT verweist hier nochmals auf Rüdiger SAFRANSKI, der meint, „die Lösung müsse in einer Stärkung des individuellen Potentials gesucht werden, in einer Bildung, die im Kind und Jugendlichen Ideen und Energien zur Gestaltung des eigenen Lebens freisetze, so dass die Flut an Eindrücken und Informationen sortiert, ausgeschieden und verarbeitet werden können. Es gehe darum, Kinder zu bestärken, Souveränität in sich entwickeln zu wollen und zu können, ein Gespür für das, was einen wirklich angeht, so dass sie die Globalisierungshysterie durchschauen lernen und Möglichkeiten und Reichweite eigener Handlungsstrategien erkennen.“ (ECKERT 2003, S. 40)

Ganz ähnlich sieht das Maria MONTESSORI. Bildung und Erziehung erfordern ihrer Meinung nach, „dem menschlichen Individuum von der Geburt an zu helfen, alle latenten Energien zu entwickeln, eine klarere Intelligenz zu erwerben, einen stärkeren Charakter, eine neue und freiere Form des Bewusstseins, die fähig ist, die Totalität der menschlichen Bedürfnisse zu begreifen.“ (MONTESSORI 1973, S. 49) Es gilt also in der Erziehung dem jungen Menschen zu helfen „Meister seiner selbst“ zu werden im Zusammenspiel mit der kosmischen Aufgabe.

Insgesamt sind wir auf diesem Weg noch nicht allzu weit. Schulen leisten sich mit größter Unbekümmertheit bei der Erarbeitung von Schulprofilen und Schulprogrammen zum Leidwesen vieler schon lange im globalen Lernen engagierter Lehrer(innen) den Luxus, keinen Blick auf globales Lernen zu richten. Welche Zukunft eröffnen sie mit eingeschränkter Weltsicht?

2. Montessori-Pädagogik – ein Konzept nachhaltiger Bildung und Entwicklung

Nachhaltige Erziehung und Bildung im Sinne nachhaltiger Entwicklung bedeutet Erziehung im Geiste der Verantwortung für die „Eine Welt“ und für die nachfolgenden Generationen.

Wenden wir uns nun einerseits der bildungstheoretischen Fragestellung zu, wie eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung von pädagogischer Seite aus unterstützt werden kann, und andererseits der lerntheoretischen Notwendigkeit eines Wandels der Lernkultur mit Blick auf nachhaltige Kompetenzentwicklung. Es soll aufgezeigt werden, dass die Montessori-Pädagogik mit ihrem Begriff der Kosmischen Erziehung die weltweite Diskussion über nachhaltige Erziehung und Bildung für das neue Jahrhundert pädagogisch erheblich konkretisieren kann. In der folgenden Darstellung wird die Bedeutung der Bildungsinhalte und Lernprozesse für nachhaltige Bildung in einem größeren Zusammenhang deutlich gemacht.



Abb 1: Nachhaltigkeit im Bildungsprozess, Hammerer nach Schübler (2002)

2.1 Nachhaltige Bildung unter dem Aspekt von Schlüsselproblemen und kompetenzfördernden Lernprozessen

Nachhaltige Bildung priorisiert jene Bildungsinhalte und Bildungsformen, die die längerfristige Relevanz des Gelernten gewährleisten. Im Folgenden soll aufgezeigt werden, dass die Inhalte und Formen der Kosmischen Erziehung in der Diskussion um zukunftsfähige, nachhaltige Bildung hohe Aktualität haben. Wolfgang KLAFKI (1996) spricht von „Schlüsselproblemen des Unterrichts“, an denen sich eine zukunftsgerichtete Bildung orientieren sollte.

Über diese Bildungsinhalte, die KLAFKI als „kategorial“ bezeichnet, erhält der junge Mensch Einsicht in die Mitverantwortlichkeit (Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit) aller für diese Welt. Als Schlüsselprobleme nennt er beispielsweise:

- die ökologische Problematik als Frage nach der Erhaltung oder der Zerstörung der natürlichen Grundlagen menschlicher Existenz;
- die Friedenfrage;
- die gesellschaftlich bedingten Ungleichheiten (z.B. Männer und Frauen, Menschen, die Arbeit haben und jene, die keine Arbeit haben, behinderte und nicht behinderte Menschen);
- die Problematik des Nationalitätsprinzips;
- das Verhältnis der hoch- zu unterentwickelten Ländern;
- die Gefahren und Möglichkeiten neuer Technologien;
- die wachsende Weltbevölkerung. (Vgl. ebd., S. 160)

Was bei KLAFKI die Schlüsselthemen sind, bezeichnet Paulo FREIRE (1973) als „generative Themen“, die unser „thematisches Universum“ ausmachen, die Bestandteil unserer Identität sind und mit denen wir uns identifizieren. Es gibt bei diesen Themen eine emotionale Verankerung, sie sind nicht nur kognitiv anregend, sondern lassen auch unser Herz höher schlagen. Neil POSTMAN spricht von großen Erzählungen und meint, es gehe bei diesen darum, gute Gründe für das Lernen zu liefern und diejenigen Bedeutungen zu verbreiten, welche den Jugendlichen eine persönliche Identität und ein Zugehörigkeitsgefühl zur menschlichen Gemeinschaft in einer globalisierten Welt ermöglichen. (Vgl. POSTMAN 1997, S. 15ff)

Das Schweizer Forum „Schule für Eine Welt“ orientiert sich im Modell des „Globalen Lernens“ an einem Bildungskonzept; das umfassend die großen Zukunftsfragen einer ‚Weltgesellschaft‘ reflektiert.“ Unter „Globalem Lernen“ wird die Vermittlung einer globalen Perspektive und die Hinführung zum persönlichen Urteilen und Handeln in globaler Perspektive und auf allen Stufen der Bildungsarbeit verstanden. (FORUM „SCHULE FÜR EINE WELT“ 1996, S. 19ff)

Globales Lernen „greift weltgesellschaftliche Zusammenhänge als Thema, Problem, Herausforderung auf, aber sein Ausgangspunkt liegt nicht irgendwo in der Welt, er liegt in jenen Ausdrucksformen und Folgen der Globalisierung, die in jedem Klassenzimmer eines jeden Gemeinwesens in jedem Nationalstaat dieser Welt ihre Spuren hinterlassen, wenn man sie denn ins Bewusstsein hebt.“ (LIEGLE 2005, S. 98) Weiter schreibt LIEGLE: „Die Herausforderungen der weltgesellschaftlichen Verflechtungen können nur unter der Bedingung produktiv bearbeitet werden, dass Lernprozesse im Rahmen einer Allgemeinbildung für alle in Gang gesetzt werden, die alle heranwachsenden Menschen befähigen, sich Wissen, Bewusstsein und Handlungsfähigkeit in

weltgesellschaftlicher bzw. weltbürgerlicher Perspektive anzueignen.“ (Ebd., S. 89)

Betrachten wir nur das Konzept der Kosmischen Erziehung von Maria und Mario MONTESSORI, so wird deutlich, welche zukunftsweisenden Perspektiven sie aufgezeigt haben. Es habe uns heute bei der Erziehung die ganze Menschheit und Kultur zu beschäftigen, „für die es nur ein einziges Vaterland gibt: die Welt“ (MONTESSORI 1991, S. 6). Und an anderer Stelle: „Die Menschheit bildet heute eine einzige Einheit: *eine Einzige Nation*.“ (MONTESSORI 1973, S. 49)

Maria und Mario Montessori sprechen von einem „universalen Lehrplan“, der den Verstand und das Gewissen aller Menschen in einer Harmonie vereinen kann (vgl. MONTESSORI 1979, S. 139). Mit der Kosmischen Erziehung erhält die Pädagogik Montessoris ihren umfassenden Horizont. Nicht der Erwerb von Wissen ist das alleinige Ziel, sondern insbesondere das Verstehen von Welt-Zusammenhängen und die liebevolle Achtung vor den Leistungen von Natur und Mensch. Das fundamentale Bildungsprinzip im Konzept der Kosmischen Erziehung ist die „Wechselbeziehung aller Dinge und ihre Zentrierung in dem kosmischen Plan“ (MONTESSORI 1988, S. 100). Nur über das Verstehen dieser Wechselbeziehungen kann jene Union entstehen, in der die umfassende Einsicht vorhanden ist, dass „jeder Mensch abhängig ist von anderen Menschen und jeder zur Existenz aller beitragen muss“ (Ebd., S. 140).

Harald LUDWIG deutet dies wie folgt: „Es kommt auf das Aufzeigen von Verbindungslinien und Zusammenhängen an, auch zwischen Aspekten von Wissenschaften verschiedener Art“ (LUDWIG 2004, S. 23). Dabei verweist er auf einen zentralen Erziehungsgrundsatz MONTESSORIS: „Einzelheiten lehren bedeutet Verwirrung stiften. Die Beziehung unter den Dingen herstellen bedeutet Erkenntnisse vermitteln.“ (Ebd., S. 23)

Nach LUDWIG liegen dem Konzept der Kosmischen Erziehung folgende grundlegenden Perspektiven zu Grunde:

- „eine ökologische Perspektive, zu der die Förderung eines systemischen und vernetzten Denkens gehört;
- eine interkulturelle Perspektive, welche die dialogische Begegnung der Religionen und Kulturen einschließt;
- eine friedenserzieherische Perspektive, welche ihre Basis in einer Strukturveränderung der Erziehung hat;
- eine ethische Perspektive, welche eine weltweite Reform von Erziehung und Bildung, aber auch der sozialen und politischen Gegebenheiten im Rahmen einer solidarischen, an den regulativen Ideen von Gerechtigkeit und Liebe orientierten Moral beinhaltet;
- eine integrative Perspektive, welche alle Formen unangemessener Separierung von Menschen überwindet.“ (LUDWIG 2002, S. 365f)

Die Nähe dieser Aspekte zu den oben angeführten Schlüsselthemen des Unterrichts nach KLAFKI ist unübersehbar. Die von LUDWIG aufgezeigte Notwendigkeit, Verbindungslinien und Zusammenhänge über einzelne wissenschaftliche Disziplinen hinweg zu schaffen, wird im universalen Lehrplan, den MILLER und GRAZZINI in einer Übersicht dargestellt haben, sichtbar.

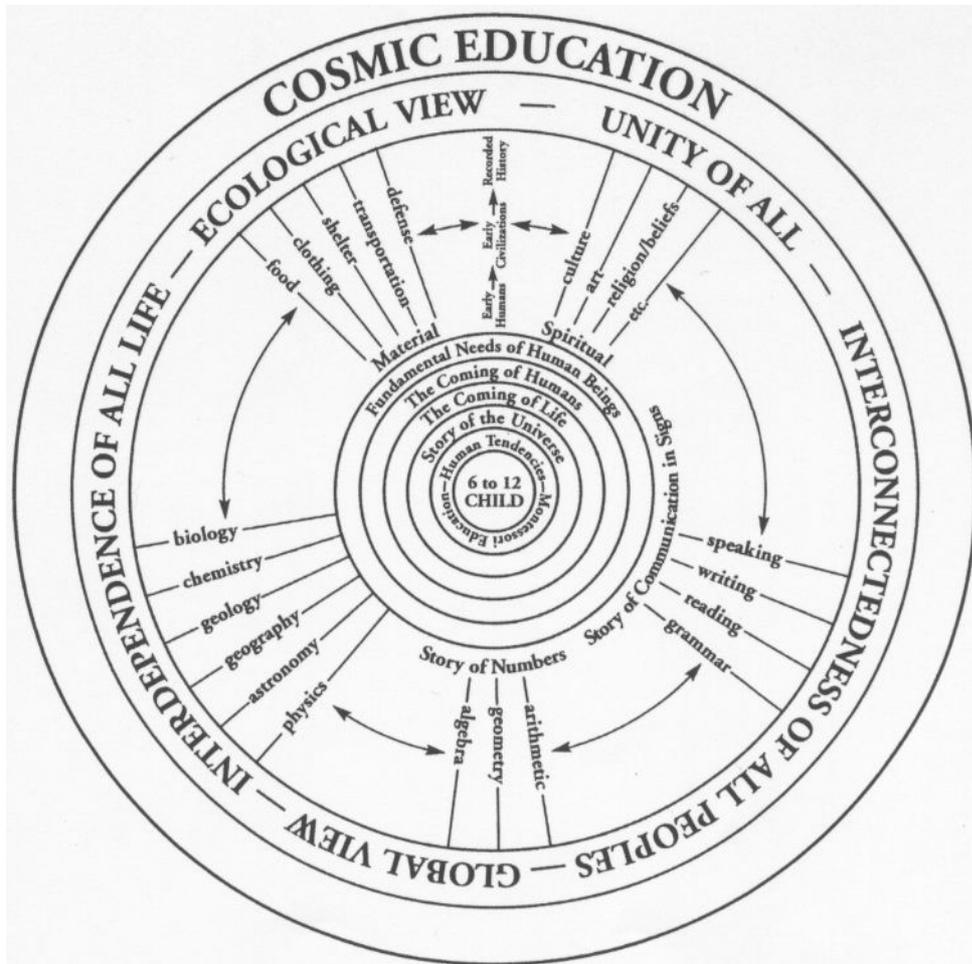


Abb. 2: Kosmische Erziehung als universaler Lehrplan, aus: ECKERT 2001, S. 56

Wie kommt es beim Kind zu Vorstellungen von diesem großen Ganzen? Die Basis sind die großen Erzählungen. Das sind Schlüsselgeschichten (Cosmic Tales), mit denen man sich speziell an Kinder im Grundschulalter wendet, um diesen auf spannende Weise in Form panoramaartiger Überblicke Einführungen in geschichtliche, ökologische und sozial-anthropologische Zusammenhänge zu geben. Ela ECKERT formuliert es so: „Wir müssen Kindern Fenster zu den großen Panoramen von Natur und Kultur öffnen.“ (Ebd., S. 84)



Thematische Struktur der Kosmischen Erziehung im Schulalter 6-12 Jahre

**Große Erzählungen- panoramaartige
Überblicke und Einführungen in
geschichtliche, ökologische und sozial-
anthropologische Zusammenhänge**

- Erzählung von der Entstehung des Sonnensystems und der Erde
- Erzählung von der Entstehung des Universums
- Erzählung von der Entstehung des Lebens
- Erzählung von der Entdeckung der Zeit
- Erzählung von der Entstehung des Menschen
- Erzählung von der Entstehung der Zivilisation
- Erzählung von der Geschichte Europas
- ...

Abb. 3: Thomas Helmle bei einer der großen Erzählungen im Rahmen eines Montessori-Ausbildungskurses

In der Schule werden die Kinder in die Schlüsselgeschichten durch Erzählungen eingeführt, im Kinderhaus wird die sprachlich einfache Erzählung durch Bilder, Materialien bzw. Gegenstände unterstützt. Dem Lehrer/der Lehrerin kommt die große Aufgabe zu, den Schülerinnen und Schülern eine Vision vom „Ganzen“ zu geben, jeden Unterrichtsgegenstand in seinen Beziehungen zum „Ganzen“ sichtbar werden zu lassen. Er/Sie selbst muss also die Dimension des „Ganzen“ durchdrungen haben, um sie vermitteln zu können.

„Wir müssen die Seele berühren, die Vorstellungskraft anrühren, um das Kind zu einem inneren Schwärmen zu bringen“, so David KAHN im Rahmen eines Vortrags in Bensberg 2004 zur Realisierung des Erdkinderplans. Das Säen von Interessensamen soll über diese Schlüsselgeschichten, aber auch über weitere in die Freiarbeit integrierte Bildungsformen erfolgen, wie die folgende Darstellung von Petra WÖBCKE-HELMLE und Thomas HELMLE (2005) zeigt:

Fünf methodische Säulen für das Alter von 6 - 12 Jahren

I. Erzählungen	II. Freie Arbeit mit Entwicklungsmaterialien		III. Natur-, Kultur- begegnungen	IV. Freie Arbeit mit Experimenten	V. Gestaltung der sozialen Umge- bung/Zeit für die Gruppe
<ul style="list-style-type: none"> - große „panoramaartige Überblicke“ - Kreislauf Erzählungen - kleine Erzählungen: Einordnen der Detailerfahrungen in Zusammenhänge 	 Vom Ganzen zum Detail: Überblicksmaterialien	 Meditation am Detail: „Kleine Materialien“	„working out“: <ul style="list-style-type: none"> - Feld, Wiese, Wald, Garten, Steinbruch, Museum, usw. - Besuch bei Handwerkern, in Betrieben, im Theater, usw. 	„Forschen“: <ul style="list-style-type: none"> - Beobachten - Vermuten von Ursache und Wirkung - Dokumentieren 	soziale Atmosphäre <ul style="list-style-type: none"> - Regeln einhalten oder verändern - Klassenrat - Vorstellen von Arbeiten - Konflikte austragen - Feste



Selbständiges thematisches Arbeiten

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Bücher - Artikel - CD-Rom - Experten | <ul style="list-style-type: none"> - Recherche - Dokumentation - Referat |
|---|---|



Übernahme von Verantwortung - „Achtung“ als Grundhaltung

Nun bewegt sich die Montessori-Pädagogik, wenn Sie im öffentlichen Schulsystem verankert sein soll – und das ist anzustreben – im Spannungsfeld von Inhalten, die aus der kosmischen Erziehung und dem Interesse des Kindes erwachsen und solchen, die über Lehrpläne vorgegeben sind. So orientiert sich der Lehrplan der Volksschule in Österreich im Sachunterricht nach wie vor am Prinzip der konzentrischen Kreise, was Auswirkungen auf die Inhalte auf den einzelnen Schulstufen hat. Dazu steht der universale Lehrplan der Kosmischen Erziehung in einem Widerspruch. Hier gilt es die inhaltlichen Ansprüche des Kindes und jene der Gesellschaft (über Lehrpläne) an das Kind im schulischen Alltag immer wieder neu auszuloten.

2.2 Nachhaltiges Lernen als Schlüssel für Bildungsmotivation und Kompetenzerwerb

Nachhaltige Bildung, so Karl Heinz GEIßLER, „muss ein aktives, subjektorientiertes Bildungsverhalten mit hohem Selbstverantwortungsanteil der Lernenden gewährleisten“ (GEIßLER 2002, S. 33)

Wenn Bildung in umfassender Weise die Selbstständigkeit und Selbstverantwortung eines Menschen zur Entfaltung bringen soll – MONTESSORI spricht von „Meister seiner selbst“ werden – müsste, so BERG, die Schule eine optimal vorbereitete Umgebung für Lern- und Wachstumsanregungen darstellen, ein Ort sein, an dem „Kinder auf den Weg

der Entfaltung ihrer Kräfte kommen“ (BERG 2002, S. 32). MONTESSORIS Antwort auf ein Umwelt, die oft verwirrend und zerstreud ist und zu passivem Konsum verführt, ist nicht eine Schule, die eine behütete Spielwiese darstellt, sondern eine vorbereitete Umgebung, die konzentrationsfördernd, aktivitätsfördernd, klar durchschaubar ist und damit Selbstbestimmung ermöglicht.

Nachhaltiges Lernen kann durch räumliche Gegebenheiten unterstützt werden. Der Raum wird immer wieder als „dritter Erzieher“ neben der Lehrerin/dem Lehrer und den anderen Kindern gesehen. Räume wirken nachhaltig - positiv und negativ.

Nachhaltigkeit im Bildungsbereich bedarf auch der zeitlichen und institutionellen Kontinuität. So fordert MONTESSORI einen einheitlichen Bildungsweg. „Bei unserer Methode lässt sich die ‚vorschulische‘ Periode von der schulischen nicht unterscheiden, ‚das Kinderhaus‘ ist keine ‚Vorbereitung auf die Grundschule, sondern ein Beginn des Unterrichts, der ohne Unterbrechung fortgeführt wird.“ (MONTESSORI 1991, S. 355)

2.2.1 Nachhaltig lernt, wer konzentriert bei der Sache ist, wer ein Thema als sinnvoll, bedeutsam, wichtig beurteilt

Lernerlebnisse, die als wichtig und auch in der außerschulischen Welt als sinnvoll und wirksam erfahren werden- im Lehrplan der Volksschule wird das unter dem didaktischen Grundsatz der „Lebensbezogenheit“ angesprochen - hinterlassen nachhaltige Spuren im Denken und Erleben der Kinder und regen zu weiterem Lernen an.

„Die Sache ist ganz einfach“, meint Manfred SPITZER aus der Sicht des Gehirnforschers: „Es geht darum, dass die Schüler das Gelernte mit ihren eigenen Erfahrungen verbinden müssen. Dies ist keine ‚Kann-Bestimmung‘, nach dem Motto: Wenn möglich, sollte auch noch darauf geachtet werden. Nein, wenn der Schüler es nicht schafft, die Inhalte, um die es in der Schule geht, mit seiner ganz individuellen Lebenserfahrung in Verbindung zu bringen, wird er letztlich nichts lernen. Vielleicht werden ein paar ‚Leerformeln‘ hängen bleiben, mit großem Aufwand, und ohne jede Wirkung auf Verhalten.“ (SPITZER 2002, S. 416)

Erfolgreiches schulisches Lernen muss also Sinn machen bzw. sinnstiftend sein. Die Begegnung und Auseinandersetzung des Kindes mit den Dingen ist ein Prozess der Sinngebung. Dieser Prozess gelingt in der Regel bei Inhalten, die auch emotional verankert sind, in hohem Ausmaß.

Nicht selten wird Sinnstiftung mit dem sogenannten „Lernen mit allen Sinnen“ gleichgesetzt. Lernen mit allen Sinnen darf nicht dazu verleiten, dass eine Vielfalt an aneinander gereihten Sinnestätigkeiten die Lust auf das Denken verstellt. Zielperspektive der Auseinandersetzung mit sinnlichen Erfahrungen

muss die Entwicklung einer aufmerksamen, bewussten, verantwortungsvollen Einstellung zur Welt sein.

Natürlich fällt es Kindern schwer den Sinn zu erkennen, wenn ihnen das Lernen von bestimmten Inhalten zu bestimmten Zeiten vorgeschrieben wird. Das meiste verordnete, vorgegebene Wissen wird eingepägt, aber nicht begriffen, es bleibt weitgehend bedeutungslos und trägt nichts zur Identitätsentwicklung bei. Träges Wissen beinhaltet keine Transferpotentiale, es befähigt kaum zur eigenständigen Problemlösung. In solchen Lernsituationen stellt sich auch schwer jene Aufmerksamkeit und Konzentration ein, die für erfolgreiches Lernen notwendig ist.

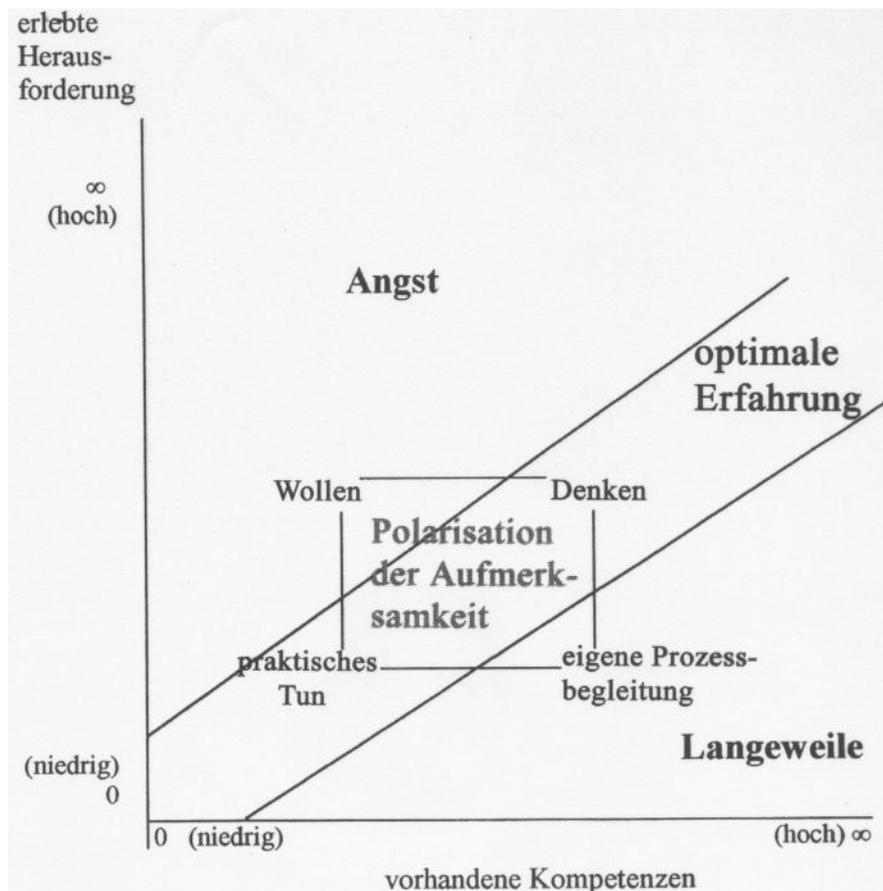
Für MONTESSORI ist die konzentrierte Hingabe an eine Aufgabe, die „Polarisation der Aufmerksamkeit“, ein Schlüssel im Lernprozess. SPITZER sieht das aus neurobiologischer Sicht ähnlich:

„Ohne die Hinwendung der Aufmerksamkeit zu den zu lernenden Reizen geschieht – auch bei massiver „Bombardierung“ des Gehirns mit Reizen – nichts. Der Grund hierfür liegt in mangelnder selektiver Aufmerksamkeit und damit in der geringeren Aktivierung derjenigen Ariele, die für das Lernen der entsprechenden Inhalte zuständig gewesen wären. Das aufmerksame Verarbeiten von Informationen sorgt dafür, dass in den entsprechenden Bereichen des Gehirns genügend Aktivität herrscht.

Das Ausmaß des Behaltens von dargebotenem Material ist abhängig davon, wie sehr wir uns diesem Material zuwenden, d.h. von Aufmerksamkeitsprozessen. Je aufmerksamer ein Mensch ist, desto besser wird er bestimmte Inhalt behalten.

Der Grund ist aus neurobiologischer Sicht ein zweifacher, denn mit Aufmerksamkeit sind zwei Prozesse gemeint, erstens die allgemeine Wachheit oder Vigilanz und zweitens die selektive Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Ort, Aspekt oder Gegenstand der Wahrnehmung. Während die Vigilanz die Aktivierung des Gehirn überhaupt betrifft, bewirkt die selektive Aufmerksamkeit eine Zunahme der Aktivierung genau derjenigen Gehirnareale, welche die jeweils aufmerksam und damit bevorzugt behandelte Information verarbeiten.“ (SPITZER 2002, S. 155)

Die kortikalen Karten sind also wesentlich von der selektiven Aufmerksamkeit abhängig. Die Polarisation der Aufmerksamkeit als optimale Erfahrung entspricht diesem beschriebenen Phänomen und kann unter Heranziehung der Darstellung des Flow-Kanals von CSIKSZENTMIHALYI wie folgt aufgezeigt werden.



Hammerer 2005 nach Csikszentmihalyi 2002, S. 107

„Jedes Mal, wenn eine solche Polarisation der Aufmerksamkeit zustande kam, fing das Kind an, sich vollständig zu verändern, ruhiger, man könnte fast sagen, intelligenter und mitteilbarer zu werden; es zeigte außergewöhnliche innere Eigenschaften. Es war, wie wenn in einer gesättigten Lösung sich ein Kristallisationspunkt bildet, um den sich dann die ganze chaotische Masse zu einem Kristall von wunderschönen Formen vereinigt.“ (MONTESSORI 1926, S. 214)

Die Veränderungen – CSIKSZENTMIHALYI (2002, S. 16) spricht von „optimaler Erfahrung“ – sind das Resultat der Erfahrung einer gelungenen Einheit von Denken und Wollen und praktischem Tun und schlagen sich im Kinde bewusstseinsweiternd auf dem Weg der Intensivierung des Gefühls nieder, das die Erfahrung von sich als einer lebendigen Einheit bewirkt. Das Selbst ist komplexer als vorher, man fühlt sich fähiger, geordnet. (vgl. HOLTSTIEGE 1994, S. 21f) Es hat eine Kernung stattgefunden. Ein Kind in einer Wiener Montessori-Klasse, das über mehrere Freiarbeitsphasen an einem Buch mit Figuren der metallenen Einsätze gearbeitet hat, saß nach getaner Arbeit da und äußerte mit freudigem Ausdruck: „Ich freu mich so fürs Leben.“ Das ist es, was MONTESSORI unter Normalisierung versteht: das Angebundensein an die inneren Kräfte - in innerer Harmonie sein.

2.2.2 Nachhaltiges Lernen ist von der Qualität der Aneignungsprozesse abhängig

Lernen muss „aufschluss-reiches“ Lernen ermöglichen und dafür braucht das Kind Schlüssel (methodische Zugänge) zur Erschließung von Inhalten, die dann im Sinne des Anwendens, des Übens und des Transfers ausgiebig benutzt werden müssen. Einsicht impliziert nicht so sehr die Sammlung und Abspeicherung eines Wissensvorrates als vielmehr eine verständige, einsichtige Verarbeitung. Verständnisintensives Lernen bestimmt sinnvolles Lernen durch Verstehen, und „Verstehen“ geht auf die Verbindung von Erfahrung und Einsicht zurück.

Strukturen als Hilfe für verständnisintensives Lernen

Verstehendes Lernen setzt vollständige Lernprozesse voraus. „Ich bin doch noch nicht fertig.“, reklamiert ein Kind, als wieder einmal die Unterrichtsstunde vorbei ist. Die zeitliche Organisation muss hinreichend lange Lernphasen ermöglichen, man kann solche Prozesse nicht in beliebig viele kleine Einheiten zerstückeln (vgl. KLAFKI 1996, S. 158).

WIECHMANN hält für Unterrichtseinheiten, in denen angeleitetes Lernen im Zentrum steht, folgende vier Phasen für unumgänglich:

- Darbieten: problemorientiertes Darbieten, informierendes Darbieten, Erzählen, Vormachen u.a.
- Konstruktives Durcharbeiten: Prozess der kognitiven Integration durch Formen der individuellen Auseinandersetzung ermöglichen – Verständnis wird z.B. dann gefördert, wenn die Fragen das Thema immer wieder aus leicht veränderter Perspektive in den Blick nehmen und die Antworten zur eigenen Verbalisierung herausfordern, oder wenn Schüler/innen die Möglichkeit haben, mit Hilfe von Lernmaterialien in die Struktur der Sache regelrecht hineinzugreifen.
- Übendes Wiederholen: Z. B. Übungsaufgaben differenziert und mit steigendem Schwierigkeitsgrad anbieten, das Differenzierungskriterium benennen und die Auswahl der Aufgabengruppe selbstbestimmt vornehmen lassen.
- Problemorientiertes Anwenden: Z.B. klar formulierte, anspruchsvolle Probleme in Partnerarbeit lösen; Lebendigmachen des Wissens in Anwendungssituationen; Rahmenbedingungen schaffen, die eine erfolgreiche und selbständige Problemlösung ermöglichen. (Vgl. WIECHMANN 2001, S. 18ff)

Im Rahmen meiner Arbeit als Praxisberater in der Lehrer/innenausbildung mache ich regelmäßig die Erfahrung, dass einer durchaus gelungenen und intensiven Darbietung ein kurzes konstruktives Durcharbeiten folgt, danach aber schnell mit dem übenden Wiederholen begonnen wird. Üben können Kinder

jedoch erst dann, wenn der Inhalt in der Grundstruktur verstanden wurde, sie sich also durch konstruktives Durcharbeiten, durch das „Hineingreifen in die Struktur der Sache“, den Inhalt im Wesen zu eigen gemacht haben. In dieser Phase zeigt sich in der Regel, dass Differenzierungsmaßnahmen notwendig wären. Hat ein Kind nicht die Möglichkeit, sich durch die Aktivität des Modellierens die Grundstruktur der Sache anzueignen, kommt es nicht zur notwendigen aufgabengemäßen Modellbildung, zur Beziehungsklarheit zwischen den Dingen. Erst wenn das Kind ein klares Bild von der Sache hat, so Willi WEINHÄUPL in einem Telefoninterview, bekommt es auch die Sicherheit, sich in diesem Gedankengebäude bewegen zu können. Im Rahmen der Montessori-Freiarbeit erfährt das Kind durch die Lektion, die Darbietung, die Grundstruktur einer Sache. Dann muss es jedoch selbst mit der Sache umgehen, den Aneignungsprozess aktiv vollziehen. Im aktiven Tun kann sich das Denken (das vorhandene Bild) an das (neue) System anpassen. Auf diese Phase des konstruktiven Durcharbeitens müssen verschiedenste Übungen folgen, damit ein stabiles Bezugsgefüge entsteht und verinnerlicht werden kann.

Sinnvolles Üben forcieren

Erst auf der Basis von Grundeinsichten kann geübt werden. Es sind vielfältige, sinnvolle Wiederholungen und Übungen notwendig, um den Aufbau von klaren „Landkarten“ im Gehirn zu fördern.

Wie geschieht das in Montessori-Klassen? Im Rahmen einer Befragung von 35 Montessori-Lehrerinnen und –Lehrern in Grundschulklassen schreibt eine Lehrerin:

„Die wesentlichen Bereiche in Mathematik und Deutsch versuche ich den Kindern in Form von genau geplanten didaktischen Leitern anzubieten. Durch Aufzeichnungen bin ich über den Stand jedes Kindes am Laufenden. Zwischen einzelne Lernschritte werden individuelle Übungen oder Arbeiten (z.B. mit Auftragskartchen) meist in verschiedenen Schwierigkeitsstufen eingebaut, die zeigen, ob das Kind die vorangegangenen Lektionen und Übungen verstanden hat und anwenden kann.“

Diese idealtypische Vorgangsweise ist natürlich auch in Montessori-Klassen nicht durchgehend anzutreffen. Besonders das Üben im Bereich der Rechtschreibung steht in unserer Tradition in enger Verbindung mit dem Üben auf gemeinsame Ansagen und Diktate hin. Auch in Montessori-Klassen finden diese für den Aufbau einer Rechtschreibkompetenz wenig hilfreichen „Freitagansagen“, auf die hin ganze Familien üben (Wir müssen noch Ansage üben!) und fiebern, statt. Aber eine Reihe von Lehrerinnen und Lehrern der befragten Klassen gehen auch andere Wege:

L. 1: „Diktate individuell – Übungsangebot in der Freiarbeit – Kinder melden sich bei Lehrerin, sie wählen den Zeitpunkt und den Text. Wenn die Kinder

wollen, wird ein Text auch 2 x an verschiedenen Tagen angesagt, damit ein Vergleich möglich ist.“

L. 2: „Bis zur 3. Klasse nach Wahl und Entscheidung des Schülers. Wenn er soweit ist, kommt er, um sich den Text ansagen zu lassen.“

L. 3: „Ab dem 2. Schuljahr gibt es Ansagen (6-8 pro Jahr). Die Kinder erhalten einen Grundwortschatz und verschiedene Übungen, die sie im Rahmen der Freiarbeit machen können. Sie wissen auch, wann die Ansage durchgeführt wird. An den betreffenden Tagen wird in differenzierten Gruppen – nach Leistungsstand der Kinder, angesagt. Die Ansagen werden nicht benotet. Gemachte Fehler werden mit der Rechtschreibbox (jedes Kind besitzt eine) bearbeitet.“

L. 4: „Salzburger Rechtschreibtest halbjährlich mit den Dritt- und Viertklässlern zur Feststellung der Fehlerschwerpunkte und der Leistungsfortschritte. Diktate sind aufgearbeitet als Freiarbeitsmaterial: auf Kassette gesprochen, Kontrolltext dazu, Übungsblätter; es gibt keine gemeinsamen Diktate.“

In vielen Klassen denken Kinder, dass sie üben müssen, damit sie die nächste Ansage, den nächsten Test gut bestehen und nicht um sich in einer Sache zu üben. Üben, Verbessern, Überarbeiten, das sind Tätigkeiten, denen im Lernprozess besondere Bedeutung zukommt. Das Verbessern und Überarbeiten hat jedoch einen negativen Beigeschmack, wird nahezu als Strafe wahrgenommen. Ein Blick in Schülerhefte zeigt, dass aus Verbesserungen nicht viel (an Ermutigung) zu holen ist. Während für andere Arbeiten „Sternchen“, „Pickerln“ oder „Smilies“ als Belohnung verteilt werden, erhält man für eine Verbesserung oder eine Überarbeitung einen „Haken“. Das ist aber gerade der Haken an der Sache. Die Verbesserung, die Überarbeitung, sind wesentliche Teile des Lernprozesses und bedürfen einer entsprechenden Würdigung. Kindern muss der Sinn des Übens und Wiederholens durch vielfältige, differenzierte Übungsangebote und lernförderliche Rückmeldungen erfahrbar gemacht werden.

Fehler als Schlüssel für Verstehenstiefe nutzen

Die Qualität des Aneignungsprozesses ist wesentlich davon abhängig, wie mit Fehlern, die bei der Arbeit auftreten, umgegangen wird. Fehler können für die Verstehenstiefe genutzt werden. MONTESSORI sieht den Fehler als Chance im Lernprozess und meint: „Wir müssen dem Fehler gegenüber ein freundschaftliches Verhältnis an den Tag legen. Er ist ein Begleiter, der mit uns lebt.“ (MONTESSORI 1972, S.222) In einer Montessori-Klasse wird dem Kind die Fehlerkontrolle nicht aus der Hand genommen, sondern ihm anvertraut, weil ein Arbeitsprozess nur dann ein abgeschlossener ist und zu einem Könnenserlebnis führen kann, wenn auch die Kontrolle der Arbeit

eingeschlossen ist. Über die Selbstkontrolle, die weitgehend im Material liegt, wird dem Kind eine Richtschnur in die Hand gegeben, an der es selbst feststellen kann, ob es der Sache gerecht geworden ist oder nicht. Dies stellt eine große Hilfe auf dem Weg zu Unabhängigkeit und Selbständigkeit dar.

Für den pädagogischen Umgang mit Fehlern gilt:

- Angst vor Fehlern vermindern, sie gehören zum Lernprozess, der Fehler ist eine Enge, auf die neue Weite folgen kann;
- Den positiven Umgang mit Fehlern lehren, d.h. Fehler in der Regel stehen lassen, sichtbar machen, an ihnen arbeiten – nur so wird man aus Fehlern klug.
- Schülerinnen und Schülern zutrauen und zumuten, dass sie aus Fehlern lernen, also Irrtum und Fehler als notwendige Zwischenschritte in der Dynamik des Lernens, den Fehler als integrativen Bestandteil des Lernprozesses betrachten;
- Nicht nur die Toleranz oder Akzeptanz des Fehlermachens erhöhen, sondern auch systematisch Know-how zum Umgang damit und zu einer pädagogischen Fruchtbarmachung entwickeln. (Vgl. SPYCHIGER et al 1999, S. 46; HAMMERER 2004, S. 36ff);

2.2.3 Nachhaltigkeit durch Lernberatung und differenzierte Lernfortschrittsrückmeldungen stützen

Leistung ist kein Fremdwort in der Montessori-Pädagogik. Montessori glaubt fest daran, dass Kinder etwas leisten wollen. Sie spricht beim Lernen des Kindes bewusst von Arbeit, um die Ernsthaftigkeit kindlichen Tuns zu betonen. Sie glaubt aber nicht, dass Kinder im permanenten Vergleich mit anderen zu ihren Leistungen kommen. „In den alten Schulen“, so MONTESSORI, „ist der Wettstreit die einzige Art, das Klassenniveau zu heben. Aber das führt natürlich zu Neid, Hass und Demütigung, was bedrückende und antisoziale Gefühle sind.“ (MONTESSORI 1972, S. 204) Leistungsanforderungen haben nur dann eine Funktion im Bildungsprozess, wenn das Kind sie auch einlösen kann: Leistenkönnen ist Voraussetzung für Leistenwollen. Im Sinne eines pädagogischen Leistungsverständnisses werden daher in Montessori-Einrichtungen die Leistungen auf den verschiedenen Ebenen schrittweise, orientiert an den je individuellen Leistungsvoraussetzungen und an der Leistungsfähigkeit der Kinder, aufgebaut. Dabei wird auch kontinuierlich überprüft, ob und inwieweit sie im Sinne von Lernfortschritten integraler Bestandteil der kindlichen Person geworden ist.

Wichtig ist, dass kein Kind hinter sich selbst zurückbleibt und am Ende ein jedes so viel geschafft hat, wie man bei optimaler Förderung durch die Schule von ihm erwarten durfte. Das setzt jedoch eine kontinuierliche differenzierte Lern- und Leistungsdiagnostik und ermutigende Lernerfolgsrückmeldungen voraus.

Beobachtung im Sinne pädagogischer Diagnostik

Erziehen und Unterrichten in einer Lern- und Sehschule erfordert die geduldige intensive, leidenschaftlich interessierte Wahrnehmung der Kinder bei ihrem Selbstaufbau. Beobachtung sieht BERG unter einer besonderen Perspektive, wenn er betont, dass hier kein neutrales, distanzierendes Beobachten gemeint sei, das das Kind als „Versuchsperson“ einordnet, sondern eine von Liebe geleitete „teilnehmende Beobachtung“ – ein Schauen, das bemerkt, was andere nicht sehen, also ein Blick auf Potentialitäten. (Vgl. Berg 2002, S. 50)

Es können zwei Formen der teilnehmenden Beobachtung unterschieden werden:

- Teilnehmende Beobachtung aus räumlicher Entfernung, um den Grad der Selbststeuerung, der Aufmerksamkeit, der konzentrierten Zuwendung an eine Aufgabe zu beobachten;
- Teilnehmende Beobachtung in der direkten Arbeit mit dem Kind: Ein Beobachten, das auf die Lernprozessbegleitung ausgerichtet ist. Wie löst das Kind Aufgaben, welche Strategien setzt es ein (etwa beim Abschreiben eines Textes)?

Pädagogische Diagnostik, wie wir sie heute verstehen, zielt auf das Verstehen von Lernprozessen, von individuellen Lernverläufen, und ist auf Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten bzw. die Optimierung von Lernprozessen ausgerichtet. Dem Aufbau dieser Kompetenz muss schon im Rahmen der Lehrer/innenausbildung verstärkte Aufmerksamkeit zukommen.

Wie lernt das Kind? Wie geht es an Aufgaben heran, welche Strategien setzt es beim Lösen ein?

Das sind Erfahrungen, die Studierende möglichst früh machen müssen.

Das Verstehen von Lernprozessen und die entsprechende Lernberatung erfordern die unmittelbare Arbeit mit dem Kind. Diese ist im Klassenunterricht kaum möglich, hingegen stellt die Freiarbeit eine nahezu optimale Situation für Lernprozessbeobachtungen dar.

Ein Lernen, das nachhaltig wirken soll, muss Orientierung geben und bedingt tagtäglich ein immer wieder neues Ausrichten der pädagogischen Handlungen auf die Kinder und das angestrebte Ziel. So wäre es sinnvoll, in der Grundschule täglich eine Zeitschiene (z.B. Vorviertelstunde) vor dem offiziellen Unterrichtsbeginn vorzusehen, in der individuelle Lernberatung möglich ist: Beratungsgespräche führen, Lernhilfen anbieten, Orientierung geben, Selbstverpflichtung fördern.

Manche Kinder brauchen viel Orientierung. Sie sind unter Umständen hilflos, wenn sie als Orientierung z. B. lediglich den Auftrag bekommen, in den nächsten zwei Wochen die nächsten 16 Seiten im Mathematikbuch zu bearbeiten. Mit vielen Kindern muss man gemeinsam Ziele setzen, die in kürzerer Zeit erreichbar sind, ihnen beim Zielanstreben helfen und dabei die

Selbstverpflichtung fördern. Ziele haben, heißt motiviert zu sein, sich auf etwas gerichtet in Bewegung bringen. (Vgl. LAUX 2004, S. 173ff)

Gewöhnlich kommt es erst dann zu einer Selbstverpflichtung, wenn der Handelnde sich das Ziel gewünscht und seine Realisierungsmöglichkeiten erwogen hat. Dafür ist bei manchen Kindern Beistand notwendig. Mit der Selbstverpflichtung geht aber eine hohe Persistenz beim Zielstreben einher, sodass Barrieren und Hindernisse nicht zu Rückzug, sondern zu vermehrten Anstrengungen führen.

Die Einbeziehung von Vorsatz und Entschluss in den kindlichen Lernprozess stellt eine Hilfe für das Zielanstreben dar. Im Modell der Freien Lernphase (HAMMERER 1994, LENZ 1998) wurde die Entschlussfassung bewusst in die Anfangssituation integriert. Wenn die Schüler/innen verbalisieren, was sie vorhaben, machen sie das Vorhaben für sich klarer und es bekommt einen verbindlicheren Charakter mit allen genannten Wirkungen der Selbstverpflichtung.

Lernberatung - verfestigte negative Selbstkonzepte aufbrechen

Schulische Lernerfahrungen sind wesentlich für den Aufbau des Selbstkonzepts verantwortlich. Schon früh haben Kinder Vorstellungen von ihren Fähigkeiten oder Defiziten. So antworteten Kinder bei einer Befragung bezüglich der Ursachen festgestellter Rechtschreibprobleme:

„Weil ich nicht so gut bin.

Weil ich es immer falsch mache.

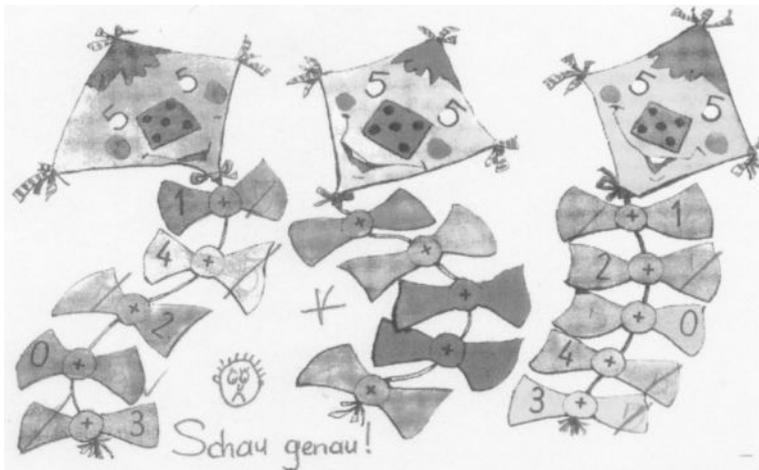
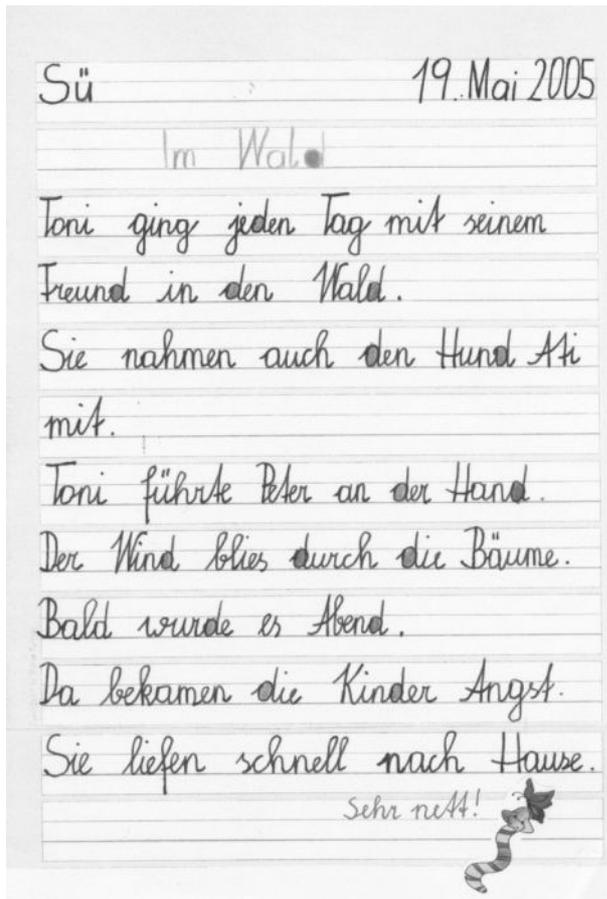
Weil ich so kompliziert denke.“ (RISEL 2003, S. 33)

Diese Kinder haben ein negatives Selbstkonzept bezüglich ihrer Rechtschreibfähigkeiten aufgebaut, das nur durch genauere Analyse und Beratung wieder verändert werden kann. Die Kinder hatten sehr wohl Vorstellungen, wie sie eine positive Veränderung herbeiführen könnten, aber auch dabei bei diesen Aussagen wird deutlich, dass sie einer Hilfestellung bedürfen. So antworteten Kinder beispielsweise auf die Frage, was sie in nächster Zeit ganz anders machen möchten:

- „das Abschreiben verbessern,
- mehr zu Hause üben,
- keine Wörter mehr vergessen,
- in Deutsch besser werden,
- beim Rechtschreiben besser werden“ (ebd., S. 33).

Es wäre eine verschenkte Gelegenheit, von den Kindern selbst formulierte Veränderungswünsche nicht aufzugreifen. Hier gilt es, mit dem Kind Strategien zu entwickeln, in welchen Schritten z.B. Abschreiben besser gelingen, wie das Üben zu Hause aussehen könnte.

Ermutigung dem Lob vorziehen



Auf den ersten Blick steht hinter beiden Rückmeldungen ein pädagogisches Anliegen. Die erste Rückmeldung (Lob) soll motivierend wirken, die zweite (Tadel) soll zu mehr Bemühen führen. Dass hinter der zweiten Rückmeldung wenig bis gar kein Lernpotential steckt, leuchtet ein, aber wie ist es mit der ersten? MONTESSORI nimmt bezüglich solcher Rückmeldungen eine radikale Haltung ein: „Alle Zensuren in den Heften

und die Bemerkungen der Lehrerinnen erzeugen eine Verminderung der Energie und des Interesses.“ (MONTESSORI 1989, S. 98)

Belohnungen (pauschales Lob, ein buntes Klebepickerl, Sternchen usw.) führen Kinder auf eine falsche Fährte. Lob und Tadel sind in der Regel undifferenzierte Rückmeldungen und sagen kaum etwas über die Sache aus. Solche Rückmeldungen sind eher Urteile über das Kind als ermutigende, lernförderliche Hinweise und führen zunehmend dazu, dass das Kind den Selbstwert vom anderen her bezieht, von der Einschätzung des anderen. Lob und Tadel versperren dem Kind den Blick auf die Sache und machen es vom Erwachsenen abhängig.

Wer aber sein Selbstwertgefühl vom anderen her bezieht, von dem, was andere über ihn sagen, verliert den Blick für sich und seine Fähigkeiten. In der Schule führt das zur Vorstellung, dass man lernt, um Prüfungen zu bestehen, und nicht um intellektuell fähiger und erfolgreicher zu werden. Die so wertvolle Bereicherung des eigenen Wissens wird somit durch das Papiergeld von Pickeln und Zeugnissen ersetzt.

Was immer Kinder für eine gute Leistung als Belohnung erhalten, wird zum Grund für diese Leistung. Dies schafft zwar eine zeitweise Motivation dafür, die erfolgreichen Anstrengungen zu wiederholen, es erzeugt jedoch nicht den Wunsch, mehr zu lernen oder selbst Lösungen für neuartige Probleme zu suchen. Was die Würdigung und Ermutigung vom Lob unterscheidet, ist die Tatsache, dass hier die Kinder dialogisch eingebunden sind – dies ist beim Lob nicht der Fall. Das heißt nicht, dass ein Kind nicht gelegentlich das Lob eines Erwachsenen braucht und genießt. Aber dann ist es erforderlich, dass dieses Lob von Herzen kommt - ohne pädagogische Hintergedanken.

Ermutigung und Würdigung (im Rahmen individueller und gemeinsamer Lerngespräche) führen dazu, dass Kinder Erfolge als eigenen Verdienst erkennen und Misserfolge nicht als Defizit, sondern als bewältigbar erleben. Nur wer Erfolge als eigenen Verdienst und Misserfolge als bewältig- und kontrollierbar empfindet, wird sich immer wieder dazu entscheiden, eine Lernaktivität zu beginnen.

2.2.4 Nachhaltiges Lernen – sich seiner Fähigkeiten selbst bewusst werden

Verständnisintensives Lernen beruht auf dem Zusammenwirken von Erfahrung, Vorstellung und Begreifen und der Unterstützung dieses Prozesses durch die begleitende Aufmerksamkeit für den Prozess selbst. Verständnisintensives Lernen wird also gefördert durch eine Beobachtung zweiter Ordnung, d.h. durch eine reflexive Lernhaltung. Dieses „Selbstbewusstsein“ ist die Basis für eine neue Lernkultur und ein zentraler Aspekt nachhaltigen Lernens. (Vgl. SIEBERT 2002, S. 116)

Durch Selbstbeobachtung werden die eigenen Stärken und Schwächen, Motive und Barrieren bewusst. Sich der eigenen Kompetenzen bewusst sein, ist Basis für eine Lernkultur und Voraussetzung für nachhaltiges Lernen.

BECK et al plädieren für die regelmäßige Arbeitsrückschau bzw.

Klassenkonferenzen als wertvolle Formen der Reflexion des Lernverhaltens.

Dabei können folgende Fragen gestellt werden:

- Was gelang mir leicht?
- Wo hatte ich Schwierigkeiten?
- Wie habe ich die Schwierigkeiten bewältigt?
- Welche Fehler habe ich gemacht?
- Wo habe ich Fortschritte gemacht?
- Wie kann ich mich in Zukunft verbessern? (Vgl. BECK et al 1995, S. 28ff)

Über solche Fragen werden Zugriffsweisen bewusst gemacht und Selbststeuerungskräfte mobilisiert. Meiner Einschätzung nach muss der Reflexion des Lernverhaltens auch in Montessori-Klassen noch mehr Aufmerksamkeit zugewandt werden. Die Nachhaltigkeit des Lernverhaltens hängt in starkem Maße davon ab, inwieweit die Lernenden Selbstlernkompetenz besitzen.

Lernkompetenzen tragen bei zur Entwicklung von Ich-Stärke und Identität und zu Erfahrungen folgender Art: Ich kann etwas. Ich kann lernen. Ich kann mir etwas zutrauen. Ich weiß, wie ich hier verfahren bin, wie ich zum Ergebnis gelangt bin.

Genau dies ist unter dem „Lernen des Lernens“ zu verstehen. Die Fähigkeit den Vorgang des eigenen Lernens aufmerksam zu verfolgen, das Bewusstwerden des Lernprozesses (Lern- und Arbeitstechniken), begünstigt das Weiterlernen aus eigenem Impuls und bildet die Voraussetzung für selbstgesteuertes Lernen.

Je früher und systematischer wir in unseren Bildungsinstitutionen anfangen, selbständige kompetente Lerner/innen auszubilden, desto erfolversprechender wird das Projekt nachhaltiger Bildung sein. Nachhaltige Bildungsprozesse basieren letztlich auf freiwilligen Entscheidungen und zeichnen sich durch ein hohes Maß an Selbstbestimmung und Eigenverantwortung aus.

Literatur

BECK, E./GUILDIMANN, T./ZUTAVERN, M. (Hg.): Eigenständig lernen. UVK, Fachverlag für Wissenschaft und Studium GmbH, St. Gallen 1995

BEER, W./KRAUS, J./MARKUS, P./TERLINDEN, R. (Hg.): Bildung und Lernen im Zeichen der Nachhaltigkeit. Konzepte für Zukunftsorientierung, Ökologie und soziale Gerechtigkeit. Wochenschauverlag, Schwalbach/Ts. 2002

BERG, H. K.: Maria Montessori. Mit Kindern das Leben suchen. Antworten auf aktuelle pädagogische Fragen. Herder. Freiburg 2002

CSIKSZENTMIHALYI, M.: Flow. Das Geheimnis des Glücks. Klett-Cotta, Stuttgart 1999

ECKERT, E.: Maria und Mario Montessoris Kosmische Erziehung. Vision und Konkretion. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2001

ECKERT, E.: Kosmische Erziehung – Perspektiven für die Zukunft. In: Das Kind. Halbjahreszeitschrift für Montessori-Pädagogik. Heft 34/2. Halbjahr 2003, S. 38-55

FORUM „SCHULE FÜR EINE WELT“: Globales Lernen. Anstöße für die Bildung einer vernetzen Welt. Jona 1996

FREIRE, P.: Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek 1973

GEIßLER, K.-H.: Von der Nachhaltigkeit zur Forderung von Nachhaltigkeit oder: vom Beten zum Lernen. In: BEER, W. et. al. 2002, S. 20-33

GRONEMEYER, M.: Lernen mit beschränkter Haftung. Über das Scheitern der Schule. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1997

HAMMERER, F.: Freie Lernphasen in der Grundschule. ÖBV Pädagogischer Verlag, Wien 1994

HAMMERER, F.: Der Fehler – eine pädagogische Schlüsselsituation und Herausforderung. In: Erziehung und Unterricht, H. 1-2/2001, S. 37-51

HAMMERER, F.: Montessori-Pädagogik – ein Weg zu Selbständigkeit, Kompetenz und Leistungsfreude, in: HAMMERER, F./HABERL, H.: Montessori-Pädagogik heute. Grundlagen – Innenansichten – Diskussionen. Jugend & Volk, Wien 2004, S. 35-46

HEITKÄMPER, P.: Nachhaltige Bildung und Kosmische Erziehung. In: LUDWIG, H./FISCHER, R./HEITKÄMPER, P. (Hg.): Erziehung zum Frieden für Eine Welt – Der Beitrag der Montessori-Pädagogik. Lit Verlag, Münster – Hamburg – London 2000, S. 119-129

HOLTSTIEGE, H.: Modell Montessori. Grundsätze und aktuelle Geltung der Montessori-Pädagogik. Herder, Freiburg 1994

KLAFKI, W.: Lernen für die Zukunft. In: Die Deutsche Schule, 88. Jg. 1996, H.2, S. 156-170

KLAFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und Didaktik. Beltz, Weinheim 1996

LAUX, H.: Nachhaltiges Lernen in der Grundschule. Volitionsförderung als Weg zur Verbesserung des Lernens. In: Pädagogische Rundschau, 58. Jg., H. 3/2004, S. 171-187

LENZ, A.: Die Freie Lernphase – Ein Modell offenen Lernens. Jugend & Volk, Wien 1998

LIEGLE, L.: Weltgesellschaft – Wirklichkeit oder Idee? In: Neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft. 45. Jg., H. 1, 2005 S. 88-104

LUDWIG, H.: Zukunftsweisende Perspektiven in der „Kosmischen Erziehung“ Maria Montessoris. In: LUDWIG, H./FISCHER, CHR./FISCHER, R. (Hrsg.):

Montessori-Pädagogik in Deutschland, Impulse der Reformpädagogik. Bd. 7, Münster 2002, S. 355-366

LUDWIG, H.: Montessori-Schulen und ihre Didaktik. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2004

MONTESSORI, M.: Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. Stuttgart 1926

MONTESSORI, M.: Das kreative Kind. Der absorbierende Geist. Herder, Freiburg - Basel - Wien 1972

MONTESSORI, M.: Frieden und Erziehung. Die Bedeutung der Erziehung für die Verwirklichung des Friedens. Hg. und eingel. von P. Oswald und G. Schulz-Benesch. Herder, Freiburg 1973

MONTESSORI, M.: Entdeckung des Kindes. Hg. u. eingel. von P. Oswald und G. Schulz-Benesch. Herder, Freiburg 1991

MONTESSORI, M.: Spannungsfeld Kind – Gesellschaft – Welt. Herder, Freiburg 1979

MONTESSORI, M.: „Kosmische Erziehung“. Hg. u. eingel. von P. Oswald und G. Schulz-Benesch. Herder, Freiburg – Basel - Wien 1988

MONTESSORI, M.: Schule des Kindes. Montessori-Erziehung in der Grundschule. Hg. u. eingel. von P. Oswald und G. Schulz-Benesch. Herder, Freiburg – Basel - Wien 1989

POSTMAN, N.: Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung. DTV, München 1997

RISEL, H.: „Weil ich es immer falsch mache.“ Rückmeldungen als Frühwarnsystem bei Rechtschreibschwierigkeiten, in: Praxis Grundschule, H. 3/2003, S. 32-34

SAFRANSKI, R.: Wieviel Globalisierung verträgt der Mensch? Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main 2004

SCHÜßLER, I.: Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxis – Forschung - Trends, 13. Jg., H.3, 2002, S. 108-111

SENNETT, R.: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin Verlag, Berlin 1999

SIEBERT, H.: Nachhaltigkeit des Lernens und neue Lernkulturen. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxis – Forschung – Trends. H. 2/2002, S. 114-117

SPITZER, M.: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg – Berlin 2002

SPYCHIGER, M./OSER, F./MAHLER, F.: Entwicklung einer Fehlerkultur in der Schule. In: ALTHOF, W. (Hg.): Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Leske und Budrich, Opladen 1999, S. 43-70

STIGLITZ, J.: Die Schatten der Globalisierung. Siedler, Berlin 2002

WIECHMANN, J. (Hrsg.): Zwölf Unterrichtsmethoden. Beltz, Weinheim 2001

WÖBCKE-HELMLE, P./HELMLE, T.: Praxis der Kosmischen Erziehung. Kursmappe. 2005

Zum Autor:

Dr. Franz Hammerer; Pädagogische Akademie der Erzdiözese Wien, 1210,
Mayerweckstraße

Beruflicher Werdegang: 1978 bis 1984 Volksschullehrer in Vorarlberg, von
1984 bis 1994 Übungsvolksschullehrer, seit 1995 Professor für
Unterrichtswissenschaft an der Pädagogischen Akademie der Erzdiözese Wien.

Publikationen: Autor und Mitautor von Büchern zur Grundschulpädagogik und
Montessori-Pädagogik, Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien.

Kontaktadresse: hammerer.bildung@aon.at