



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Interkulturelle Aspekte in der Montessori-
Pädagogik“

Verfasserin

Raphaela Bruckner

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A307

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Kultur- und Sozialanthropologie UniStG

Betreuerin: Mag. Dr. Susanne Binder

DANKSAGUNG

Bedanken möchte ich mich bei Magistra Doktorin Susanne Binder für die fachliche Betreuung der vorliegenden Arbeit.

Ich danke meiner Familie für die liebevollen Stunden an Zuneigung für meine Kinder, Merlin und Finja, während ich für das Studium gearbeitet habe.

Im Weiteren bedanke ich mich bei meinen Eltern für ihre finanzielle Unterstützung, ohne die ich dieses Studium nicht absolvieren hätte können.

Und nicht zuletzt danke ich all jenen, die mich mit aufmunternden Worten und anderer Unterstützung durch diese Zeit begleitet und stets an meinen positiven Abschluss geglaubt haben!

Inhalt

EINLEITENDES	4
a. Zugang zur Thematik	4
b. Fragestellung.....	4
c. Methode.....	5
d. Kontext innerhalb des disziplinären Faches – Interkulturelle Kompetenz:	10
ein Arbeitsfeld der Kultur- und Sozialanthropologie.....	10
e. Begriffsbestimmungen	13
f. Aufbau der Arbeit.....	20
1. KAPITEL: Interkulturelles Lernen.....	21
1.1 Die Notwendigkeit des Interkulturellen Lernens	21
1.2 Historische Ausgangslage	23
1.3 Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“	24
1.3.1 Kritik an der mangelhaften Durchführung des Unterrichtsprinzips	26
1.3.2 Anforderungen an Bildungseinrichtungen und LehrerInnen.....	27
1.4 Konzepte zu Interkulturellem Lernen.....	28
1.5 Zusammenfassung.....	30
2. KAPITEL: Maria Montessori: Person und Ansätze ihrer Pädagogik hinsichtlich einer Grundlegung der Interkulturellen Erziehung	32
2.1 Maria Montessori – ihr Weg	33
<i>Auswertung: Kategorie 1 „Montessori als Person“</i>	
2.2 Montessoris Wissenschaft	39
2.2.1 Pädagogische Anthropologie.....	39
2.2.2 Entwicklungs- und Lernpsychologie	42
2.3 Die Aktualität der Montessori-Pädagogik.....	48
2.4 Zusammenfassung.....	50
3. KAPITEL: Kosmische Erziehung und Friedenserziehung Maria Montessoris in Hinblick auf IKL.....	52
3.1 Maria Montessoris Kosmische Theorie und ihr kosmisches Denken	52
3.2 Kosmische Erziehung.....	56
3.2.1 Inhaltliche Aspekte.....	56
3.2.2 Methodische Aspekte.....	57
3.2.3 „Kosmisch denken, kosmisch lehren, kosmisch handeln“	60
3.3 Friedenserziehung	64
3.4 Die Bedeutung der Kosmischen Erziehung für die Gegenwart und die Relevanz für Interkulturelles Lernen in der globalisierten Welt.....	70
<i>Auswertung: Kategorie 2 „Montessoris Beitrag und Grundlegung zu IKL“</i>	
3.5 Zusammenfassung.....	75

4. KAPITEL: Interkulturelles Lernen, Kinder mit Migrationshintergrund und Montessori!?	78
4.1 Sogenanntes „Interkulturelles Lernen“ in Montessori-Schulen	78
<i>Auswertung: Kategorie 3 „Interkulturelles Lernen in der jeweiligen Einrichtung“</i>	
4.2 Didaktische und pädagogische Ausrichtungen in Montessori-Schulen, betrachtet als mögliche Unterstützung für Kinder mit Migrationshintergrund	84
4.2.1 Freiarbeit und Material	88
4.2.2 Heterogene Altersmischung und Sozialerziehung	91
4.2.3 Umgang mit Individualität und Leistungsbewertung	95
4.2.4 Rolle der Betreuenden und der Elternarbeit	97
4.2.5 Sprachförderung und Fremdsprachenerwerb	99
<i>Auswertung: Kategorie 5 „Umgang mit Sprachen“</i>	
<i>Auswertung: Kategorie 6 „Vorteile für Kinder mit Migrationshintergrund“</i>	
4.3 Die Bedeutung der Montessori-Pädagogik in kulturell heterogenen Klassen anhand eines Beispiels	109
4.4 Zusammenfassung	111
5. KAPITEL: Schlussbetrachtung	113
QUELLENVERZEICHNIS	115
a. Literatur	115
b. Onlinere Ressourcen	121
Abstract	122
Lebenslauf	123

EINLEITENDES

a. Zugang zur Thematik

Durch David, dem ich hiermit für alles danken möchte, wurde ich auf die Pädagogik Maria Montessoris aufmerksam. Erst Jahre später, als mein Sohn Merlin Samuel das Licht der Welt erblickte, erwachte in mir das rege Interesse mich näher mit dieser Thematik zu beschäftigen. Ich besuchte neben dem Studium der Kultur- und Sozialanthropologie in Wien den Diplomkurs für Montessori-Pädagogik in Traun/OÖ, welchen ich im Sommersemester 2009 absolvierte.

Der innere Wunsch, diese zwei Diskurse miteinander in Verbindung zu bringen, wurde immer größer. Als ich im Rahmen des Moduls „Interkulturelle Kommunikation“ das Seminar „Interkulturelles Lernen: Kooperationsbereiche zwischen Kultur- und Sozialanthropologie und Bildungseinrichtungen“ abschloss, war die gewünschte Kombination bereits greifbar und mein Diplomarbeitsthema relevant.

b. Fragestellung

Die vorliegende Diplomarbeit nähert sich dem weiten Feld der Interkulturellen Erziehung und soll zeigen welchen Beitrag die Ethnologie, Kultur- und Sozialanthropologie zu Konzeptionen des Interkulturellen Lernens leisten kann und wie eine Umsetzung in Montessori Einrichtungen ideal durchgeführt werden könnte.

Ausgangspunkt dieser Diplomarbeit ist eine vermutete Entsprechung des Konzeptes Montessoris zu Interkulturellem Lernen (IKL) aus heutiger Sicht. Es soll der Frage nachgegangen werden, ob die Friedenserziehung von Maria Montessori bereits eine Grundlegung der Interkulturellen Erziehung aus heutiger Sicht darstellen kann.

Einerseits soll diese Arbeit auf die inhaltliche Nähe beider Systeme hinweisen und andererseits bestmögliche Bedingungen für alle Kinder in Hinblick auf Interkulturelles Lernen in der Schule aufzeigen.

Um Interkulturelles Lernen erfolgreich umzusetzen, bedarf es neben erfahrenen PädagogInnen/Kultur- und SozialanthropologInnen den Einsatz von geeignetem

didaktischem Material, welches Montessori nach meinen Anschauungen liefert. Warum ihre Pädagogik und ihre Konzepte vor allem auch für Kinder mit Migrationshintergrund hilfreich sein können, soll in dieser Arbeit herausgearbeitet werden.

Die Fragestellung mit Subfrage lautet daher wie folgt:

„Stellt das pädagogische Konzept der Kosmischen Erziehung und die darin begriffene Friedenserziehung von Maria Montessori bereits eine Grundlegung der Interkulturellen Erziehung aus heutiger Sicht dar?“

„Inwiefern könnten die didaktischen und pädagogischen Prinzipien der Montessori-Pädagogik vor allem für Kinder mit Migrationshintergrund unterstützend sein?“

c. Methode

Die methodische Herangehensweise, mit welcher die oben genannten Forschungsfragen untersucht werden, ist auf Basis einer umfassenden Literaturrecherche zu Inhalten des Interkulturellen Lernens im schulischen Kontext und der didaktischen und pädagogischen Konzepten Maria Montessoris.

Gestützt wird diese durch eine empirische Erhebung, für welche die Methode des qualitativen Interviews herangezogen und nach Mayring (2008) ausgewertet wurde. Die von mir erstellten Kategorien dienen der Auswertung der Interviews und werden im Fließtext sichtbar angeführt.

Auswahl der Befragten

Meine Auswahl der Befragten traf ich über das Montessori-Zentrum, einer Plattform für Information, Kommunikation und Bildung. Es wurde 1995 mit dem Ziel, eine Lehr- und Forschungsstätte für die zeitgemäße Montessori-Pädagogik zu schaffen, gegründet. Darunter befindet sich u.a. der Dachverband ÖMG¹, welcher stets dafür arbeitet, die

¹ Die Österreichische Montessori-Gesellschaft ist ein bundesweiter Dachverband von Montessori-Schulen und Montessori-Kinderhäusern sowie der Montessori-Akademie als Ausbildungsinstitut und versteht sich als Forum für alle Vereine, Institutionen, PädagogInnen, Elterninitiativen und Eltern, die auf Basis der Montessori-Pädagogik mit Kindern leben und arbeiten, sowie für alle Menschen, die sich den Grundgedanken der Montessori-Pädagogik verbunden fühlen (<http://montessori.at/oemg.xhtml>).

Montessori-Pädagogik zu verbreiten und zu fördern. Auf der Homepage des Montessori-Zentrums werden 37 ÖMG-Einrichtungen, davon 11 Schulen in Österreich und 59 weitere Montessori-Einrichtungen, die der ÖMG nicht angehören, angeführt.

Ich achtete darauf, dass Schulen befragt wurden, die von Kindern im Alter zwischen 6-12 Jahren besucht werden. Außerdem war mir eine regionale Streuung innerhalb Österreichs wichtig. Die InterviewpartnerInnen waren fast ausschließlich PädagogInnen oder in einer leitenden Funktion tätig.

Qualitatives Leitfadeninterview und Reflexion des Forschungsprozesses

Mit jenen 11 Montessori-Schulen, die dem Dachverband angehören, versuchte ich Kontakt aufzunehmen um Interviews durchzuführen. Neben den genannten kontaktierte ich noch drei weitere Einrichtungen, eine die ebenfalls auf der Homepage zu finden war und zwei in meiner örtlichen Umgebung.

Nach dem Kontaktieren der Direktionen wurde ich meistens gebeten, den Interviewleitfaden zu mailen, damit sich die Befragten auf das Interview vorbereiten können. Den ProbandInnen wurde freigestellt, ob sie mir die Antworten schriftlich übermitteln oder die Befragung übers Telefon durchführen wollen.

Mit 2 Einrichtungen konnte ich leider, aus mir unverständlichen Gründen, nicht in Verbindung treten. 2 Montessori-Schulen entschuldigten sich und/oder konnten meiner Anfrage nicht nachkommen. 3 Interviews wurden von mir persönlich, jedoch telefonisch geführt, mittels Diktiergerät aufgezeichnet und für die anschließende Analyse transkribiert nach Froschauer/Lueger (2003). Weitere 7 Interviews bekam ich zum größten Teil beantwortet in schriftlicher Form wieder zurück. Diese unterschieden sich jedoch sehr in der Länge zu den anderen Interviews. Bei einigen Punkten hätte ich bestimmt näher nachgefragt, was wiederum für die Methode des Qualitativen Interviews spricht.

Die Interviews fanden im Zeitraum vom 6.12.2011 bis 29.01.2012 statt und dauerten durchschnittlich etwa 25 Minuten. Die Interviews wurden anonymisiert.

Die Vorgehensweise verlangte nach bestimmten analytischen Kategorien (siehe S.8), welche Aufschluss über die von mir getroffenen Fragestellungen geben sollten.

Insgesamt wurden schließlich 10 Interviews ausgewertet.

Praktische Hinweise zur Gesprächsführung

Froschauer/Lueger (2003) weisen in „Das qualitative Interview“ auf Möglichkeiten der Gesprächsgestaltung hin, die betont nicht als Vorschriften, sondern als Erleichterung unterstützen sollen. Es ist nicht sinnvoll, Interviews kontrollierbar zu machen, vielmehr soll das Bemühen darin liegen, eine aktive Gesprächsbeteiligung und einen ungestörten Erzählfluss seitens der InterviewpartnerInnen zu fördern, um die dabei entstehende Eigendynamik zu forcieren. Massive Eingriffe sowie grobe Störungen der Fragenden gilt es daher zu vermeiden. Die anschließende Interpretationsarbeit soll durch eine bewusst gewählte Gesprächsstrategie nicht unnötig erschwert werden (vgl. Froschauer/Lueger 2003: 51).

Eine kurze Zusammenfassung benennt wesentliche Faktoren, die sowohl die Interviewführung, als auch das Gesprächsklima günstig beeinflussen:

- Die befragten Personen sind die ExpertInnen und LehrmeisterInnen.
- Interesse und Neugier für Unbekanntes zulassen.
- Keinen vorschnellen Urteile, die den Wahrnehmungsfreiraum einengen.
- Das Recht liegt beim Gegenüber, es gibt keine falschen Antworten.
- Antworten, Aussagen und Argumente durch geduldiges Zuhören entsprechend würdigen.
- Nicht alle Bekundungen als selbstverständlich hinnehmen, sondern grundlegende Aussagen ihrer Bedeutung nach klären.
- Keine Diskriminierung von GesprächspartnerInnen, weder in Einzel- noch in Mehrpersonengesprächen.

„Sowohl Haltungs- als auch Handlungsweise im Gespräch soll diesen genannten Anforderungen gerecht werden. Freundlichkeit, seriöses Auftreten, demonstratives Interesse, Zeigen von Humor und Nachfragen bei stockendem Gesprächsverlauf sowie geduldiges und wertschätzendes Zuhören können das Gesprächsklima nachhaltig unterstützen und fördern (Froschauer/Lueger 2003: 59f).“

Analyse

In Anlehnung an Phillip Mayring (2008) orientiert sich die verwendete Analyse an der „Qualitativen Inhaltsanalyse“. Ziel der Inhaltsanalyse ist es, ein Erkenntnis aus dem Inhalt von Kommunikation zu gewinnen unter Berücksichtigung formaler Aspekte.

Sechs wesentliche Merkmale unterscheidet eben diese Form der Inhaltsanalyse von anderen Methoden, die ebenfalls mit der Analyse von Kommunikation zu tun haben:

Gegenstand der Analyse ist die *Kommunikation*, vorrangig handelt es sich dabei um Sprache (möglicherweise auch Musik, Bilder etc.).

Die Kommunikation liegt in irgendeiner Weise protokolliert festgehalten vor, man spricht deshalb von *fixierter* Kommunikation.

Das *systematische* Vorgehen ist grundlegend, freie Interpretationen sind fehl am Platz.

Die Analyse läuft nach expliziten Regeln ab, durch diese Regelgeleitetheit wird Analyse erst verständlich, nachvollziehbar und überprüfbar.

Das systematische Vorgehen wird auch dadurch ersichtlich, dass eine gute Inhaltsanalyse *theoriegeleitet* vorgeht. Die Interpretationen leiten sich aus dem jeweiligen Theoriehintergrund ab und knüpfen an die Erfahrungen anderer.

Inhaltsanalyse will ihr Material nicht ausschließlich für sich analysieren (wie z.B. die Textanalyse), sondern „durch Aussagen über das zu analysierende Material *Rückschlüsse* auf bestimmte Aspekte der Kommunikation ziehen“ (vgl. Mayring 2008: 13).

Die Wahl der Analyseform fiel auf die Valenz- und Intensitätsanalyse, welche das Herausfiltern bestimmter Textbestandteile durch ein Kategoriensystem, eine Einschätzung (Skalierung) aufgrund des Kontextes sowie eine Zusammenfassung der Einschätzungen beinhaltet.

Erläuterung der Analysekategorien

Im Sinne der Datenerhebung und anschließenden Analyse haben sich folgende, wesentliche Kategorien herausgebildet:

1. Montessori als Person
2. Montessoris Beitrag und Grundlegung zu IKL²
3. Interkulturelles Lernen in der jeweiligen Einrichtung
4. Kinder mit Migrationshintergrund
5. Umgang mit Fremdsprachen
6. Vorteile für Kinder mit Migrationshintergrund

1. Montessori als Person: Hier wurde versucht zu erfahren, ob die ProbandInnen eine Querverbindung zwischen Montessoris Denkweise und ihrer Biographie in Bezug auf IKL herstellen können.
2. Montessoris Beitrag und Grundlegung zu IKL: In dieser Kategorie wollte ich einen Bezug zwischen Montessoris didaktischer und pädagogischer Herangehensweise, vor allem auch ihre Sicht der Dinge in Hinblick auf IKL herausarbeiten. Im Weiteren wurde der Frage nachgegangen, ob die Kosmische Erziehung und auch die Friedenserziehung bereits als Grundlegung von IKL aus heutiger Sicht bezeichnet werden können.
3. Interkulturelles Lernen in der jeweiligen Einrichtung: In dieser Kategorie wurde gefragt, ob den ProbandInnen das Prinzip des IKL bekannt ist, welches im Unterrichtsprinzip des österreichischen Lehrplans verankert ist. Die Interviewten wurden gebeten, zu erläutern, ob es in ihrer Schule so genanntes IKL gibt, wie die Umsetzung aussieht, wo und wie oft es einfließt, und woraus sich der Materialbestand zusammensetzt. Im Weiteren wollte ich erfahren, wie die Bearbeitung solcher Themen von den SchülerInnen angenommen wird.
4. Kinder mit Migrationshintergrund: Es wurde nach der genauen Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund in der jeweiligen Einrichtung gefragt und wie

² Interkulturelles Lernen wird in Folge oftmals mit IKL abgekürzt.

es sich bezüglich der Anzahl im Vergleich dazu in Regelschulen verhält. Empfindungen dazu wurden eingefangen.

5. Umgang mit Fremdsprachen: Es wurde nach dem Umgang mit dem Erwerb von Fremdsprachen in der jeweiligen Einrichtung gefragt. In welcher Form, welche und wie oft sie angeboten werden. (In diesem Zusammenhang wäre vor allem der Umgang mit Mehrsprachigkeit und z.B. Deutsch als Fremdsprache interessant gewesen, was jedoch aufgrund der geringen Anzahl der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, nicht möglich war.)
6. Vorteile für Kinder mit Migrationshintergrund: In der letzten Kategorie ging es um die Frage, ob Kinder mit Migrationshintergrund und/oder einer anderen Erstsprache als Deutsch Vorteile an gewissen pädagogischen und didaktischen Prinzipien Montessoris haben/hätten, die sie vielleicht in der Regelschule nicht genießen könnten. Annahmen und Erfahrungen dazu wurden gesammelt.

d. Kontext innerhalb des disziplinären Faches – Interkulturelle Kompetenz: ein Arbeitsfeld der Kultur- und Sozialanthropologie

Im Vergleich zu anderen Disziplinen wie der Pädagogik oder der Psychologie hat sich die Ethnologie weniger in die Diskussion um die Interkulturelle Kompetenz eingemischt, obwohl sie Wesentliches dazu beitragen kann. Mit den im Zusammenhang stehenden Definitionen wie Interkulturalität, Kultur, Ethnizität usw. setzt sich die Kultur- und Sozialanthropologie gründlich auseinander (vgl. Bertels 2004: 26). Definitionen aus ethnologischer Sicht finden sich im nächsten Punkt.

Das Wissen und Verständnis über und für andere Kulturen steht in der Ethnologie, Kultur- und Sozialanthropologie im Mittelpunkt und stellt eine Grundlage für gelingende interkulturelle Begegnung dar. Wichtiges Ziel in der Ethnologie und bedeutsamer Aspekt in der Interkulturellen Erziehung ist das Verständnis und die Akzeptanz für andere Kulturen. Dieses Verstehen muss jedoch als Idealzustand betrachtet werden, denn trotz der verschiedenen Zugangsmöglichkeiten ist vollständiges Verstehen anderer Kulturen oft nicht möglich, es sollte jedoch eine Annäherung geschehen. Um zu dieser Annäherung zu gelangen sind mehrere Herangehensweisen in der Kultur- und Sozialanthropologie von Bedeutung. Einerseits ein holistischer oder

mikroskopischer Zugang durch die teilnehmende Beobachtung im Feld und andererseits die Selbstreflexion der ForscherInnen. Jene Voraussetzungen sind es, die die Ethnologie als geeigneten Vermittler zwischen Kulturen erscheinen lassen. Dieses Wissen muss weitergegeben und für Interkulturelles Lernen nutzbar gemacht werden (vgl. Bertels 2004: 26f).

Um interkulturellen Missverständnissen entgegen wirken zu können, benötigt man unter anderem Informationen über das ungewohnte Verhalten und die Anwendung eines Perspektivenwechsels (vgl. Bertels/Eylert 2005: 85).

Bertels weist in ihrem Artikel darauf hin, dass EthnologInnen ihr kulturspezifisches Wissen im Feld der Vermittlung der Interkulturellen Kompetenz einsetzen können (vgl. Bertels/Eylert 2005: 87).

Neben dem fachspezifischen Wissen über andere Kulturen, erachte ich vor allem die Selbstreflexion als wesentlich für die Vermittlung interkultureller Kompetenz.

Kultur- und SozialanthropologInnen eignen sich aufgrund ihres Fachwissens und gegebenenfalls Fremderfahrungen im Ausland als MediatorInnen in sogenannten „interkulturellen Konflikten“. Sie können als ideale VermittlerInnen in Konfliktsituationen dienen, welche oft fälschlicherweise als Kulturkonflikte betitelt werden (vgl. Fasolt 2008: 109).

Individuelle Handlungen und Sichtweisen sind geprägt von und durch gelebte Kultur, sowie auch das jeweilige Individuum wechselseitig einen Einfluss auf die Kultur ausübt. Es entsteht eine Dynamik, die einer ständigen Veränderung und Entwicklung unterworfen ist. Der Begriff Kultur lässt jedem Einzelnen hinsichtlich ihrer Interpretation viel Freiraum (vgl. Bertels/Eylert 2005:87).

„Der ethnologisch dynamische Kulturbegriff, der für ein Neudenken der multikulturellen Gesellschaft nützlich sein kann, muss die gängigen Reifikationen empirisch studieren, ohne sie deswegen zu teilen... am besten geht so etwas im klassischen Genre der Ethnologie, der ganzheitlich ansetzenden Ethnographie, die aus empirischen Einzelbeobachtungen ein Netz vielsagender Details verknüpft und diese dann so aufeinander bezieht, dass unerwartete Details einander neuen Sinn verleihen, größere Sinneszusammenhänge sichtbar gemacht werden und im besten Falle,

grundlegend widersprüchliche Sinngebungen ihrem Nebeneinander verständlich werden (Baumann 2000: 164).“

„Interkulturelle Klassensituationen, ethnisch-kulturelle Verhandlungsräume im Kontext Schule, globale Einflüsse im Klassenzimmer – Schule als Forschungsfeld, Klassenzimmer als Mikroebene in einem Makro-Kontext – all dies bietet einerseits Einblicke in Fragestellungen, die in der Kultur- und Sozialanthropologie relevant sind und dient andererseits zur Beantwortung der Fragestellung nach lokalen Identitäten im Wechselspiel mit überlokalen Einflüssen (Binder 2005: 178).“

Um die Bedeutung der Ethnologie betreffend der Vermittlung Interkultureller Kompetenz aufzuzeigen wurde 1992 in Münster von EthnologInnen und PädagogInnen der Verein Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung (ESE) gegründet.

Wissenschaftlich fundiertes Material wird für SchülerInnen und auch für Einrichtungen der Erwachsenenbildung verständlich aufbereitet. Dabei wird der theoretische Ansatz der *Dritt-Kultur-Perspektive*³ als Grundlage für die Arbeit von ESE herangezogen.

ESE versucht mittels unterschiedlichen praktischen Beispielen zu zeigen, wie ethnologische Themen im Unterricht behandelt werden können um den Ziele des Interkulturellen Lernens gerecht zu werden (vgl. Bertels/Eylert 2005: 87f).

Welche Lernziele das sind und wie diese erreicht werden können, ist unter dem Punkt 1.4 in dieser Arbeit näher erläutert. Genauere Informationen können im „Handbuch IKL“⁴ nachgelesen werden.

³ In Anlehnung an Gudykunst (1977). Dabei geht es darum, sich mit Kulturen zu beschäftigen, zu denen die SchülerInnen keinen persönlichen Bezug haben, um so unvoreingenommen wie möglich, sich auf die andere kulturelle Sichtweise einlassen zu können um im Anschluss im eigenen Land den Umgang mit fremden Kulturen zu erleichtern. Für diesen Ansatz des Kulturenwechsels erhielt ESE 2003 den Preis für Innovation des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (vgl. Bertels/Eylert 2005: 88).

⁴ Luciak Mikael, Binder Susanne. 2010. Informationen und Anregungen zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“ Ein Handbuch für den Bereich allgemeinbildende Pflichtschulen und allgemeinbildende höhere Schulen. Wien.

e. Begriffsbestimmungen

In diesem Kapitel möchte ich kultur- und sozialanthropologische Diskurse und wissenschaftliche Ausgangspositionen zu folgenden Begriffen darstellen.

Kultur

Der Kulturbegriff wie ihn der amerikanische Kulturanthropologe Franz Boas in den frühen 1920ern definiert, beinhaltet folgende Annahme: Kultur sei eine abgeschlossene Einheit, für eine bestimmte Gesellschaft charakteristisch, in der alle Mitglieder die wesentlichen Elemente dieser teilen. Nach Boas ist jede Kultur relativ, d. h. nur aus sich selbst heraus erfahr- und erklärbar. Für sogenannte Laien bleibt eine fremde Kultur irgendwie immer fremd. Kulturen können demnach auch niemals mit einander verglichen werden. Ruth Benedict (1934) hatte bereits einen differenzierten Zugang zum Konzept Kultur als ihr Lehrer Franz Boas. Für sie war Kultur entweder etwas, das man als Mitglied einer Gesellschaft hat und lebt (essentialistische Theorie) oder etwas, das vom Menschen geformt und dafür auch den Austausch mit mindestens einer anderen Kultur braucht.

Auch innerhalb der Kultur- und Sozialanthropologie kam es immer wieder zu unterschiedlichen Anschauungen über diese Begrifflichkeit. Alfred Kroeber, ebenfalls ein Schüler Boas und Clyde Kluckhohn (1952) sammelten 164 verschiedene Begriffe von Kultur zusammen.

„Für Fredrik Barth (1969) wird Kultur vom Menschen geformt und stets neu gestaltet, es ist nichts Starres, das der Mensch einfach hat, weil er in einer bestimmten Gesellschaft lebt. Er weist auf die Spezialisten und Fachleute in einzelnen Elementen und auf unterschiedliche soziale Positionen hin und wendet sich dadurch gegen die Annahme von Boas, dass alle Mitglieder die wesentlichen Elemente gleichermaßen teilen (Fillitz 2003: 28).“

Clifford Geertz (1973) verwendet einen „semiotischen“ Kulturbegriff. Er vertritt ein offenes, flexibles Konzept von Kultur. Kultur unterliegt ständig neuen Interpretationen und Bedeutungen, kann niemals objektiv sein und zeigt sich ständig im Tun des Menschen. Ulf Hannerz u. (1996) führte in der Kultur- und Sozialanthropologie den Begriff der Kreolisierung für Prozesse kultureller Verflechtungen, im Zusammenhang

mit der Globalisierung ein. Diese Theorie besagt, dass es keine reinen Kulturen gibt und beschreibt den Prozess wie es zu „vermischten“ Kulturen kommt. Akhil Gupta und James Ferguson (1997) sehen Kultur ebenfalls nicht als gegebenen Fakt, sondern als historische Kreation, die erklärt werden muss.

Gerd Baumann hält fest, dass „in der Mehrzahl der rhetorischen Bemühungen in denen der Kulturbegriff betont wird, so damit umgegangen wird, als ob es sich um etwas Fixes handeln würde und nicht um eine Momentaufnahme in einem stetigen Wandlungsprozess. Das K-Wort zu beschwören führt dazu Unterschiede zu relativieren, Andersartiges zu stereotypisieren, Eigenes zu erklären und Fremdes abzuwerten oder zu würdigen (Baumann 2000: 164).“

Georg Auernheimer ist der Meinung, dass einerseits innerhalb der Ethnologie eine gewisse Zurückhaltung gegenüber dem Kulturbegriff herrsche, da man mit dem ethnologischen Differenzdiskurs mit zur Exotisierung und Ausgrenzung beigetragen hat und deshalb die starre Kulturvorstellung abgelehnt wird. Er betont aber auch andererseits, dass die VertreterInnen des Fachgebiets Wert auf das antiessentialistische Verständnis von Kultur legen. Dies unterstreicht eben auch, dass Kultur nicht als statisches, homogenes, hermetisch geschlossenes System gesehen werden darf (vgl. Auernheimer 2007: 73, 120).

Menschen werden sich ihrer Kultur oft erst bewusst, wenn sie an den Grenzen dieser Kultur stehen.

Ich möchte festhalten, dass Kultur nichts Starres ist, sondern etwas Dynamisches, sich stetig Veränderndes. Diese grundsätzliche Feststellung ist vor allem bei der Vermittlung von Interkulturellem Lernen von großer Bedeutung.

Mit einem einfachen Beispiel lässt sich schnell zeigen, dass es *die* österreichische Kultur als solche nicht gibt, weil sich viele Formen der österreichischen Kultur über unterschiedlich lange Zeiträume verändern. Würde man einen Personenkreis nach der österreichischen Kultur fragen, kämen möglicherweise spontane Einfälle wie „Wienerschnitzel, Sachertorte, Dirndlkleid, Mozart usw. – doch identifizieren sich diese Personen nun auch mit *ihrer* Kultur, z.B. die österreichische Vegetarierin?

Bei „Interkultureller Erziehung“ ist es wichtig darauf zu achten, nicht in den essentialistischen Ansatz⁵ zu geraten und „Kultur“ nicht für zu wichtig zu nehmen.

⁵ Essentialismus (von lat. *essentia*: Wesen) Die Auseinandersetzung darüber, ob bestimmte kulturelle Phänomene (z.B. Mentalität, Hygienevorstellungen und Identität) angeboren (essentiell) oder erworben (konstruiert) sind. Essentialistische bzw. primordiale Ansätze betonen die Existenz eines unverrückbaren Wesenskerns, der z.B. ethnische Identität bestimmt (Haller 2005: 37).

Sonst kann es passieren, bestimmte Sicht- und Verhaltensweisen „der türkischen“ Kultur zuzuschreiben oder zu sagen, „der Russe ist so und so“, die Österreicherin isst nur Schnitzel.

Ich erachte einen Hinweis auf Generalisierungen und Stereotype wichtig, die sich vor allem in Betrachtung von Personen aus einer Kultur auf „fremde“ Kulturen ergeben, sowie auf negativen und positiven Rassismus und was diesem zugrunde liegt. Vereinfachung und Generalisierung vermittelt dem Ausführenden den Eindruck, das „Fremde“ besser zu verstehen, es leichter kontrollieren zu können, einen scheinbaren Überblick über das ihm Unbekannte und somit Bedrohliche zu erlangen.

Zielführender ist eine Auseinandersetzung mit den Erfahrungen von MigrantInnen und Identitätsentwürfen der Kinder und Jugendlichen auch in Hinblick auf kulturelle Veränderungen, die durch und in der Migrationssituation entstehen.

„In der allgemeinen Identitätstheorie und -forschung wird mehrheitlich der Patchwork-Charakter von Identitäten betont. Aus den Postcolonial Studies wird teilweise das Konzept der Hybridität übernommen. Hervorgehoben wird die Vielfalt, das Netz der Differenzlinien, innerhalb dessen sich jedes Individuum einordnen muss (Auernheimer 2007: 121).“

Multikulturalismus und Interkulturalität

Im deutschsprachigen Raum werden die Begriffe ‚Inter- und Transkulturalität‘ statt Multikulturalismus bevorzugt verwendet, um Durchlässigkeit und Dialog hervorzuheben. Manche Wissenschaftler, wie Will Kymlicka (2010) halten jedoch am Multikulturalismus fest. Er unterscheidet in seiner Theorie eines liberalen Multikulturalismus zwischen nationalen und zugewanderten Minderheiten (ethnischen Gruppen). MigrantInnen sollen die Sprache des Aufnahmelandes erlernen und vor Diskriminierung geschützt sein um Integration zu ermöglichen (vgl. Strasser 2011: 270f). Kritisiert wird Kymlicka deshalb, weil seine Theorie von einem statischen, essentialistischen Kulturbegriff mit starren Grenzziehungen ausgeht und damit die Vermischung von kulturellen Kontexten ausschließt (vgl. Leicht 2009: 93).

„Theoretische Streitfragen wirft das Attribut ‚multikulturell‘ auf. KritikerInnen lesen es als Zeichen für eine fragwürdige Konstruktion von sozialer Wirklichkeit. Ihrer Ansicht

nach bestätigen BefürworterInnen damit imaginäre soziale Trennlinien, selbst wenn sie in bester Absicht das friedvolle Miteinander der Kulturen propagieren. Einige ironisieren ‚Multikulti‘ als eine politisch folgenlose Ausdrucksform der Spaßgesellschaft, als ‚das schick angerichtete Design‘ der postmodernen Gesellschaft ... das Konzept einer multikulturellen Gesellschaft kann jedoch auch ernst zu nehmende politische Perspektiven enthalten. Kaum auf Einwände stößt dagegen ‚interkulturell‘, obwohl auch mit dem Gedanken der Begegnung, des Austausches (Auernheimer 2007: 25).“

„Das Präfix ‚inter‘ hat semantisch die Bedeutung von ‚zwischen‘, ‚miteinander‘ und ‚reziprok‘ und beschreibt den Standort, den Modus und die Gerichtetheit der kulturellen Beziehungen. Interkulturalität ist ein Konzept, das von einem dynamischen Interaktionsverhältnis der Kulturen ausgeht und Zielvorgaben hinsichtlich der Qualität dieses Kontaktes macht (Schnell 2000: 231).“

Doris Englisch-Stölner sagt in diesem Kontext folgendes: „Ich distanzieren mich von dem Begriff der ‚Multikulturalität‘, weil Kultur dabei als homogene Ganzheit betrachtet wird. Menschen fungieren darin als Träger solcher genannten ‚reinen Kulturen‘. Kulturelle Heterogenität lässt den Individuen mehr Spielraum; sie aktivieren ihre individuelle Kultur je nach Beziehung und Kontext (Englisch-Stölner 2002: 299).“

Von Interkulturalität in einem Verhältnis kann dann gesprochen werden, wenn Begriffe nicht als binäre, sondern als relationale aufgefasst werden. Das Verstehen der eigenen Position im Blickwinkel miteingeschlossen wird und durch Selbstkritik sowie Selbstveränderung ein qualitatives neues Verhältnis zwischen den Kulturen entsteht. Somit ist nicht jede Begegnung von Kulturen als solche schon interkulturell. Dieser Ansatz wird klar, wenn z.B. an Machtansprüche, Exotismus, universalistische Auffassungen, einseitige Integrationsanforderungen an MigrantInnen oder an Kriege gedacht wird (vgl. Schnell 2000: 231f).

Innerhalb der Pädagogik könnte laut Eichelberger der Begriff „Interkulturalität“ als „Orientierungsbegriff“ gesehen werden. Die einen PädagogInnen wünschen sich für die Praxis eine spezielle Pädagogik um mit der Herausforderung der heterogenen Schülerschaft zurechtzukommen und die anderen theoretisch Denkenden lehnen den Begriff samt der sogenannten Interkulturellen Erziehung ab. Im Weiteren wird der

Frage nachgegangen, ob eine Pädagogik interkulturell sein, also zwischen den Kulturen existieren kann und warum sie das soll. Warum nicht auch intersozial, interökonomisch, interfamiliär etc. Ein Vergleich mit der Integrativen Pädagogik kann gezogen werden, da das gemeinsame Lernen von behinderten und nicht behinderten Menschen ebenso hoch individualisierender und differenzierender Unterrichtskonzepte bedarf, wie auch die Interkulturelle Pädagogik (vgl. Furch/Eichelberger 2008: 63).

Ethnizität, ethnische Identität

Laut Fredrik Barth (1969) ist Ethnizität ein Verhältnis zwischen Gruppen, die voneinander mehrheitlich der Meinung sind, dass sie sich kulturell voneinander unterscheiden. Menschen werden sich ihrer Kultur erst bewusst, wenn sie mit anderen in Kontakt treten. Ethnizität entwickelt sich nicht in den Gruppen selber, sondern an den Grenzen, wo das Wechselverhältnis mit den anderen Gruppen ausgetragen wird. Die Austragung der Interaktion der Gruppen muss von Interesse sein. Fredrik Barth hat herausgearbeitet, dass diese Grenzen veränderlich und durchlässig sind und Personen in eine andere Gruppe wechseln oder zu mehreren gehören können.

Thomas Hylland Eriksen (1993) meint, die Idee von isolierten Gruppen sei absurd, denn erst durch den Kontakt mit anderen entdecken wir uns selbst. Der kulturelle Unterschied zwischen zwei Gruppen alleine schafft noch keine Ethnizität. Der Kontakt zwischen ihnen ist entscheidend. Die Mitglieder verschiedener ethnischen Gruppen müssen für die Basis einer Interaktion auch Gemeinsames haben.

Andre Gingrich (2001) vermittelt anhand von sieben Thesen Grundeinsichten zum Begriff Ethnizität und was darunter aus anthropologischer Perspektive verstanden wird. Für erfolgreiche Arbeit im interkulturellen Bereich ist es wichtig zu sehen, wie ethnische Identität entsteht und was ethnische Unterschiede sind. Damit wird klar, wie wichtig die Auseinandersetzung mit dem Eigenen und dem Fremden für den Abbau von Vorurteilen und für das „Fremdverstehen“ sind und auch für die Etablierung einer umfassenden Friedenserziehung.

In These 1 bezeichnet Gingrich Ethnizität als „soziales Verhältnis, als ein Beziehungssystem von Menschen und Menschengruppen, die über sich und andere bestimmte vorherrschende Meinungen teilen“ (Gingrich 2001: 102). Bedeutend ist

hierbei, die „ethnische Identität“, die durch Eigen- und Fremdzuschreibung entsteht. Das „Eigene“ braucht das „Fremde“ um sich zu konstituieren. Ausschlaggebend ist die Frage, in welcher Weise ethnische Gruppen zueinander stehen, weil durch Ethnizität Grenzen gezogen werden. Sind diese sozialen Grenzen friedlich und harmonisch markiert, kommt es zu Spannungen oder sind sie veränderbar? Sind sie eher offen oder dicht?

These Nummer 2 besagt, dass die Gesamtheit der Fremdzuschreibungen relevanter ist als Eigenzuschreibungen. Oft kommt es dazu, dass das Fremde (das Andere) und damit die übrige Welt als lediglich kleine Gruppe betrachtet wird und die „eigene“ Gruppe als die Großgruppe gesehen wird. Hier wird die soziale Realität verkannt und es kommt zu Ethnozentrismus.

In These 3 geht es um die Problematik, ethnische Unterschiede zu verabsolutieren oder sie zu ignorieren, was zu Rassismus führen kann. In der Kultur- und Sozialanthropologie wird Ethnizität als Verhältnis von Gruppen gesehen, das dazu führt, ethnische Eigenschaften oder Identitäten zu bilden und diese fortwährend zu verändern. „Die völlige Leugnung von Ethnizität und ethnischer Identität ist allerdings missbräuchlich verwendbar“ (Gingrich 2001: 104). Dadurch kann es dazu kommen, dass Minderheiten das Recht verwehrt wird, ihre eigenen Verhältnisse zu gestalten.

Gingrich betont mit der These 4 die Differenz zwischen Ethnizität und Nation. Er hebt hervor, dass das Zugehörigkeitsgefühl zu einer ethnischen Gruppe nationale Grenzen überschreiten kann. „Ethnizität und Nation sind nicht identisch. Nationen sind politische Gemeinschaften, die dauerhaft im selben Staatsverband leben oder leben wollen. Ethnizität hingegen überschreitet oft nationale und staatliche Grenzen“ (Gingrich 2001: 104).

Die nationalistische Vorstellung reiner ethnischer Gebilde ist nur konstruiert. Nationen umfassen immer mit der Ausnahme Islands und weniger Einzelfälle mehrere ethnische Gruppen. Ethnische Vielfalt ist daher ein Bestandteil von internationaler Identität und keine Abweichung davon.

Mit These 5 wird der Unterschied zwischen „Kultur im weiteren Sinn“ und „Kultur im engeren Sinn“ deutlich. Erstere sieht Kultur als „Gesamtheit aller ideellen und materiellen Manifestationen einer Gesellschaft“. Zweitere, von Bourdieu und Leach

formuliert, sieht Kultur als Produkt von Weltbildern einer Gesellschaft, die aus einem Prozess entstanden sind und aus denen gewisse Praktiken hervorgehen. Dies ist so zu interpretieren, dass auch lediglich Teilaspekte von Kultur gemeinsam mit Fremdzuschreibungen und Praktiken, Ethnizität ausmachen. Kultur im engeren Sinn vereint mehr als nur Ethnizität (vgl. Gingrich 2001: 105).

In These 6 heißt es, dass Ethnizität keineswegs statisch sei, sondern dynamisch und heterogen. Verschiedene Faktoren von außen, wie wirtschaftliche, soziale oder demographische, wirken darauf ein, wo man sich zugehörig fühlt (vgl. Gingrich 2001:106).

In These 7 wird klar, in welchem Ausmaß Ethnizität je nach Rahmenbedingungen variieren kann. Da ethnische Grenzen fließend sind, kann daraus Assimilation und Hybridisierung entstehen. Ethnische Identität kann je nach Umstand verleugnet oder betont oder völlig belanglos werden. Manchmal kommt es dazu, dass nur ein bestimmter Aspekt der Identität, wie Religion oder der soziale Status relevant ist und hervorgehoben wird (vgl. Gingrich 2001: 108).

f. Aufbau der Arbeit

Meine vorliegende Diplomarbeit ist in 5 Kapiteln gegliedert.

Zu Beginn der Arbeit wird auf die Bedeutung und Unerlässlichkeit des Interkulturellen Lernens eingegangen. Neben der historischen Ausgangslage wird im Weiteren das Unterrichtsprinzip des Interkulturellen Lernens vorgestellt und bestehende Konzepte diesbezüglich beleuchtet.

„Maria Montessori als Person und die Ansätze ihrer Pädagogik – in Hinblick auf eine Grundlegung der Interkulturellen Erziehung“ sind Inhalte des zweiten Kapitels, welches mit ihrer Biographie einleitet. Im Speziellen geht es um ihre pädagogische und anthropologische Sichtweise, sowie um Entwicklungs- und Lernpsychologie, die sich aus diesem Kontext heraus ableitet. Auf die Aktualität und Bedeutung ihrer Pädagogik hinsichtlich der Gegenwart wird Bezug genommen.

Das 3. Kapitel der Arbeit geht zunächst der Frage nach, was Montessori unter der Bezeichnung der Kosmischen Theorie versteht. Verschiedene Aspekte der Kosmischen Erziehung werden ebenso bearbeitet wie die Friedenserziehung, die von Montessoris pädagogischen Überzeugungen und Konzepten geprägt ist. Die Bedeutung dieser genannten Inhalte für die Gegenwart und die Relevanz für Interkulturelles Lernen sind ein weiterer wesentlicher Diskussionspunkt in dieser vorliegenden Arbeit.

Inhalt des abschließenden 4. Kapitels ist vordergründig der Bezug des Interkulturellen Lernens in Montessori-Schulen mit Kindern, die Migrationshintergrund haben. Didaktische und pädagogische Ausrichtung der Montessori-Prinzipien ist ebenso Gegenstand der Betrachtung, wie die Bedeutung ihrer Pädagogik in kulturell heterogenen Klassen anhand eines Beispiels.

Das Resümee der Diplomarbeit umfasst zentrale Aussagen und die wichtigsten Ergebnisse der Arbeit.

1. KAPITEL: Interkulturelles Lernen

1.1 Die Notwendigkeit des Interkulturellen Lernens

Laut „Statistik Austria“ (erstellt am 20.03.2011) sind 18,6% der österreichischen Gesamtbevölkerung Personen mit Migrationshintergrund⁶ (Statistik Austria, online). Meines Erachtens sehen viele ÖsterreicherInnen die kulturell heterogene Gesellschaft als eine Bedrohung, halten es für eine Gefahr und nehmen eine fremdenfeindliche Haltung ein.

„Angesichts zunehmender Fremdenfeindlichkeit wird immer deutlicher, dass Kinder und Jugendliche professionell auf ein Leben in einer multikulturellen Gesellschaft vorbereitet werden müssen (Bertels 2004: 9).“

Interkulturelles Lernen in der Schule trägt zum Verständnis für Menschen mit verschiedener Herkunft bei. Dieses Konzept wendet sich nicht nur an die Kinder der Minorität, sondern auch an die der Majorität.

Zum überwiegenden Teil handelt es sich um ehemalige ArbeitsmigrantInnen und deren Kinder oder Enkel sowie um Asylsuchende und Flüchtlinge. Durch jene veränderte demographische Situation und die interkulturelle Lebenssituation werden neue Herausforderungen an Bildungseinrichtungen gestellt.

Migration kann nicht länger als gesellschaftlicher Sonderfall betrachtet werden, da Zu- und Abwanderung ein Merkmal städtischer, sowie nicht-städtischer Gesellschaften ist und in Zukunft verstärkt sein wird. Unsere Zeit ist somit durch Migrationsbewegung geprägt und die interkulturelle Arbeit vor allem in Schulen von großer Bedeutung. Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation soll so früh als möglich erworben werden. Die interkulturelle Bildung scheint angesichts der kulturell vielseitigen Gesellschaft und gewachsenen transnationalen Vernetzung sinnvoll und sogar notwendig. Zweifellos ist das Zusammenleben in sehr heterogenen Gruppen, nicht nur kulturell heterogenen, mitunter konfliktträchtig, es eröffnet aber auch für alle Beteiligten die Chance, ihren Horizont zu erweitern und ihre eigenen Standpunkte zu relativieren.

⁶ Als Personen mit Migrationshintergrund werden hier Menschen bezeichnet, deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Diese Gruppe lässt sich in weiterer Folge in MigrantInnen der ersten Generation (Personen, die selbst im Ausland geboren wurden) und in Zuwanderer der zweiten Generation (Kinder von zugewanderten Personen, die aber selbst im Inland zur Welt gekommen sind) untergliedern (http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html).

Durch die globale Vernetzung und die Medien ist der Kulturkontakt sehr gestiegen. Vor allem junge Menschen tauschen Informationen aus und fühlen sich oft vom „Anderen“, nämlich dem „Kulturunterschied“, angezogen. Dabei passiert es, dass nur kleine Schnipsel einer anderen Kultur übernommen werden, die oft aus den Zusammenhängen gerissen werden, ohne über die Hintergründe und die komplexe Kultur Bescheid zu wissen. Fehlendes Wissen über andere Kulturen kann zu Angst und Ablehnung führen, gute Kommunikation und gegenseitiges Verstehen jedoch zu einem gelingenden Zusammenleben einer heterogenen Gesellschaft. Um eine bessere Verständigungsgrundlage zu schaffen, ist es entscheidend, sich Wissen über das Fremde und das Eigene anzueignen (vgl. Bertles 2004: 9).

In pluralistischen Gesellschaften und der globalisierten Welt sollte die Interkulturelle Kompetenz mehr Förderung erfahren. Dafür sind neben PädagogenInnen auch AnthropologenInnen angehalten, Interkulturelles Lernen umzusetzen und in die allgemeine Wissensbildung zu integrieren.

Die Ziele des gegenseitigen Verständnisses, der gegenseitigen Anerkennung, der Offenheit und des Interesses am Anderen müssen alle gesellschaftlichen Bereiche durchdringen (vgl. Binder/Daryabegi 2003: 81).

Kulturelle und sprachliche Pluralität ist Alltag geworden und kann deshalb nicht weiter ignoriert werden.

In den letzten Jahrzehnten hat die kulturelle und sprachliche Heterogenität der SchülerInnen stark zugenommen. Dieser Tatsache wird mehr oder weniger versucht gerecht zu werden. Einerseits durch Sprachförderung und andererseits durch mehrsprachige Schulen. Erst mit dem Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ wurde der Anspruch erhoben, den Unterricht für alle Kinder so zu gestalten, dass eine bewusste Auseinandersetzung mit kultureller und sprachlicher Diversität ermöglicht und Integration gefördert wird (vgl. Luciak/Binder 2010: 4, online).

1.2 Historische Ausgangslage

Die Interkulturelle Pädagogik, nach mehr als 20 Jahren inzwischen als erziehungswissenschaftliche Fachrichtung etabliert, geht auf die Folgen der Arbeitsmigration zurück. In den 1960er Jahren wurden so genannte GastarbeiterInnen nach Österreich geholt um zumeist als Hilfskräfte in den verschiedenen Wirtschaftszweigen zu arbeiten. Das vorgesehene Rotationsprinzip wurde nicht umgesetzt. Obwohl in den 1980ern die Anzahl der Fachkräfte aus dem Ausland gesenkt und in den 1990er Jahren streng begrenzt wurde, sind viele Familien der ausländischen ArbeitnehmerInnen ein beständiger Teil der österreichischen Gesellschaft geworden (vgl. Fasolt 2008: 56).

Für Auernheimer lassen sich deshalb drei Herausforderungen ausmachen:

„Erstens die innergesellschaftliche, vor allem wegen der Migration heterogene Gemeinschaft, zweitens die Vereinigung Europas mit unterschiedlichen Sprachen, Traditionen und Geschichte und drittens die Herausbildung der Weltgesellschaft mit ihrer kulturellen Grenzziehungen einerseits und dem Zwang zur Kooperation und zum interkulturellen Dialog andererseits (Auernheimer 2007: 9).“

Wie ist mit diesen Herausforderungen umgegangen worden?

Zu Beginn der Arbeitsmigration in den 1960er Jahren reagierte die Pädagogik überhaupt noch nicht auf die Thematik, da sowohl die ArbeiterInnen wie auch staatliche Instanzen und Firmen von einer Rückkehr in die Heimat ausgingen. Die wenigen schulpflichtigen Kinder waren damals auch noch kein „Problem“. Anders dann im Laufe der 1970er Jahre, als der Familiennachzug sehr wohl Auswirkungen auf die pädagogischen Einrichtungen hatte. Der Blickpunkt wurde einerseits auf die Sprachdefizite und andererseits auf die „Rückkehrfähigkeit“ der Kinder gelegt. Diese Kinder sollten einerseits so schnell wie möglich die deutsche Sprache lernen, um sich in die bereits bestehenden Klassen integrieren zu können und andererseits in separierten Klassenzimmern, um den Unterricht nicht zu stören, die Muttersprache von LehrerInnen mit Migrationshintergrund intensivieren. Das Ziel des Muttersprachenunterrichts wurde als Vorbereitung auf die Auswanderung ins Herkunftsland der Eltern gesehen (vgl. Auernheimer 2007: 35-38).

Mit dem Ansatz der Ausländerpädagogik sollte das „Problem“ einer heterogenen Gemeinschaft gelöst werden. Jenes Selbstverständnis ist defizitorientiert, weil es von einer Rückständigkeit der MigrantInnen ausgeht und nur auf schnelle Assimilation abzielt (vgl. Fasolt 2008: 57).

Österreich hat sich im Vergleich mit anderen westeuropäischen Industrienationen mit ähnlicher Demografie erst relativ spät mit der sprachlichen und kulturellen Heterogenität der SchülerInnen auseinandergesetzt. Ausgelöst durch Streit um die Rechte einer autochthonen Sprachminderheit ist die Interkulturelle Erziehung Mitte der 1980er Jahre zum Gegenstand in der Erziehungswissenschaft geworden. Im Mittelpunkt stand der zweisprachige Unterricht in Orten mit slowenischen Familien in Kärnten. ErziehungswissenschaftlerInnen mischten sich in die Debatte ein und propagierten gegen die Politik der ethnischen Separation einen Sprachunterricht mit interkultureller Zielsetzung. Die sprachlich-kulturelle Vielfalt soll durch zweisprachig geführte Schulen erhalten und dem Assimilationsdruck entgegengesteuert werden. Nach der Abwendung von der so genannten Ausländerpädagogik wurden unter anderem im Rahmen eines staatlich geförderten Aktionsprogramms, Möglichkeiten des Interkulturellen Lernens erprobt (vgl. Auernheimer 2007: 32).

Anfang der 1980er Jahre wurde erstmals auf Ministeriumsebene über die Interkulturelle Erziehung gesprochen, welche die Ausländerpädagogik der 1970er Jahre ablösen sollte.

Mit der Einführung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“ in den 1990er Jahren, wurden im Gegensatz zur „Ausländerpädagogik“ nun *alle* Kinder als AdressatInnen angesprochen.

1.3 Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“

„Ein zentrales Moment in der Debatte um Interkulturalität im Bildungssystem ist Interkulturelles Lernen. Es stellt als Unterrichtsprinzip eine Reaktion auf die veränderte und sich verändernde Situation in Schulen dar, die durch zunehmende Mobilität in Form von Migration im Kontext der Globalisierung stattfindet. Interkulturelles Lernen ist – zumindest aus kultur- und sozialanthropologischer Sicht – als dynamische Interaktion zu verstehen, die möglicherweise nicht immer konfliktfrei ist... Daher sind staatliche Institutionen wie etwa Schule im besonderem auch zunehmend gefordert, an der Bewusstseinsbildung bezüglich Stereotypisierung oder Diskriminierung zu arbeiten und

deren Abbau beizutragen. Schule und der gesamte Erziehungs- und Bildungsbereich spielen in jeder industrialisierten Gesellschaft eine wesentliche Rolle in Bezug auf Tradierung gesellschaftlicher Werte und Normen (Binder 2005: 179).“

Anfang der 1990er Jahre wurde das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ eingeführt, mit dem Vorsatz ein gegenseitiges Verständnis, ein Erkennen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten und den Abbau von Vorurteilen zu erzielen.

Im österreichischen Lehrplan der Volksschule, in der Fassung BGBl. II Nr. 402/2010 (bm:ukk 2012, online) ist neben vielen anderen Unterrichtsprinzipien folgender Absatz zu entnehmen:

Eine besondere sozialerzieherische Aufgabe erwächst der Grundschule dort, wo sie interkulturelles Lernen ermöglichen kann, weil Kinder mit deutscher und nichtdeutscher Muttersprache unterrichtet werden. Die Aspekte des interkulturellen Lernens unter besonderer Berücksichtigung des Kulturgutes der entsprechenden Volksgruppe werden im besonderen Maße in jenen Bundesländern zu verwirklichen sein, in denen Angehörige einer Volksgruppe bzw. österreichische und ausländische Kinder gemeinsam unterrichtet werden. Im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem jeweils anderen Kulturgut sind insbesondere Aspekte wie Lebensgewohnheiten, Sprache, Brauchtum, Texte (z.B. Erzählungen, Märchen, Sagen), Tradition, Liedgut usw. aufzugreifen. Interkulturelles Lernen beschränkt sich nicht bloß darauf, andere Kulturen kennen zu lernen. Vielmehr geht es um das gemeinsame Lernen und das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte. Aber es geht auch darum, Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden zu wecken, um nicht nur kulturelle Einheit, sondern auch Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen. Interkulturelles Lernen soll in diesem Zusammenhang einen Beitrag zum besseren gegenseitigen Verständnis bzw. zur besseren gegenseitigen Wertschätzung, zum Erkennen von Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen leisten. Ausgehend von schulischen und außerschulischen Erfahrungen mit Menschen aus anderen europäischen Staaten, insbesondere aus einem an das eigene Bundesland angrenzenden Nachbarstaat soll interkulturelles Lernen helfen, europäisches Bewusstsein bzw. Weltoffenheit anzubahnen. Querverbindungen zum didaktischen Grundsatz des sozialen Lernens und zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung einschließlich Friedenserziehung sind sicherzustellen.

Kulturell gemischte Schulklassen eignen sich besonders gut für eine Durchführung dieser angestrebten Ziele. Da sich aber dieses Prinzip, wie bereits mehrfach erwähnt, an *alle* richten soll, ist es genauso für Schulen mit keinem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund relevant.

Es soll sich wie ein roter Faden durch sämtliche Fächer ziehen, weil es kein gesondertes Unterrichtsfach darstellt. Da Interkulturelle Bildung als Teil der Allgemeinbildung zu sehen ist, kann es nicht nur für Kinder erstrebenswert sein, interkulturelle Kompetenz zu erwerben, sondern auch für alle anderen Personen einer kulturell heterogenen Gesellschaft. – Die Schule bietet jedoch eine geeignete Gelegenheit dazu (vgl. Luciak/Binder 2010: 11-14, online).

1.3.1 Kritik an der mangelhaften Durchführung des Unterrichtsprinzips

Zurzeit ist die interkulturelle Arbeit im Unterricht jedoch vor allem vom Engagement und Interesse der Lehrkräfte und der Schulleitung abhängig, weil aufgrund der schwachen institutionellen Verankerung des Prinzips, eine systematische Umsetzung fehlt (vgl. Luciak/Binder 2010: 4, online).

Bei der Durchsicht der Informationsblätter des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen wird deutlich, dass der Erwerb der Deutschkenntnisse der „Zuwandererkinder“ im Vordergrund steht. Dies entspricht nicht dem Versuch, Pluralitäten anzuerkennen. Schulunterricht wird weitergeführt ohne Beachtung des gesellschaftlichen Wandels. Es geht um eine unaufwändige Eingliederung aller SchülerInnen mit dem scheinbaren Ziel der Assimilation (vgl. Fasolt 2008: 107).

Iris Fasolt kritisiert die mangelnde Anpassung der Schulen an die gegenwärtige plurale Gesellschaft, welche sie als einen Grund für Schwierigkeiten mit der heterogenen Schülerschaft sieht. Weist auf einsprachig und monokulturell ausgerichtete Schulstrukturen, unzureichende Kompetenz der Lehrenden, sowie wenig Materialien hin und spricht von „halbherzigen Lösungsversuchen“ des österreichischen Bildungsministeriums. Sie kommt zu dem Fazit, dass keine adäquate Umsetzung im Sinne dem pädagogischen und ethnologischen Verständnis von Interkulturellem Lernen stattfindet (vgl. Fasolt 2008: 106f).

Es werden einerseits klare Vorgaben und Richtlinien verlangt und andererseits geschulte LehrerInnen.

Doch es stellt sich die Frage, ob LehrerInnen dieser Anforderung gerecht werden können, ob sie eine angemessene Ausbildung haben und ob sie über ausreichend kulturspezifisches Wissen verfügen. Weiters sollte gefragt werden, ob hier nicht eine Übertragung von gesellschaftlicher Verantwortung auf den Schultern der ErzieherInnen passiert. In Zukunft wird deshalb noch zu klären sein, inwieweit Bildungsinstitutionen diesen Aufgaben nachkommen sollen, müssen oder können (vgl. Binder/Daryabegi 2003: 36).

1.3.2 Anforderungen an Bildungseinrichtungen und LehrerInnen

„Interkultureller Unterricht erfordert von den LehrerInnen Wissen über die im Unterrichtsprinzip verankerten Zielvorstellungen und deren Umsetzung in die Praxis, die Entwicklung einer grundsätzlichen Bereitschaft, sich auf interkulturelle Situationen einzulassen und sich den Anforderungen, die eine solche Situation mit sich bringt, zu stellen (Luciak/Binder 2010: 4, online).“

Wissen über die Zielvorstellungen und vor allem auch Wissen über zu vermittelnde Inhalte müssen vorhanden bzw. sich angeeignet werden um es an die SchülerInnen weiter geben zu können. Vorträge und Seminare von EthnologInnen für Lehrkräfte wären eine Möglichkeit zur Schärfung der Sensibilität im Umgang kultureller und sprachlicher Heterogenität. Eine offene Haltung gegenüber Verschiedenheit muss immer im Mittelpunkt stehen. Wie Lehrende z.B. den pluriformen Ansatz thematisieren und die SchülerInnen anderer Kulturen und Sprachen in die Klasse einbeziehen können, sollte auch verpflichtender Inhalt der Ausbildung von LehrerInnen sein. Die Zusatzausbildung in „Deutsch als Fremdsprache“ wäre wünschenswert bzw. sollte ebenfalls bereits in die Grundausbildung mit einbezogen werden.

„Neben der Wissensvermittlung hat die Schule auch eine *erzieherische Aufgabe* zu erfüllen. Den SchülerInnen muss eine positive Entwicklung der eigenen Identität ermöglicht werden. ‚Identität‘ ist meist vor allem für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund ein nicht einfaches Thema und bedarf möglicherweise einer intensiveren Betreuung durch die Schule und Lehrende. Benachteiligte Voraussetzungen durch die Gesellschaft gilt es durch Empowerment auszugleichen. Somit hat die Schule auch eine *gesellschaftliche Aufgabe*, die darin besteht, die

gleichberechtigte Teilhabe in der Gesellschaft zu fördern (Luciak/Binder 2010: 14, online).“

Dass dies keine leichte Aufgabe ist, steht außer Frage. Interkulturelle Erziehung benötigt neben dem Unterrichtsprinzip und neben erfahrenen Lehrkräften, entsprechende Ressourcen in den schulischen Strukturen. Des Weiteren wären für eine optimale Umsetzung des Prinzips offene und individuelle Lernformen, Sprach- und Förderunterricht, geeignetes didaktisches Material und zusätzliche Begleitung durch Kultur- und SozialanthropologInnen erstrebenswert.

1.4 Konzepte zu Interkulturellem Lernen

Interkulturelles Lernen verfolgt mehrere Ziele:

1. „Verständnis für die jeweilige kulturelle Andersartigkeit erwecken und damit zugleich für die Besonderheit der eigenen Kultur;
2. Kulturelle Gemeinsamkeiten betonen und bewusst machen;
3. Strukturen allgemeinemenschlicher Persönlichkeit fördern, die allen kulturellen Besonderheiten noch voraus liegen (Haberl 1995: 22ff).“

Interkulturelles Lernen soll zum besseren Verständnis über kulturelle und soziale Bedingungen der jeweiligen Lebensentwürfe der SchülerInnen beitragen. Erst dann kann mit Verständnis und Respekt dem „Anderen“ begegnet werden. Politische Themen wie Diskriminierung und Rassismus finden in der Bearbeitung ihren berechtigten Platz in diesem Unterrichtsprinzip. Interkultureller Unterricht befasst sich auch mit Integrationspolitik, hinterfragt kritisch soziale Missstände oder Ungleichstellungen und versucht Stereotype und Vorurteile zu beleuchten und abzubauen (vgl. Luciak/Binder 2010: 14f, online).

Der deutsche Verein Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung (ESE) hat nach langjähriger Erfahrung in diesem Bereich folgende Definition aufgestellt und fünf Lernziele formuliert und ausgearbeitet:

„Interkulturelle Kompetenz ist die in einem Lernprozess erreichte Fähigkeit, im mittelbaren oder unmittelbaren Umgang mit Mitgliedern anderer Kulturen einen möglichst hohen Grad an Verständigung und Verstehen zu erzielen (Bertels 2004: 33).“

Lernziel 1 befasst sich mit der Aneignung und Beschaffung von Information und das Entwickeln von Interesse mit der Absicht, dass die SchülerInnen sich der kulturellen Unterschiede und der Zusammenhänge zwischen einzelnen Kulturphänomenen bewusst sind und gewisse Kenntnisse über fremde Kulturen erlernen. Die SchülerInnen können sachliche und wissenschaftlich fundierte Informationen beschaffen und zeigen Interesse.

„Die Betonung von Vielfalt ist wichtiger als die Betonung von Unterschieden. Wenn Kulturunterschiede zu wichtig genommen werden und als unveränderlich angenommen werden, kann dies leicht zu Stereotypisierungen führen. Wenn der pluriforme Ansatz der Vielfalt im Vordergrund steht wird nicht in „wir-sie“ – Kategorien gedacht. Alle SchülerInnen werden als Individuen gesehen, die vielschichtige Identitäten und Lebensentwürfe haben, welche sich im Laufe der Zeit verändern (Luciak/Binder 2010: 15, online).“

Das Lernziel 2 stellt das Einüben des Perspektivenwechsels dar. Die SchülerInnen werden sich über die Existenz verschiedener Perspektiven bewusst und können sich in die Sicht des Gegenübers hineinversetzen. Es ist den SchülerInnen bewusst, dass kulturelle Phänomene zunächst einmal aus der eigenen Kultur heraus erklärt werden, und dass bei Begegnungen mit Mitgliedern anderer Kulturen diese möglicherweise nicht wissen, dass man ihre Gewohnheiten, Denk- und Verhaltensweisen nicht kennt.

Lernziel 3 soll beim Erkennen und Überwinden von Ethnozentrismus helfen. Man erkennt Ethnozentrismus, die SchülerInnen haben weniger ethnozentristische Stereotype, sie geben weniger negative Wertungen ab und sie zeigen differenzierte Vorstellungen über andere Ethnien.

Lernziel 4 ist der unmittelbare Umgang zwischen mindestens zwei Personen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergrund: ein Reflektieren von Situationen des interkulturellen Umgangs soll erlernt werden.

Das fünfte Lernziel wurde auf der Ebene allgemeiner Einstellungen und Werte gesehen, mit dem Ziel, dass die SchülerInnen Offenheit, Toleranz, Akzeptanz und Respekt gegenüber anderen Kulturen zeigen (vgl. Bertels 2004: 38ff).

1.5 Zusammenfassung

Die nachweislich heterogene Gesellschaft bedarf des Interkulturellen Lernens, um u.a. Verständnis für Menschen mit Migrationshintergrund zu entwickeln.

Durch gelingende Kommunikation, gegenseitiges Verstehen und entsprechendem Hintergrundwissen wird das Konfliktpotenzial gesenkt und ein bewusstes Einlassen auf diese Thematik ermöglicht. Gezielte Sprachförderung sowie mehrsprachige Schulen kommen dem Ziel des Interkulturellen Lernens sehr entgegen und ermöglichen eine integrative Förderung der Minderheiten, die sich auf alle gesellschaftlichen Bereiche ausbreiten.

Historisch betrachtet wurde der Beginn der Einwanderung in den 1960er Jahren durch den Fachkräftemangel eingeleitet. Durch ständige Zuwanderung mit anschließender Einbürgerung der GastarbeiterInnen und deren Familien wurde die ursprünglich beabsichtigte Anzahl der zugewanderten Personen bei weitem überschritten. Während in den 1970er Jahren die Pädagogik eine Aufholung der Sprachdefizite bei Kindern mit Migrationshintergrund einforderte, bzw. getrennte Klassenzimmer forcierte, stand in den 1980er Jahren bereits der muttersprachliche Unterricht zur Verfügung, der in seinen Ansätzen als „Vorstufe“ des Interkulturellen Lernens gesehen werden kann.

Während sich die „Ausländerpädagogik“ spezifisch mit MigrantInnen und deren Nachwuchs beschäftigte, betrifft nun Interkulturelles Lernen *alle* Schulkinder in Österreich. Als Ziel wurde in den Anfängen der 1990er Jahren der Erwerb der interkulturellen Kompetenz definiert, die in allen Unterrichtsfächern spürbar sein muss und ihre Kennzeichnung im gegenseitigen Verständnis und im Erkennen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten findet sowie im Abbau von Vorurteilen.

Die Kritik am Unterrichtsprinzip lässt sich in drei Punkten kurz zusammenfassen. Zum einem fehlt eine systematische Umsetzung aufgrund mangelnder Verankerung des Prinzips. Zweitens erfahren die Pluralitäten zu wenig Anerkennung, was durch den vordergründigen Wunsch an die Kinder der MigrantInnen, die deutsche Sprache zu erlernen, deutlich gemacht wird und drittens fehlen institutionelle pädagogische Rahmenbedingungen sowie ausreichend geschultes Personal um dem Interkulturellem Lernen gerecht zu werden.

Adäquate Ausbildung setzt eine grundsätzliche Bereitschaft voraus, die nötige Sensibilität im Umgang mit dieser Thematik sowie Wissen über zu vermittelnde Inhalte. Neben dem Engagement der schulischen Einrichtung kann sich eine konkrete Unterstützung durch Fachleute aus der Kultur- und Sozialanthropologie als zielführend erweisen.

Zusammengefasst benennt das Interkulturelle Lernen ein pädagogisches Konzept, welches Menschen unterschiedlicher Herkunft in ihrer Beziehung zueinander unterstützen und stärken soll. Vorrangig geht es darum, einen Weg zu finden mit dem Menschen gegenüber respektvoll umgehen zu lernen. Sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten sollen erkannt, hinterfragt und durchdacht, jedoch nicht bewertet werden. Auf beiden Seiten soll Gleichberechtigung als Ziel des Zusammenlebens angestrebt werden.

Interkulturelles Lernen bezieht sich nun aber nicht ausschließlich auf die kulturellen Unterschiede, die einer ständigen Dynamik unterliegen, sondern auf jegliche Differenz zwischen Menschen. Eine konstruktive und produktive Auseinandersetzung mit der Andersartigkeit ist Grundvoraussetzung in diesem Vorgehen und soll bei allen Beteiligten einen Lernprozess in Gang setzen.

2. KAPITEL: Maria Montessori: Person und Ansätze ihrer Pädagogik hinsichtlich einer Grundlegung der Interkulturellen Erziehung

Interkulturelle Pädagogik provoziert eine Bewusstwerdung der kulturellen Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten aller Kinder. Die Aufgabe besteht darin, dieser Tatsache Aufmerksamkeit zu schenken und dass es nicht nur kulturelle, sondern zusätzlich individuelle Unterschiede sind (vgl. Aluffi-Pentini 1996: 17).

Bei dem Stichwort Individualität lässt sich eine Verbindung zu Maria Montessori herstellen, da jenes der Ausgang ihrer Pädagogik darstellt. Ihr Konzept betrachtet das Kind als Zentrum und jedes einzelne als eigenständige Persönlichkeit. So sind alle Einrichtungen im Sinne Montessoris geprägt von der freien Wahl und individueller Erziehung. Mithilfe dieser Methoden wird versucht, Kinder ohne Druck zum Lernen zu motivieren und milieubedingte Probleme, mit dem Ziel der Integration, zu überwinden.

Die grundlegenden Gedanken Maria Montessoris über Erziehung und Menschenbildung sind aus den Erfahrungen ihrer pädagogischen Tätigkeit entstanden.

Aufgrund ihrer kosmopolitischen Existenz und menscheitsbezogenen Weltsicht hat sie die Aufgabe des Interkulturellen Lernens schon damals erkannt und in ihr pädagogisches Denken aufzunehmen versucht. Zusätzlich lässt sich in diesem Zusammenhang erwähnen, dass sich nicht nur in Industriestaaten, sondern auch in nichtindustrialisierten Staaten Montessori-Einrichtungen in unterschiedlichsten Gesellschaften und Kulturen bewährt haben und seit Jahrzehnten erfolgreich praktiziert wird. Ihre Pädagogik baut auf dem Ansatz einer universalistischen Anthropologie auf. Nicht kulturelle Besonderheiten, sondern allgemeine menschliche Potenzialitäten sind es, die den Ausgangspunkt bilden (vgl. Haberl 1995: 22). Mit ihrem Konzept der Kosmischen Erziehung und ihren friedenspädagogischen Vorstellungen lassen sich Verbindungen zu der heutigen Interkulturellen Erziehung finden.

„Gemeinsamer Orientierungspunkt ist das Bestreben, zum Entstehen eines dialogischen Verhältnisses der Kulturen der Welt beizutragen (Ludwig 1999: 364).“

2.1 Maria Montessori – ihr Weg

Der biographische Teil dieser Arbeit soll der Darstellung für die Methoden Montessoris aus den sozialen und gesellschaftlichen Problemstellungen, mit denen sie konfrontiert wurde und den Motiven, die sich für ihre Lösungen ausmachen lassen, nützlich sein. Parallelen zum Konzept der Interkulturellen Erziehung sollen dadurch sichtbar und verstehbar gemacht werden.

Biographische Skizze

Maria Montessori wurde am 31. August 1870 in Chiaravalle in der kleinen Stadt Ancona als einziges Kind von Alessandro und Renilde Montessori geboren. Der Vater war Finanzbeamter und eher der kleinbürgerlichen Schicht zuzuordnen, wohingegen die Mutter, geborene Stoppani und Nichte des hervorragenden Naturwissenschaftlers Antonio Stoppani, sehr gebildet war und liberalere Werte als der Vater vertrat (vgl. Heiland 1991: 11).

Auf ein gutes Sozialverhalten der Tochter legte Renilde besonderen Wert. So betreute Maria ein behindertes Nachbarskind, musste verschiedene Tätigkeiten in der Hausarbeit verrichten und für ärmere Kinder stricken. Sie entdeckte bereits in jungen Jahren die Liebe zur Mathematik. Sie weigerte sich ein Gymnasium zu besuchen, wie es damals für Mädchen aus gutem Hause üblich war. Diese Eigenständigkeit, die in der patriarchalischen Gesellschaft damals sehr ungewöhnlich war, zeigte bereits damals Montessoris starken Charakter. Unterstützt durch ihre Mutter Renilde trat Montessori mit 13 Jahren in die Regia Scuola Tecnica Michelangelo Buonarroti, eine naturwissenschaftlich-technische Sekundarschule in Rom ein. Montessoris späterer Kampf gegen ein starres Schulsystem, sowie körperliche und geistige Passivität nahm hier seinen Beginn (vgl. Waldschmidt 2001: 12ff).

Sie wollte zuerst Ingenieurin werden, entschied sich aber letztlich für ein Medizinstudium. Studentinnen waren an den medizinischen Instituten aber nicht zugelassen, und so schrieb sie sich 1890 an der Universität Rom als Studentin für Mathematik, Physik und Naturwissenschaften ein. Ihre im Frühjahr 1892 mit sehr gutem Erfolg abgeleistete Prüfung berechtigte sie zum Studium der Humanmedizin, das Montessori gegen viele Widerstände im Herbst 1892 ebenfalls an der Universität in Rom begann. Neben den bürokratischen Hürden waren noch die viel schwerwiegenderen menschlich-sozialen Hindernisse zu überwinden. Von den

ausschließlich männlichen Lehrern wurde sie nur widerwillig akzeptiert und durfte die Vorlesungsräume erst nach den männlichen Studenten betreten. Ihre Sektionsübungen musste sie völlig isoliert in der Nacht durchführen (vgl. ebd.: 14f).

Neben dem Studium setzte sie sich für zwei weitere Belange ein: Sie gab zum einen Nachhilfestunden für SchülerInnen. Dabei wurde sie auf Probleme der Kinder bewusst aufmerksam und erkannte den Bedarf einer schulischen und gesellschaftlichen Veränderung. Zum anderen wandte sie sich engagiert der Frauenbewegung zu. 1896 nahm Montessori am internationalen Frauenkongress in Berlin teil. Die Italienerin sprach sich für die Emanzipation der Frau und gegen Kinderarbeit aus. Wiederholt äußerte sie sich zu sozialen Missständen und forderte energisch soziale Reformen. Kurz davor schloss sie ihr Studium mit einer Arbeit über Wahnvorstellungen ab und erwarb somit als erste Italienerin den Dokortitel in Medizin und Chirurgie (vgl. Waldschmidt 2010: 16f).

Schon als junges Mädchen gelang es ihr, die Regeln in ihrer Umgebung so zu umgehen, dass sie für sich einiges verändern konnte: Sei es der Besuch der technische Schule, ihr reges Interesse an Mathematik und Naturwissenschaften, oder auch ihr Abschluss als erste Frau in Italien zum Doktor med. Für ihre Entschlossenheit und Durchsetzungsvermögen erfuhr sie wenig Verständnis in ihrem Umfeld und wurde oft an gesellschaftliche Randpositionen gedrängt. Deshalb lässt sich die Folgerung ableiten, dass sie ihr erzieherisches Konzept betreffend dem „Außenseitertums“ auch mithilfe persönlich gemachter Erfahrungen entwickelte, was wiederum bedeutsam für die anthropologische Dimension ihrer Pädagogik wurde. Schon ab den 1890er Jahre setzte sie sich, geprägt durch ihre eigenen Erfahrungen, individuell als auch gemeinsam mit Frauenbewegungen für die Gleichberechtigung der Frau ein.

Als Assistenzärztin in der Kinderabteilung der Psychiatrischen Universitätsklinik in Rom behandelte sie auch viele geistig behinderte Kinder. Große Erfolge erzielte sie durch die Verbindung von medizinischen und erzieherischen Aufgaben. Sie arbeitete für die Förderung behinderter und sozial vernachlässigter Kinder und errichtete 1907 ihr erstes Kinderhaus in San Lorenzo, das zu Beginn eine Art Auffangstätte für diese Kinder und deren Familien war. Ab diesen Jahren hatte Maria Montessori ihren Ansatz für die Friedenserziehung in der von ihr benannten „Polarisation der Aufmerksamkeit“ gefunden. Kinder sollen in ihrer Erziehung inspiriert werden, mit eigenen Kräften nach Problemlösungen zu suchen und Konflikte selbstständig zu klären. Laut Hans Elsner wird in der tiefen Ruhe der sachgerechten Auseinandersetzung mit den Dingen, die

Grundlage der Friedenserziehung gelegt. An dieser Stelle soll auch die Fülle an Stilleübungen erwähnt sein, die Montessori vielfach mit den Kindern gemacht hat um in der Stille die „Herstellung der inneren Ordnung“ zu erlangen.

Ein weiteres Konzept, welches weit über das eben genannte hinausgeht, ist die Kosmische Erziehung. Zusammenfassend lässt sie sich wie folgt definieren: Die Aufgabe liegt in der Vervollkommnung des Menschen, dem dann „neuen Menschen“, der vor allem auf die Wahrung der Umwelt und auf den guten Umgang mit Schwächeren sensibilisiert ist (vgl. Ludwig et al. 2000: 12-15).

1914 verließ sie Italien und zog nach Barcelona, wo eine Montessori-Modellschule und ein Ausbildungszentrum errichtet wurden. In diesem Umfeld entstanden ihre religionspädagogischen Schriften.

Für Maria Montessoris Bemühungen eine internationale Friedenskultur zu schaffen, wurde sie mehrere Male für den Friedensnobelpreis vorgeschlagen. Angesichts des ersten Weltkrieges und dessen fatale Folgen regte sie 1917 zu der Gründung einer internationalen Organisation unter dem Namen „Weißes Kreuz“ an, um sich „kriegsgeschädigten“ Kindern anzunehmen. Ihr Denken, das sich sehr nah am individuellen Kind orientierte und ihre neue Form der Erziehung fanden weites Gehör: Bei Menschen unterschiedlicher politischer Positionierung, religiöser Zugehörigkeit oder Kultur ebenso wie in industrialisierten und/oder nicht- industrialisierten Ländern. Sie hatte Netzwerke in der ganzen Welt aufgebaut und Kontakte mit vielen bekannten Persönlichkeiten geschmiedet, wie z.B. Mahatma Gandhi, um nur einen Namen zu nennen (vgl. Ludwig et al. 2000: 13).

Im Jahr 1929 wurde die Internationale Montessori Gesellschaft (AMI) gegründet. Anfang der 1930er Jahre schrieb sie ihr Gesamtwerk zur Mathematik und Geometrie und engagierte sich vor allem für eine „Erziehung zum Frieden“ mithilfe ihres Konzept der Kosmischen Erziehung. 1936 verließ Montessori Spanien aufgrund des Bürgerkriegs und zog mit ihrer Familie nach Holland. Im nationalsozialistischen Deutschland wurde ihre Pädagogik verboten, Bücher verbrannt und Einrichtungen geschlossen. Während des zweiten Weltkrieges befand sich Montessori in Indien, wichtige Teile ihres Spätwerks entstanden dort. Erst 1949 kehrte sie endgültig nach Europa zurück (vgl. Waldschmidt 2001: 27f).

Sie war bis in das hohe Alter aktiv und unternahm viele internationale Vortragsreisen und publizierte an die 23 Schriften.

An ihrem Todestag erwartete sie mit ihrem Sohn Mario in Noordwijk aan Zee einen Vertreter Ghanas. Während der gemeinsamen Gesprächsvorbereitungen für dieses Treffen verstarb die bereits 81-Jährige am 6. Mai 1952 (vgl. ebd.: 31).

„Mario Montessori berichtete über den Tod der Mutter: ‚An einem Maitage... saß ich mit ihr beim Mittagessen an einem Fenster mit dem Blick auf Blumen und Meer und erzählte ihr von meiner Bekanntschaft mit einem Beamten aus Ghana, der bald selbstständig werden sollte und dringend Schulen benötigte. Er wollte Mutter und mich für die Ausbildung von Lehrern gewinnen. *<Wenn irgendwelche Kinder Hilfe brauchen, dann diese armen Kinder in den afrikanischen Ländern>*, sagte Mutter. *<Selbstverständlich müssen wir hingehen.>* Ich gab ihr die Hitze und die primitiven Lebensbedingungen zu bedenken. Schließlich war sie 81. *<So, du willst also nicht, dass ich mitkomme!>* schalt sie mich sanft. *<Vielleicht gehe ich eines Tages hin und lasse dich hier.>* Dann ging ich aus dem Zimmer... Als ich zurückkam, war Mutter tot. Aber sie wäre nach Ghana gegangen – oder an jeden anderen Ort der Welt, wo sie von Kindern gebraucht wurde‘ (Heiland 1991: 128).“

An Maria Montessoris Grabstätte ist folgender Satz von ihr zu entnehmen:

„Ich bitte die lieben Kinder, die alles können, mit mir gemeinsam für den Aufbau des Friedens zwischen den Menschen und in der Welt zu arbeiten.“

Themenbezogen folgt die Auswertung der empirischen Erhebung, welche die wesentlichen Inhalte der qualitativen Interviews wiedergibt.

Auswertung: Kategorie 1 „Montessori als Person“

Fragestellung: *Welche Verbindungen fallen Ihnen zu Maria Montessoris Biographie, Denkansätzen oder pädagogischen Prinzipien ein, wenn Sie Begriffe wie gegenseitiges Verständnis, Unterschiede und Gemeinsamkeiten, Abbau von Vorurteilen, Friedenserziehung usw. hören?*

Montessoris Biographie ist geprägt von sozialem Engagement, welches ihr bereits in frühen Lebensjahren nicht nur „anerkundet“, sondern abverlangt wurde (nähere Informationen siehe unter dem vorherigen Kapitel 2.1).

Gesellschaftliche und soziale Problemstellungen wurden für sie im weiteren Leben

Herausforderungen, denen sie sich kompromisslos stellte, und für die sie mit all ihrer Kraft kämpfte. Sie erkannte frühzeitig die Notwendigkeit einer schulischen wie gesellschaftlichen Veränderung, die sie in ihren erarbeiteten Konzepten und Lernprinzipien umzusetzen versuchte. Ihre Denkweise und pädagogischen Ansätze vor allem hinsichtlich der Kosmischen Erziehung und daraus resultierenden Friedenserziehung sind in den befragten Montessori-Einrichtungen Grundprinzipien nach denen *bewusst* gelehrt und gelebt wird:

„Diese Themen (Anm.: siehe unter obiger Fragestellung) waren ihr äußerst wichtig und sie hat ihr Leben lang daran gearbeitet um Menschen/Menschheit helfen zu können, sich in diese Richtung zu entwickeln.“ (Int.3, 12/394-395)

„Was bei Maria Montessori ja das faszinierende war, dass ihre Pädagogik ja nicht am Schreibtisch entstanden ist, sondern durch das Lernen und Arbeiten mit Kindern entwickelt worden ist und die Materialien entstanden sind, ja, damit könnten sie sich leichter tun... und sie hat dann geforscht, sie war ja eine weise Frau. Ja, das interessante ist, dass es eine Entwicklungspädagogik ist und ein wissenschaftlicher Entwurf, eine Erfahrungspädagogik einer Frau... sie hat das alles ja nicht neu erfunden, diese Dinge die waren auch schon vorher, deswegen... wer möchte denn nicht achtsam und respektvoll behandelt werden?“ (Int.4, 16/534-540)

Ein Hauptaugenmerk wird in Montessori-Schulen auf die Ausrichtung altersbedingter Bedürfnisse gelegt, die in einem friedvollen Miteinander befriedigt werden wollen:

„Ein Prinzip Maria Montessoris war es, Kinder wahrzunehmen und durch lange Beobachtungen genaue Schlüsse aus dem Verhalten der Kinder zu ziehen und die Umgebung nach deren Bedürfnissen auszurichten. Dazu bedarf es eines enormen Einfühlungsvermögens seitens der PädagogInnen. So beschreibt sie z.B. eine „Laune“ der Kinder im Zusammenhang mit einer sensiblen Phase als Ausdruck unbefriedigter Bedürfnisse und fordert die Erwachsenen auf, dahinter zu kommen und geeignete Veränderungen herbeizuführen, dass die Bedürfnisse befriedigt werden können, was zum Verschwinden der Laune beiträgt und zudem ein friedliches Vertrauensverhältnis zw. den PädagogInnen und den Kindern schafft. Wenn so jedes Kind angenommen wird und sich angenommen fühlt, schafft dies eine entspannte Umgebung und bewirkt gegenseitiges Verständnis. – Dies ist ein Beitrag für eine friedvollere Welt!“ (Int.6, 28/927-938)

„Respekt vor der Individualität eines jeden, bedürfnisorientierte Denkweise, Respekt gegenüber dem Menschen mit seinem kulturellen Hintergrund (Bsp.: katholisches Kinderhaus in Barcelona, nicht religionsbetonte Reformation des indischen

Bildungssysteme)“ (Int.8, 34/1187-1190) sind weitere spontan genannte Querverbindungen zu Montessori, die in „ihren“ Schulen praktische Umsetzung finden.

Eine ganz konkrete Aussage einer Interviewperson wiederhole ich an dieser Stelle gerne sehr umfassend, weil die Kenntnis von Montessoris Biographie grundlegend ist um ihre Prinzipien und Lehren erstmals zu *verstehen* und sie dann auch erfolgreich im Schulalltag anwenden zu können:

Gegenseitiges Verständnis: „Maria Montessori hat in verschiedenen Ländern und Kulturen gelebt (Italien, Spanien, Niederlande, Indien) und viele Länder bereist. Niemals liest man irgendein abschätziges Wort über irgendeine Kultur. Sie ist es auch, meiner Meinung nach, die das Wesen des Kindes von Grund auf wirklich verstanden hat, also auch da Verständnis geschaffen hat. Sie hat sich auch für die Rechte der Frauen eingesetzt, ohne aber sich zu ‚vermännlichen‘, sondern blieb ganz Frau und weiblich.“

Abbau von Vorurteilen: „Ich kann mir vorstellen, dass sie als Frau sehr unter den Ungerechtigkeiten gelitten hat, die Frauen zu erdulden hatten. Besonders, dass sie ihren Sohn nicht selbst aufziehen konnte, muss sehr schmerzhaft gewesen sein. Aber auch schon vorher der Umgang mit ihr an der Universität... Bestimmt ist ihr da auch der Abbau von Vorurteilen den Frauen gegenüber ein großes Anliegen gewesen.

Und eben den Kindern gegenüber, die sie so gut ‚durchschaut‘ hat. Sie wollte, dass die Welt diese so missverstandenen Wesen zu verstehen beginnt, vielleicht auch, weil sie nicht bei ihrem Kind sein konnte.“

Friedenserziehung: „Die gesamte Kosmische Erziehung ist Friedenserziehung in sich! Dass Montessori der Frieden so wichtig war, ist nur zu gut zu verstehen, wenn man bedenkt, dass sie in einer Zeit gelebt hat, in der zwei Weltkriege stattfanden. Um einen dauerhaften Frieden zu erhalten, muss man die Kinder in diesem Sinne auch erziehen – dafür hat sie sehr stark plädiert – und ihnen den Abbau von Vorurteilen vorleben und ihnen viel erzählen und sie in dieser Richtung viel erleben lassen (Begegnungen, Geschichten aus anderen Ländern erzählen...).“ (Int.7, 32-33/1076-1099)

Zusammenfassung der Auswertung:

In sämtlichen Antworten wird die Faszination für Maria Montessori spürbar und findet ihren Ausdruck in der Art und Weise, wie über diese Persönlichkeit gesprochen wird. Denkweisen und Ansichten werden für andere oft erst dann glaubhaft, wenn sie auch

unmittelbar in der Lebensführung eine adäquate Rolle spielen, bzw. sie durch das entsprechende Verhalten wiedergegeben werden. Montessori war keine Theoretikerin am Schreibtisch, sondern „lebte“ ihre Grundsätze. Die nach ihr benannten, befragten Einrichtungen orientieren sich an den Überzeugungen Montessoris, identifizieren sich mit ihren Wertvorstellungen und integrieren diese in die tägliche Lehrtätigkeit.

2.2 Montessoris Wissenschaft

Die Arbeit nach Montessoris Erziehungskonzept und ihrer Didaktik setzt voraus, dass man „ihre Anthropologie“ kennt, zu ihrer Lebensphilosophie und ihren Formen der Beobachtung innerhalb der Pädagogik einen Zugang gefunden hat. Denn der Einsatz von Montessori-Material hat wenig Nutzen, wenn die Haltung des Erwachsenen gegenüber dem Kind nicht in Montessoris Sinn ist.

2.2.1 Pädagogische Anthropologie

Die Entstehung der Montessori-Pädagogik aus dem Geist des Positivismus

Das Aufblühen der modernen Wissenschaft im 19. Jahrhundert ist durch politische, soziale und auch erzieherische Paradigmenwechsel gekennzeichnet. Nicht nur die Natur, sondern auch der Mensch wird näher betrachtet. Auf der Grundlage der *physique social* Auguste Comtes und der sozialstatistischen Erhebung Adolphe Quetelets, von welchem Montessori stark beeinflusst war, erhofft auch sie sich eine Neuordnung der Gesellschaft durch die Erforschung sozialer Gesetzmäßigkeiten und immanenter Mechanismen. Nur durch die Verstandesbildung kann der Mensch frei werden und sich von Zwängen und politischen Doktrinen lösen (vgl. Fuchs 2003: 11-17).

Der belgische Mathematiker Adolphe Quetelet (1796-1874) hatte aus einer Vielzahl empirischer Einzeldaten den „Durchschnittsmenschen“, den „homme moyen“ entwickelt, der nach Aussehen, Intelligenz und moralischen Verhalten die „mittleren Gestalt“ des Menschen repräsentierte, für Quetelet der Inbegriff von Vollkommenheit. Diese Idee greift Maria Montessori auf und ist in ihrer Niederschrift der Pädagogischen Anthropologie Grundlage für ihr Denken. Für Montessori spielt hierbei die Ästhetik eine entscheidende Rolle, welche sich auch in der Vorbereiteten Umgebung und in ihrem didaktischen Material wiederfindet. Durch eine Erziehung, die sich als moralische, intellektuelle und ästhetische Hygiene versteht, kann eine idealtypische

Form des normalen Menschen hervorbringen. Nur durch die Theorie des „homme moyen“ und mit den Eigenschaften des „normalisierten Kindes“ könnte man der rasanten Entwicklung und der Veränderung in der Gesellschaft gerecht werden. Denn Montessori erkennt eine große Gefahr in der materialisierten und technokratischen Welt, die sich schnell weiterentwickelt, wohingegen der Geist der Menschen dies nicht tut und somit der Umwelt hilflos ausgeliefert sein wird. Das Ziel der „neuen Erziehung“ muss eine Neugestaltung des Menschen im Einklang mit der von ihm hervorgebrachten und gestalteten Natur sein. Sie fordert daher eine Auseinandersetzung und Erforschung des Menschen als Individuum und seinem Geist sowie die Erkenntnis immanenter Gesetzmäßigkeiten (vgl. ebd.: 18-23).

Wenn man sich mit der pädagogischen Anthropologie Montessoris auseinandersetzt, wird man mit zwei unterschiedlichen Positionen konfrontiert, welche den universalistischen Ansatz unterstreichen sollen. Zum einen die Entwicklung, in der das Kind im Zentrum steht, hin zum Individuum und zum anderen die Entwicklung des Kindes hin zum „mittleren Menschen“.

Diese Anthropologie birgt mögliche Gefahren und Probleme und darf nicht unreflektiert übernommen werden. Deshalb gehe ich in diesem Kapitel näher auf die kritischen Aspekte der Sichtweise von Christine Hofer ein, die ihre Dissertation dem Thema der pädagogischen Anthropologie Maria Montessoris widmete.

„Das Werk Montessoris erschien im Jahre 1910. Es handelt sich dabei um eine Publikation zur Vorlesung über Pädagogische Anthropologie, welche Montessori von 1904-1908 an der Universität in Rom gehalten hat (Hofer 2001:10).“

Die „Antropologica pedagogica“ als Frühwerk Maria Montessoris wurde im deutschen wissenschaftlichen Montessori-Diskurs nur wenig zur Kenntnis genommen. Das mag zum einen jenen Grund haben, dass das Buch 1913 in englischer Übersetzung erschienen ist, in deutscher jedoch bis heute nicht aufliegt und zum anderen jenen, dass es als frühes oder altmodisches Werk betrachtet werden könnte. Dadurch gerät aber das biologistische und positivistische Denken Maria Montessoris in den Hintergrund, welches aber nach der Meinung von Christina Hofer Montessoris Menschen- und Weltbild aufzeigt. Montessori fordert eine „Erziehung zum neuen Menschen“. Sie sieht den Menschen der Natur übergeordnet und somit als den Beherrscher und Gestalter. Diese Vorstellung entspricht der positivistischen Fortschrittseuphorie des 19. Jahrhunderts, die der Wissenschaft alles zutraut. Christine Hofer hegt den Verdacht,

dass kritische Aspekte in deutsch-sprachigen Montessori-Literatur kaum auftauchen, da es sonst schwer sein könnte, die Ansätze Montessoris weiter als zeitlos darstellen zu können (vgl. Ramesberger 2005, online).

„Die vielen Publikationen der deutschen Rezeption, die jedoch immer wieder die Aktualität der Montessori-Methode in den Vordergrund stellen, erwecken den Anschein, als seien die Kerngedanken der Montessori-Pädagogik zeitlos, als handle es sich in dem Sinne um eine „klassische“ Pädagogik, als sie fraglos eins zu eins in die heutige Zeit übertragen werden könnte... es taucht die Vermutung auf, dass die Nichtberücksichtigung dieses Werkes in der Rezeption letztlich Ausdruck einer Weigerung sein könnte, die Montessori-Pädagogik tatsächlich zu historisieren und sie damit in ihrer aktuellen Aussagekraft auch zu relativieren (Hofer 2001: 11).“

Ingeborg Waldschmidt sieht das Problem bei der Auseinandersetzung mit Montessoris Anthropologie darin, dass jene Ansätze in den verschiedensten Schriften zu finden sind. Obwohl sie 1910 das Werk „Antropologica pedagogica“ herausgab, hat sie ihre Arbeit dazu später stets überarbeitet und mit weiteren theologischen, philosophischen, biologischen und kulturkritischen Aspekten in anderen Publikationen ergänzt. Deshalb ist sie der Meinung, dass Montessoris Menschenbild in ihrem Gesamtwerk zu finden ist und somit erst herausgearbeitet werden muss (vgl. Waldschmidt 2010: 37).

Montessori fragt einerseits nach dem Platz des Menschen im Gesamtbereich des Lebens und andererseits nach der spezifischen Eigenart des einzelnen Menschen. Im Zentrum stehen dabei der Geist und die Intelligenz mit welcher der Mensch von Gott ausgestattet worden ist. Der Mensch hat aufgrund seiner Vernunft, die Freiheit über sich selbst zu verfügen und sollte sich seiner „kosmische Aufgabe“ stets bewusst sein.

Der Mensch als Geschöpf: Der Mensch ist nach Montessoris Sicht ein „zur Schöpfung Hinzugekommener“, der von Gott mit Geist und Intelligenz ausgestattet worden ist. Deshalb ist er für die Welt, für die Natur und für das friedliche Zusammenleben mit anderen verantwortlich. Er hat die „kosmische Aufgabe“, mit der Welt bewusst umzugehen. Hier kommt Maria Montessori starker christliche Glaube zu tragen (vgl. Waldschmidt 2010: 37f).

Der Mensch als Lebewesen: Aufgrund der Evolution räumt Montessori dem Menschen eine Sonderstellung ein, da er nicht, so wie das Tier, von vorherbestimmten Trieben beherrscht wird. Als weitere ontogenetische Besonderheit spricht Montessori von der doppelten Embryonalzeit. Die kindliche Entwicklung ist in die pränatale, in der die Organe gebildet werden und in die postnatale Phase, in der der Mensch alle spezifischen Merkmale (z.B. Sprache, Verhaltensweisen) erwirbt, eingeteilt (vgl. ebd.: 38f).

Der Mensch als Person: „Die Persönlichkeit des Menschen, bestehend aus Geist, Intelligenz und Psyche, bietet die Gestaltungsmöglichkeiten seines Verhaltens. In diesem Zusammenhang spricht sie auch von Selbstverwirklichung und verantwortlichem Handeln, die Freiheit im Tun beinhalten. Montessori versteht die Person als Einzelwesen mit Individualität, in der sie unabhängig sein kann sowie als Wesen, das auf die Gemeinschaft ausgerichtet ist und sich mit anderen zusammenschließt (Holtstiege 1999: 25).“

2.2.2 Entwicklungs- und Lernpsychologie

Ich möchte an dieser Stelle kurz Montessoris Entwicklungstheorie anhand ihrer zentralen Begrifflichkeiten erläutern um folgende Inhalte verständlicher zu machen. Auf die Bedeutung der Freiarbeit, der Vorbereiteten Umgebung und des Entwicklungsmaterial wird später näher eingegangen. Auf weitere Begrifflichkeiten und Konzeptionen, betreffend Montessoris Entwicklungs- und Lernpsychologie werde ich nun Bezug nehmen.

Freiheit und Freiarbeit in der Vorbereiteten Umgebung

Die Freiarbeit kann als Hinterlassenschaft der Reformpädagogik betrachtet werden. Herausragende Prinzipien dieser Konzepte waren die freie Wahl der Arbeit, die Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit des Kindes und die Anbindung des Lernens an Erleben und Erfahrungen der SchülerInnen, innerhalb einer didaktisch aufbereiteten Umgebung, die Montessori Vorbereitete Umgebung oder die „Welt der Kinder“ nannte.

Montessori will durch eine auf Freiheit gegründete Erziehungsmethode darauf abzielen, dem Kind dabei zu helfen, sich eben diese Freiheit zu erobern – erst wenn das Kind vom Erwachsenen befreit ist, kann es sich entwickeln. Eine Unabhängigkeit kann das

Kind erst dann erlangen, wenn es nicht ständig vom Erwachsenen bedient wird. Montessori vertritt die Auffassung, dass das Kind erst durch die Freiheit wahre Disziplin erlangt. Darunter versteht sie nicht still auf einem Sessel zu verharren, sondern als „Herr seiner Selbst“ konzentriert einer Arbeit nachgehen zu können. Die Freiheit des Kindes muss als Grenze das Wohl der anderen haben. Montessori spricht davon, dass es ohne Grenzen keine Freiheit geben kann und dass das Kind wissen muss wie weit es gehen und was es sich selbst zumuten kann.

Im Zentrum der Auffassungskraft des Kindes steht der nach Montessori benannte Absorbierende Geist. Eine eigene geistige Kraft, die es jedem individuell ermöglicht, nach den sensiblen Phasen entsprechende Impulse aus der Umwelt aufzunehmen und sich dadurch selbst zu bilden (vgl. Eichelberger 1997: 21).

Der Absorbierende Geist

Absorbieren bedeutet gänzlich beanspruchen oder aufsaugen. Mit dem Begriff Absorbierender Geist beschreibt Montessori eine Verhaltensweise des Kindes bzw. das Kind als ganzheitliches Wesen. Das Kind saugt auf, was es in seiner Umgebung sieht, erfährt und erlebt (vgl. Montessori 2002: 62).

„Kinder passen sich mit ihrer schöpferischen Kraft der Umwelt an. Montessori bezeichnet mit dem Begriff des Absorbierenden Geistes auch die „umweltintegrierende Produktivität“ des Kindes (vgl. Eichelberger 1997: 36). Nach Montessori ist das Kind von Geburt an mit der Fähigkeit ausgestattet, sich an die Umwelt mithilfe seiner Sinneseindrücke anzupassen. In den ersten beiden Lebensjahren ist das Kind eins mit seiner Umwelt. Der Absorbierende Geist hilft seiner Psyche die inneren Bedürfnisse zu stillen und sich anzupassen. Um das Kind dabei zu unterstützen braucht es neben den Grundbedürfnisse vor allem das Gefühl von Geborgenheit (Waldschmidt 2010: 44f).“

Je jünger ein Kind ist, umso leichter und schneller nimmt es Eindrücke, Erlebnisse und Erfahrungen auf. Das Kind unterscheidet nicht zwischen Gut und Böse, es bewertet nicht.

Alle Sinne nehmen die äußeren Eindrücke auf und unbewusst wird alles gespeichert. Dies birgt sowohl einmalige Chancen, als auch große Gefahren. Nun sind die Erwachsenen gefragt, wie sie mit ihnen sprechen und welche Vorbilder sie ihnen in

bestimmten Lebenssituationen sein wollen. – Die Kinder können nur durch und von uns Erwachsenen Werte und Normen erfahren. Nur wir können ihnen zeigen was Menschlichkeit bedeutet. Deshalb können wir uns fragen: Was wollen wir, das unsere Kinder absorbieren?

Die Sensiblen Phasen

Maria Montessori hat das Material in Abstimmung auf die Sensibilitäten der Entwicklungsphasen des Kindes geschaffen, um das Ziel der Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit zu erreichen. Sie definiert es weiter in ihrem Buch „Kinder sind anders“ wie folgt:

„Es handelt sich um besondere Empfänglichkeiten, die in der Entwicklung, das heißt im Kindesalter des Lebewesens, auftreten. Sie sind von vorübergehender Dauer und dienen nur dazu, dem Wesen die Erwerbung einer bestimmten Fähigkeit zu ermöglichen. Sobald dies geschehen ist, klingt die betreffende Empfänglichkeit wieder ab (Montessori 2008 [1952]: 47).“

So entwickelt sich jeder Charakterzug aufgrund eines Impulses und während einer eng begrenzten Zeitspanne.

Die Sensiblen Phasen teilen sich in drei Abschnitte:

- Erste Phase (0-6 Jahre)
- Zweite Phase (6-12 Jahre)
- Dritte Phase (12-18 Jahre)

„Die erste Phase ist eine formative, schöpferisch-konstruktive und labile Periode. In dieser Zeit vollzieht sich die Bildung der Basis der Persönlichkeit und der Intelligenz. Sie teilt sich in zwei Unterphasen, die erstere von null bis zu drei Jahren, offenbart eine Form von Geist, zu der Erwachsene keinen Zugang haben, d.h. sie haben keinen direkten Einfluss auf ihn... darauf folgt eine andere Unterphase: Von drei bis sechs Jahren bleibt die Geistesform die gleiche, aber das Kind beginnt in einer bestimmten Weise beeinflussbar zu werden (Montessori 2007 [1972]: 17).“

In der ersten Unterphase entwickeln sich schöpferische Energien durch die Erfahrungen in der Umwelt. Bewegung, Ordnung und Sprache sind typische Sensibilitäten in diesem

Alter und spielen eine wichtige Rolle. In der zweiten Unterphase spricht Montessori von der Entwicklung vom „unbewussten Schöpfer zum bewussten Arbeiter“ und dem Beginn der sozialen Integration (z.B.) durch den Kindergarten.

Die zweite Periode zeichnet sich durch Stabilität und durch die Entwicklung des Gerechtigkeitssinnes und der Moral, einhergehend mit dem Gehorsam aus. Es geschieht außerdem ein Übergang des kindlichen Geistes zur Abstraktion, das Kind beginnt eine Vorstellungskraft zu entwickeln.

„Psychisch gesehen, ist diese Periode ruhig und ausgeglichen, eine Periode der Gesundheit, der Kraft und der Stabilität (Montessori 2007 [1972]: 17).“

Die dritte Periode kann wieder in zwei Unterphasen unterteilt werden: die eine von 12-15 Jahren und die andere von 15-18 Jahren. Diese Phase ähnelt in ihrer Veränderung der ersten. Die Jugendlichen suchen ihre Rolle in der Gesellschaft und benötigen Schutz und Geborgenheit um eine Stärkung ihres Selbstwertgefühls zu erlangen.

Montessori sieht die dritte Periode als „... eine Periode, die derartige psychische Veränderungen aufweist, dass sie mit der ersten Lebensperiode von der Geburt bis zum sechsten Lebensjahr vergleichbar ist. Im Allgemeinen ist in diesem Alter der Charakter noch nicht gefestigt, und es sind Äußerungen von Undiszipliniertheit und Rebellion zu verzeichnen. Die körperliche Gesundheit ist nicht so gefestigt wie im zweiten Abschnitt (Montessori 2007 [1972]: 19).“

Sensible Phasen sind nach Montessoris Verständnis deshalb so entscheidend, da nur innerhalb dieser, das Kind leicht und spielend lernt. In der Nichtbeachtung sensibler Phasen sieht Montessori einen wesentlichen Grund für auftretende Lernschwierigkeiten in der Schule. Verstreicht eine solche Sensibilität ohne entsprechende Förderung, kann eine bestimmte Fähigkeit nur noch mit Anstrengung von Willenskraft und Mühe erworben werden (vgl. Fuchs 2003: 64).

Durch die Förderung in diesen Phasen mit entsprechendem Material erreicht das Kind im Idealfall den Zustand der Polarisierung der Aufmerksamkeit.

Die Polarisierung der Aufmerksamkeit

Das Kind lässt sich so sehr auf die Tätigkeit ein und ist dadurch so konzentriert, dass es gleichsam einen Zustand des „In-Sich-Versunken-Seins“ erreicht (vgl. Eichelberger 1997: 17).

Kinder können in tiefe Aufmerksamkeit versinken, so wie es Erwachsene nicht tun. Deshalb ist es besonders wichtig, Kindern bei ihren Tätigkeiten nicht zu unterbrechen, da sie gerade lernen sich zu konzentrieren.

Im ersten Casa Dei Bambini in Rom machte Montessori folgende Beobachtung, die in die Literatur als das „Montessori-Phänomen“ einging und von ihr wie folgt beschrieben wurde: „Ich hatte 44 Übungen gezählt, und als sie endlich aufhörte, tat es dies unabhängig von den Anreizen aus der Umgebung, die es hätten stören können, und das Mädchen schaute zufrieden um sich, als erwachte es aus einem erholsamen Schlaf (Montessori 2002: 81).“

Es handelte sich bei der Beschreibung um ein dreijähriges Mädchen, das sich im Zustand der völligen Konzentration befand. Während es diese Übung mit den Einsatzzylindern rund 40 Mal wiederholte, konnte es nichts ablenken.

Es geht vor allem darum den kostbaren Moment der Konzentration des Kindes zu erkennen und es in diesen Zustand zu belassen, um diese Kraft ausnützen zu können. Die Bedingungen für die Ermöglichung dieses Phänomens der Konzentration sind den pädagogischen Prinzipien immanent. Die Beachtung der Sensiblen Phasen ist Grundbedingung, weitere Bedingung ist die Freiheit der Wahl um die Polarisierung der Aufmerksamkeit zu gewährleisten.

Normalisation und Deviation

Maria Montessori spricht von einer Normalisation des Kindes, wenn es sozialfähig und konzentriert ist, sowie dem Alter entsprechend ausdauernd und ausgeglichen arbeiten kann. Ermöglicht man dem Kind viele Selbsterfahrungen, führt dies zu Selbstsicherheit und Selbsterziehung, woraus sich eine gesunde Selbstdisziplin entwickeln kann. Voraussetzung sind dafür vor allem ansprechende Materialien, die Polarisierung der Aufmerksamkeit, sowie die Berücksichtigung der sensiblen Phasen. Das Gegenstück der Normalisation nennt Montessori Deviation. Sie spricht von einem abnormen

kindlichen Verhalten, welches nicht mehr natürlich ist und Abweichungen aufweist. Kinder die „verbildet“ worden sind, können nur schwer lernen, selbstständig, wissbegierig und konzentriert zu arbeiten.

„Nur die ‚normalisierten‘, von der Umgebung unterstützten Kinder offenbaren in ihrer sukzessiven Entwicklung die wunderbaren Fähigkeiten: die spontane Disziplin, die ständige, freudige Arbeit, die sozialen Gefühle der Hilfe und des Verständnisses für die anderen. Die Aktivität zur ‚freien Wahl der Beschäftigung‘ wird zur ständigen Lebensweise. – Das Hauptkennzeichen bleibt immer das gleiche: ‚Das Aufgehen in einer Arbeit‘, einer interessanten, frei gewählten Arbeit, die die Kraft hat zu konzentrieren und anstatt zu ermüden, die Energien, die geistigen Fähigkeiten und die Selbstbeherrschung erhöht (Montessori 2007 [1972]: 185).“

Die Arbeit in der Entwicklung des Kindes erinnert Maria Montessori an einige Prinzipien, die im Buch der indischen Weisheit „Bhagavad-Gita“ (der Gesang Gottes) zu finden sind: „Es ist wichtig, die angemessene Arbeit zu geben. Der Geist benötigt ständig eine Arbeit. Ihn immer in gesunder Tätigkeit halten ist geistliche Übung. Wenn sich der Geist der Ruhe, dem Nichtstun hingibt, bemächtigt sich seiner der Teufel. Ein tatenloser Mensch kann nicht geistig sein (Montessori 2007 [1972]: 185).“

Peter Gebhardt-Seele sagt dazu: „Eine Klasse, in der eine solche konzentrierte Arbeit stattfindet, bietet ein friedliches, emsiges Bild. Ich habe viele solche Klassen gesehen. Als Lehrer-Ausbilder muss ich unsere Studenten besuchen, die in Montessoriklassen ihr Praktikum machen. Es ist immer wieder beeindruckend, wie die Kinder bei ihrer Arbeit sind. Sie haben ein positives Verhältnis zum Lehrer, zur Schule, zur Erwachsenenwelt im Allgemeinen, sie sind auch respektvoll untereinander, verantwortungsbereit und interessiert. Sind das nicht alles Dinge, die wir uns wünschen (Gebhardt-Seele 1999: 350f)?“

2.3 Die Aktualität der Montessori-Pädagogik

Dieses Kapitel zeigt durch die Ansätze der Pädagogischen Anthropologie, wie stark Maria Montessori als Reformpädagogin in der Tradition des Denkens des 19. Jahrhunderts verwurzelt ist. Der Frage, ob und in wie weit ihr pädagogisches Konzept deshalb auch nur aus historischer Sicht richtig zu verstehen ist, soll nun nachgegangen werden.

Maria Montessori gilt als Reformpädagogin, die das Weltbild der Pädagogik maßgeblich beeinflusst hat. Die Reformpädagogik zwischen den Jahren 1890 und 1933 bedeutete vor allem Ansätze zur Erneuerung der Schule und Erziehung sowie auch einen gesellschaftlichen Umbruch. Die Ideale beinhalteten entbürokratisierte Schulen, liberale, demokratische Lebensverhältnisse und kindorientierte Erziehung (vgl. Rameshuber 2005, online).

„Das Umdenken der Reformpädagogen bezüglich der Aufgabe der Erziehung bestand primär darin, dass ihr Denken auf eine bessere Zukunft hin ausgelegt war, die durch Erziehung zu erreichen sei. Bildung wird in dieser indirekt utopischen Erziehungskonzeption nicht durch die Forderung der Erwachsenen bestimmt, sondern habe vom „Kinde aus“ zu gehen (Furch/Eichelberger 2008: 69).“

In Hinblick auf unsere Gesellschaft, das Konsumüberangebot, die modernen Technologien und Medien, der Glaube an bestimmte Werte, welche die ganzheitliche Entwicklung der Kinder erschwert, ist zurzeit ein wachsendes Interesse am Erziehungskonzept Maria Montessoris festzustellen. Für die Kinder sollten Lebensbedingungen herrschen, in denen die Liebe und der Respekt im Vordergrund stehen und nicht Abhängigkeiten von den Erwachsenen und der Umwelt.

Die Montessori-Pädagogik findet in den letzten Jahren weltweit zunehmende Beachtung. Es macht den Anschein, dass ihr Konzept ErziehungswissenschaftlerInnen, PädagogInnen, aber auch Eltern und andere Interessierte anspricht und Lösungen für heutige Erziehungs- und Bildungsfragen bietet (vgl. Ludwig 1999: 7).

Von Montessoris Grundsatz „Hilf mir es selbst zu tun“, können jene Qualifikationen abgeleitet werden, die heute in modernen beruflichen Settings gefragt sind und benötigt

werden. Dazu zählen unter anderem: sich selber organisieren zu können, teamfähig zu sein, kreative Fähigkeiten bei sich und anderen wahrzunehmen, ein Verständnis bei Menschheitsfragen und den Problemen in internationaler Sicht zu entwickeln.

Alle Lehrenden, damit schließe ich die Eltern mit ein, sollten ihre Kinder zu ihren eigenen Erkenntnissen und zu Selbstvertrauen hinführen. Die Kinder sollen einerseits Anerkennung erfahren und andererseits Kritik, um der Richtigkeit willen, kennen lernen.

Montessoris Erziehungsziel steuert in erster Linie auf Selbstständigkeit und Selbstverantwortung hin im Zuge eines Selbstbildungsprozesses des Kindes in einer Vorbereiteten Umgebung und unter der Annahme der Fähigkeit des Absorbierenden Geistes. Die pädagogische Aktualität und zunehmende Bedeutung ihrer Sichtweise bezüglich lebenslangen und selbstorganisierten Lernens beruht vor allem auf vorstellbare und begreifbare Umsetzung ihrer Aspekte und letztlich benannter Forderungen, betreffend Menschen in jedem Alter, favorisiert jedoch in der kindlichen Entwicklung. Mit ihrer „Pädagogik der Vielfalt“ fasst sie bevorzugt folgende Ziele ins Auge:

- Selbstfindung und Selbstverwirklichung,
- selbstständiges und selbstorientiertes Leben,
- die Fähigkeit zur Arbeit im Team,
- das friedliche Zusammenleben in einer Gemeinschaft (vgl. Furch/Eichelberger 2008: 69f).

Trotz der Forderungen herrschen nach wie vor zum größten Teil traditionelle Erziehungs- und Lernformen mit Impulsen der Reformpädagogik vor. Die Umgestaltung von Schulen und dem Bildungswesen als Ganzes ist nur in Ansätzen umgesetzt worden. Auch heute noch soll es das Ziel sein, „Altes“, somit auch die Reformpädagogik als solches kritisch zu hinterfragen und sie so aufzubereiten, dass die Ansätze an die heutige Zeit angepasst werden, um sie für das Bildungswesen fruchtbar zu machen (vgl. Ludwig 1999: 220).

Es geht um eine Bewertung dieser Pädagogik und um ihre zeitgemäße Aktualisierung. Wer die Ansätze der italienischen Ärztin verstanden hat und ihre Pädagogik betreiben möchte, darf ihr Denken nicht starr und unbeweglich halten. Denn ihr Konzept soll weiterentwickelt werden. Es müssen Initiativen entwickelt werden, um diese Pädagogik weiterzuführen.

„Montessori merkte einmal sinngemäß an: ‚Schaut nicht auf meinen Finger, der euch die Richtung weist, sondern schaut auf das Kind.‘ In ihrer Pädagogik sah sie, das macht dieser Satz deutlich, kein geschlossenes System. Sie war – verliert man die Grundprinzipien nicht aus den Augen – offen und flexibel. Davon zeugen die Erfolge der weltweiten Montessori-Einrichtungen, die, unabhängig vom Kulturkreis⁷ und Religionszugehörigkeit, im Laufe der Jahrzehnte entstanden sind (Waldschmidt 2010: 9).“ Bis heute ist die Montessori-Pädagogik in vielen Ländern lebendig.

Die zentralen Punkte in der Pädagogik zur Zeit Montessoris sowie in der Gegenwart, sind die Liebe, der Respekt und die Achtung gegenüber anderen Menschen. Jene Werte sind es, die die Entwicklung zu einer Haltung fördern, um Frieden gewährleisten zu können.

2.4 Zusammenfassung

Maria Montessoris Biographie gibt gute Einblicke in ihr weitsichtiges Denken, Handeln und Forschen. Schon frühzeitig in ihrem Leben legte sie Wert auf die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse. So gelang es ihr auch, trotz vieler „humanitärer Stolpersteine“, die ihr in den Weg gelegt wurden, ihren erwünschten Berufsweg einzuschlagen. Als erste Italienerin wurde ihr der Dokortitel der Medizin und Chirurgie verliehen, weitere Studien der Psychologie und Pädagogik folgten. Ihr Engagement richtete sich zu Beginn ihrer Tätigkeit in erster Linie an benachteiligte Kinder. In dieser Herausforderung fand sie ihre Ansätze zur Friedenserziehung, die sich im Laufe ihres unermüdlichen Einsatzes zum Konzept der Kosmischen Erziehung weiterentwickelten (siehe Kapitel 3).

⁷ Kulturkreis: Dieses Wort wurde von Frobenius eingeführt, dann von Graebner und Schmidt weitergeführt und meint ein großes Gebiet, von welchem aus große Komplexe, die anhand von gewissen spezifischen Kulturelementen erkennbar seien, sich über den größten Teil der Erde verbreitet hätten (vgl. Panoff 2000: 146). Der Begriff sowie die Vorstellung von Kulturkreis(en) sind irreführend und veraltet. Die drei bestehenden Theorien zu Kulturkreis wurden u.a. in der Zeit des Nationalsozialismus zu politischen und ideologischen Zwecken herangezogen und es wird seither auf diese Begrifflichkeit in der Wissenschaft weitgehend verzichtet (vgl. Gingrich/Steger 2011: 217f).

Montessori beschäftigt sich in der pädagogischen Anthropologie mit der spezifischen Eigenart des einzelnen Menschen sowie mit dem jeweiligen Platz, der ihm im Leben zugedacht ist (scheint) und verlangt die Auseinandersetzung und Erforschung des Menschen als Individuum und seinem Geist. In diesem Zusammenhang ist für sie die Selbstverwirklichung jedes Individuums vorrangig, fordert aber auch verantwortliches Handeln, welches auf die Gemeinschaft ausgerichtet sein muss. – Eine individuelle Unabhängigkeit, die sich an den Bedürfnissen einer verbindenden Gesellschaft orientieren muss!

Im Unterkapitel „Entwicklungs- und Lernpsychologie“ wird erklärend auf Begrifflichkeiten eingegangen, die in Verbindung mit Montessori als prägend gelten. Die Freiarbeit in der Vorbereiteten Umgebung wird dabei ebenso beschrieben, wie der Absorbierende Geist des Kindes, der die Produktivität eines Kindes definiert, welches alle Sinneseindrücke – die es sieht, erfährt, erlebt – aufsaugt und unbewusst speichert. Die Sensiblen Phasen teilen sich in drei Altersabschnitte und müssen in dieser Zeitspanne im Sinne der optimalen Aufnahme- und Lernfähigkeit Beachtung finden, um nicht unnötigerweise auftretende mögliche Lernschwierigkeiten zu provozieren. Die Polarisation der Aufmerksamkeit sowie die Normalisation und Deviation sind weitere kennzeichnende Begriffe in der Montessori-Pädagogik, die anschaulich in Worte gefasst werden.

Das Weltbild der Pädagogik wurde von Maria Montessori maßgeblich beeinflusst und findet vor allem in den letzten Jahren in Theorie und Praxis große Zustimmung und wird weiter zunehmend beachtet. Erziehungsziele, wie Selbstständigkeit und Selbstverantwortung, werden ebenso als bedeutend angesehen, wie die Notwendigkeit des lebenslangen und selbstorganisierten Lernens. Das wachsende Interesse am Erziehungskonzept Montessoris zeigt sich auch insofern, als dass es Anliegen der Erwachsenen/ErzieherInnen ist, Kinder in Liebe, Respekt und Achtung zu begegnen und nicht die Abhängigkeit von den Erwachsenen spüren zu lassen.

In Ansätzen wird ihr Konzept umgesetzt und findet ihre Aktualität in der Pädagogik von heute, lässt aber noch viel Platz zur Weiterentwicklung im Sinne Montessoris.

3. KAPITEL: Kosmische Erziehung und Friedenserziehung

Maria Montessoris in Hinblick auf IKL

3.1 Maria Montessoris Kosmische Theorie und ihr kosmisches Denken

Die Kosmische Theorie ist die übergeordnete Grundannahme eines universalen Schöpfungsplanes und Ausgangspunkt für die Kosmische Erziehung. Gott ist nach Montessoris Weltansicht der Schöpfer und das Leben schreitet nach einem kosmischen Plan voran. Der Mensch ist mit Intelligenz ausgestattet worden und trägt somit auch eine gewisse Verantwortung für die Umwelt und die Gesamtheit. Montessori vertritt die so genannte teleologische Weltansicht. Die zwei zentralen Elemente in der Kosmischen Theorie sind ihre ökologischen Sichtweisen und die Evolutionstheorie, die der Natur und die der Menschheit und Kultur.

Dies geht in den zwei hierzu bedeutendsten Schriften hervor: „Die Stellung des Menschen in der Schöpfung“ (1935) und dem in Indien entstandenen Text, „Kosmische Erziehung“ (1945). Die Grundlinien der vorliegenden kosmischen Weltdeutung hat die Italienerin bereits in der „Pädagogischen Anthropologie“ offenbart. Die danach erschienenen Schriften „Menschliche Potentialität und Erziehung“ und „Von der Kindheit zur Jugend“ (1948) erklären die didaktisch-methodische Vorgehensweise und liefern mithilfe ihrer Kosmischen Theorie, Überlegungen zur Schaffung eines weltweiten Friedens durch Erziehung, welche sie in vielen Vorträgen mehrfach geäußert hat. Zusammengefasst und herausgegeben (überarbeitete Auflage 1996) wurden diese Schriften unter dem Titel „Kosmische Erziehung“ von Paul Oswald und Günter Schulz-Benesch (vgl. Fuchs 2003: 96).

„Nicht als Herren der Schöpfung dürfen wir uns verstehen, sondern als Teil des Ganzen. Kosmische Erziehung bedeutet für Montessori, dass sich Kinder in ihrer gesamten Persönlichkeit begreifen, verstehen und auch fühlen (Eichelberger 1997: 111).“

Damit ist gemeint, dass alle Lebewesen mit ihrer Umgebung in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis stehen. Wir alle sind Teil einer kosmischen Ordnung und alle Lebewesen haben eine kosmische Aufgabe in dieser Welt zu erfüllen. Die Bedürfnisse eines jeden lebenden Wesens soll befriedigt und die kosmische Entfaltung des Kindes

berücksichtigt werden. Wichtig ist Maria Montessori dabei der Respekt vor dem menschlichen Wesen in allen Stufen seiner Entwicklung.

Die Evolution der Natur und Montessoris ökologisches Denken

Montessoris Sicht des Universums ist als dynamische Einheit zu verstehen, in der alles mit allem zusammenhängt und ineinander verwoben ist. Sowohl das Entstehen der Welt und deren Weiterentwicklung in die Zukunft als auch der gegenwärtige Zusammenhang des Universums. Die Natur ist wie alles andere Schöpfung Gottes, entwickelt sich jedoch als fortlaufender Prozess immer weiter. Nach Montessori ist die Liebe die größte Kraft des Universums und die lenkende Kraft der Evolution (vgl. Ludwig 1999: 125f).

Montessoris Liebe zur Natur und ihr Interesse für Biologie sind Gründe dafür, dass sie bereits in den 1970er Jahren mit dem Begriff der Ökologie und der ökologischen Denkform vertraut war. Sie verweist in ihrer ökologischen Denkweise wieder darauf, dass alles miteinander verwoben ist und jedes Teilelement entscheidend für das Ganze ist. Sie meint, dass „jede Art“ ihre bestimmte Aufgabe hat und somit der Gesamtheit dienen soll.

Für die Gesamtheit der lebenden Organismen benutzt sie den Begriff „Biosphäre“. Bei Störungen von natürlichen Gleichgewichten, die der Mensch selbst durch sein Eingreifen verursacht hat, schlägt Montessori ein Beseitigen dieses Ungleichgewichtes durch biologische Methoden vor. Nicht zuletzt ist nämlich auch der Mensch abhängig von der Bewahrung der Gleichgewichte in der Natur und muss sich seiner Verantwortung für die Gesamtheit bewusst sein (vgl. Ludwig 1999: 122ff). Montessori spricht in diesem Zusammenhang auch immer wieder die negative Veränderung der Natur *durch* den Menschen an. Der bewusste Umgang und das Erkennen und Übernehmen der persönlichen Verantwortung gegenüber der Umwelt wie auch den Mitmenschen gegenüber sind erstrebenswert.

Die Evolution der Menschheit und Kultur

Montessori betont in ihrer anthropologischen Auffassungen immer wieder die Sonderstellung des Menschen, da er als letztes Glied in der Schöpfung mit Intelligenz ausgestattet worden ist, das Gute vom Bösen unterscheiden kann und eine unbegrenzte Anpassungsfähigkeit besitzt. Der Mensch als kulturschaffendes und kulturabhängiges

Wesen, muss die Welt erobern, sie umgestalten und benutzen, um eine „neue Welt“ aufzubauen. Das Werk der Schöpfung fortzusetzen, nannte Maria Montessori die kosmische Aufgabe des Menschen. Die Kultur, von Montessori auch Super-Natur genannt, die der Mensch geschaffen hat, wirkt sowohl auf die Persönlichkeit des Einzelnen als auch auf die Entwicklung der Menschheit als Ganzes zurück (vgl. Ludwig 1999: 126f). Durch das bereits Geschaffene und die getane Arbeit der Menschen profitieren die nachfolgenden Generationen. Montessori verweist auf den technischen Fortschritt und auf das Ungleichgewicht zwischen dem äußeren Fortschritt und der psychischen Entwicklung des Menschen. Sie meint, dass nicht alles was machbar ist, auch wirklich notwendig für eine bessere Lebensqualität sein muss. Außerdem können gewisse Errungenschaften, seien es Maschinen oder andere Innovationen, bestimmte unerwartete Umstände zur Folge haben. Die Menschheit ist sich nach Montessori der neuen Situation noch nicht bewusst und läuft Gefahr, sich selbst zu entfremden und „Opfer seiner Umwelt“ zu werden. Der Mensch soll einerseits zwar stolz sein auf das was er erreicht hat, aber andererseits auch immer bedenken, dass er die Verantwortung für die Auswirkungen auf die Menschheit, die eine Nation trägt. Die Menschheit bildet ihr zufolge eine einzige Nation, „La Nazione Unica“. Mit jener Sichtweise, dass die ganze Menschheit eine Gesellschaft ist, werden Fragen nach Gerechtigkeit, Macht und Ohnmacht bestimmter Völker, Interessensgruppen, Krieg und Frieden aufgeworfen (vgl. Waldschmidt 2010: 70).

Es stellt sich die Frage inwieweit Maria Montessori eine Vorreiter-Rolle in Globalisierungsfragen einnimmt. Im Zeitalter der Globalisierung muss es verstärkt darum gehen, innerhalb der Interkulturellen Erziehung neue Wege zu suchen, die nicht nur dem harmonischen Zusammenleben in einer kulturell heterogenen Gesellschaft dienen, sondern auch zu einer besseren Vorbereitung auf die globalisierte Welt hinführen. Meiner Meinung nach sah dies Montessori bereits genauso.

Montessori weist auf die globalen Netzwerke hin und spricht dabei Dinge an wie die Verbesserung der Kommunikationsmöglichkeiten, die Entwicklung der Infrastruktur, die internationalen Verflechtungen des Handels, den expandierenden Tourismus, den weltweiten Austausch von Wissenschaft und Kunst sowie andere Faktoren dieser Art. Aufgrund dieser Phänomene ist für Montessori engstirniger Nationalismus Irrsinn. Außerdem spricht sie die ungerechte Aufteilung des Reichtums und der politischen Macht auf der Erde an, welche sie als *die* Gefahr für den Frieden bezeichnet. Nur durch

die entsprechende Erziehung jedes einzelnen kann sich die Gesellschaft neu organisieren und die Weltsituation sich nach den Prinzipien der „Gerechtigkeit und Liebe“ verändern (vgl. Ludwig 1999: 127ff).

Durch ihre theoretische Nähe zur Humanbiologie geht Montessori davon aus, dass das Heranwachsen eines Kindes einem naturgeschichtlichen Prozess gleichzusetzen ist. Sie ist der Meinung, dass das Kind von sich aus friedlich agiere und es erst durch die Erziehung des Erwachsenen zu einer negativen Beeinflussung käme. Aus kultur- und sozialanthropologischer Sichtweise gibt es jedoch eine unhaltbare Annahme Montessoris näher zu betrachten. Die Vorstellung Montessoris von der sozialen Natur des Kindes erinnert nämlich stark an den „Mythos des edlen Wilden.“ Dies kann zu einer Vernachlässigung psychologischer Aspekte des Kindes führen (vgl. Wintersteiner 1999: 50ff).

Fuchs kritisiert Montessoris Gedankengut, das sich vorwiegend in ihren ausdrucksvollen Vortragsschriften wiederfindet, vielmehr als gefühlsmäßige Beistimmung ihrer „gläubigen Anhängerschaft“ von ErzieherInnen und LehrerInnen, als dass ihre kosmische Denkweise gezielt von systematischem Gehalt überzeugt (vgl. Fuchs 2003: 97).

Ingeborg Waldschmidt hingegen meint, dass die Kosmische Erziehung mit ihren Dimensionen *eine* mögliche Antwort auf die Fragen nach dem Ziel der Erziehung und somit nach der Menschheit überhaupt sei und der Schlüssel zum Verständnis für Montessoris Gesamtwerk ist. Im weiteren Sinn umfasst die Kosmische Erziehung die Einführung des Kindes und Jugendlichen in den universalen Zusammenhang und in die Wechselbeziehungen des Kosmos. Sie umfasst das gesamte Universum, die anorganische und organische Natur, die Lebewesen und die Kultur, die durch materielle und geistige Arbeit des Menschen geschaffen wurde. Menschen können sich mithilfe der Intelligenz der Natur anpassen und stehen quasi unbewusst im Dienst einer kosmischen Aufgabe. Sie sind es, die in den „Schöpfungsplan“ eingebettet wurden und nun die Verantwortung für die Gesamtheit tragen sollen (vgl. Waldschmidt 2010: 68f).

3.2 Kosmische Erziehung

Im Wesentlichen zielt das Konzept der Kosmischen Erziehung darauf ab, den jungen Menschen die zuvor beschriebene Weltansicht der Kosmischen Theorie näher zu bringen. Montessori fordert eine „neue Welt“, die nur durch eine „neue Erziehung“ zu erreichen ist.

3.2.1 Inhaltliche Aspekte

Die Kosmische Erziehung ist somit nach Montessori ein umfassendes Prinzip, es geht um einen „universellen Lehrplan“, der den Verstand und das Gewissen aller Menschen in einer Harmonie vereinen kann, indem er die vielfältigen Inhalte der Schulerziehung und -bildung auf die Evolution von Erde und Menschheit und den kosmischen Plan bezieht. Wichtig zu diesem Lehrplan zu erwähnen ist, dass das Augenmerk auf der Wissenschaft der Natur, auf der Wissenschaft vom Menschen und der Gesellschaft und deren Zusammenspiel liegt (vgl. ebd.). Um die Zusammenhänge und Vernetzungen von Mensch und Welt begreifen zu können, sind die Lerninhalte der Kosmischen Erziehung viel breiter gesteckt, als der bei uns bekannte „Sachunterricht“ (vgl. Waldschmidt 2010: 73).

Für Montessori ist es stets wesentlich, die Zusammenhänge von Natur, Mensch und Gesellschaft zu vermitteln und sichtbar zu machen. Mithilfe unterschiedlicher Wissenschaften verknüpft sie gegenwärtige Situationen (bspw. um das Thema „Wasser“) mit der Geschichte der Menschheit, zeigt Wechselbeziehungen auf und versucht den Zusammenhang zum Entwicklungsgang der Erde und zum Kosmischen Plan herzustellen. Auf diese Weise können dem Kind weitgehend erforderliche Lerninhalte näher gebracht werden. Bevorzugt eignen sich Fachbereiche wie Sprache, Religion oder Mathematik für die von ihr konzipierten Programme (z.B. die Einbeziehung von Schriftzeichen und Rechenformen fremder Kulturen). Bewusstsein und Gespür für basierende Gemeinsamkeiten aller Menschen können sich dabei entwickeln und wecken das Interesse für fremde Kulturen (vgl. Ludwig 1999: 97).

Für Maria Montessori ist die moralische Dimension im Rahmen der Kosmischen Erziehung von wichtiger Bedeutung. Der Sinn für die Wertigkeit der Natur und der

Menschheit soll ins Bewusstsein gerückt werden und in der praktischen Umsetzung zu einem Gespür für Gerechtigkeit, persönliche Würde, aber auch Begeisterung und Dankbarkeit führen. Solidarität und menschliches Verstehen sieht sie dabei als wichtige Grundlage, an der es heute oft fehlt (vgl. Ludwig 1999:132).

Montessori schreibt in ihrem Werk „Kosmische Erziehung“ (1988⁸: 28f) weiter:

„Die gesamte menschliche Gesellschaft hat einen Anspruch auf einen gewissen Wohlstand und die Gewährleistung von wichtigen Lebensbedürfnissen. So muss auch der einzelne Mensch als ein geheiligtes Wesen der Schöpfung erscheinen und als das größte Wunder der Natur; und das Gefühl der Dankbarkeit und Liebe für alle die Vorteile, die wir im Leben genießen, muss entstehen mit jedem Schritt in das Feld der Bildung hinein... durch diese Erziehung muss die Überzeugung entstehen, dass wechselseitige Hilfe unter den Menschen die direkteste Form universalen Schutzes ist. Die Not und die Inferiorität eines Volkes ist eine reale Gefahr für das Ganze der Menschheit und es liegt im Interesse aller, dass die Mittel gefunden werden, diesen Bedürfnissen genutzutun...“

3.2.2 Methodische Aspekte

Für eine angemessene Umsetzung von Inhalten der Kosmischen Erziehung ist vor allem das ganzheitliche Lehren und Lernen sowie der Einsatz von vielseitigen Lehr- und Lernformen entscheidend.

Ganzheitliches Lehren und Lernen

Montessori berücksichtigt mit ihrem umfassenden Konzept einer Kosmischen Erziehung Ansätze auf verschiedenen Ebenen:

- Wissenschafts- und Handlungsorientierung
- Kindgemäßheit
- Interdisziplinarität, Herstellen von Querverbindungen zwischen allen Fächern
- Erfahrungsbezug
- Exemplarischer Charakter der Themen

⁸ 1935 wurde die Mitschrift „Die Stellung des Menschen im Kosmos“ und ihr Konzept der Kosmischen Erziehung von Montessori vorgestellt. Ihr Spätwerk und grundlegender Text zur Kosmischen Erziehung entstand 1945 in Indien. 1988 wurden zentrale Passagen des pädagogischen Entwurfs erstmalig in deutscher Sprache veröffentlicht (vgl. Fischer et al. 1999: 9).

- Fachsprachliche Förderung

Durch diese spezifische Annäherung kann eine integrierende Sichtweise gewonnen werden im Sinne einer interkulturellen Orientierung von zukunftsweisender Bedeutung (vgl. Ludwig 1999: 133f).

Trotz unterschiedlicher Altersstufen mit den jeweiligen Interessen, Sensibilitäten und Kompetenzen sieht Montessori die Ganzheitlichkeit als Basis ihrer Pädagogik. Erziehungsziele und -methoden sind darauf aufbauend und versuchen einen anderen Weg zu gewohnten Lehrplänen: Inhalte werden zusammenhängend und in Bezug zur Lebenswelt vermittelt und sind auf das Interesse des Kindes abgestimmt. Ansonsten soll die Ausrichtung nach Ganzheitlichkeit zumindest im Überblick gegeben sein (vgl. Waldschmidt 2010: 84).

Neben der Aufgabe, dem Kind das Zusammenspiel von Natur und Mensch zu vermitteln, ist es ganz zentral, das Kind in seiner Vorstellung zu unterstützen, *was* die Welt ist. Das Kind soll seine eigene Imaginationskraft entwickeln, die es erlaubt, Antworten auf die Fragen des Werdens und des Seins zu geben. Die Kinder mit Wissen anzuhäufen ist nicht das Ziel der Kosmischen Erziehung, vielmehr geht es darum, dem Kind mit Unterstützung zu einem eigenen imaginären Bild von Natur und Schöpfung zu verhelfen (vgl. Eichelberger 1997: 112).

„In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass wir sowohl uns selbst, als auch das Kind als Teil der Schöpfung betrachten, es annehmen und ihm mit der ihm zustehenden Achtung und Liebe begegnen. Nur auf der Grundlage dieser Achtung und Liebe können sich Kinder auch in ihrem Werden als Teil der Schöpfung fühlen. Nur dann können sie für sich lebensbedeutende Vorstellungen entwickeln, wenn wir diese Vorstellungen zutiefst als zu jedem Individuum gehörend achten (ebd.: 112).“

In erster Linie wurde das Konzept für die Primarstufe, für Kinder im Alter von 6 bis 12 Jahren entwickelt. Montessori weist aber darauf hin, dass es auch für das Alter davor und für die Sekundarier⁹ danach gilt. Für die Sekundarstufe sollten jedoch den

⁹ In Montessori-Einrichtungen wird unterteilt in Primarier, für Kinder im Alter von 6-12, oder manchmal in Primarier 1, für die Altersstufe von 6-9 und Primarier 2, für die Altersstufe von 9-12 und in Sekundarier, für Kinder im Alter von 12-15 Jahren.

Bedürfnissen angemessen andere inhaltliche Schwerpunkte gesetzt werden (vgl. Ludwig 1999: 134).

Nach der pädagogischen Theorie Maria Montessoris sind die ersten sechs Lebensjahre für die Integration des Menschen in seine Welt bedeutend. Unterstützt werden die Kinder bei ihrer Entwicklung vor allem durch die Übungen des täglichen Lebens und durch eine Schulung der Sinne. Danach beginnt für das sechsjährige Kind ein anderer und ebenso richtungsweisender Entwicklungsabschnitt, in der eine umfassendere Sicht der Welt geboten werden sollte. Nun steht nicht mehr die Integration ihrer Persönlichkeit in ihre Umwelt im Vordergrund, sondern die Integration der eigenen Persönlichkeit. Kinder beginnen in diesem Alter auch Fragen nach dem „Sein und der Welt“ zu stellen. Hierbei geht es Montessori um die bereits zuvor erwähnte „Imaginationsfähigkeit“ des Kindes. Es soll sich seine eigenen Vorstellungen auf Fragen machen können. Das Kind erwartet und benötigt keine vorgefertigten, starren Antworten auf Fragen des „Werdens und Seins“. Montessori behilft sich durch Erzählen von Geschichten, unterstützt durch diverse Materialien und ermöglicht durch ein Begreifen im wörtlichen Sinne eine leichtere Verstehbarkeit des Inhaltes. Auf diese Weise kann das Interesse des Kindes am Universellen geweckt werden. Beim „Geschichten erzählen“, z.B. bei der christlichen Schöpfungsgeschichte sollte auch immer wieder betont werden, dass es keine „falschen“ eigenen Vorstellungen gibt, da die „Wahrheit“ niemand genau kennt bzw. belegen kann (vgl. Eichelberger 1997: 114f).

„Sie erzieht im Sinne der Kosmischen Erziehung durch ‚Cosmic Tales‘, durch spannende und tief greifende Erzählungen, die das göttliche System des Kosmos fassbar machen will. Sie erzieht zum Frieden durch ihre Autorität und ihren Charme, in ihren Reden durch ihre unermüdlichen Appelle für das Kind... Montessori will Kosmische Erziehung doch noch schulisch denken, an Inhalte der Evolution, der Astronomie, der Völkerkunde usw. anschließen (Heitkämpfer 2007: 164).“

Exkursionen in die Natur zu machen und die Schule zu verlassen war stets eine Forderung Maria Montessoris. Denn die Natur ist erst in der Natur mit allen Sinnen begreifbar und das kann durch kein anderes Medium in der Schule ersetzt werden. In den Räumlichkeiten der Schule soll ebenfalls Platz für Tiere und Pflanzen sein, um Wissen darüber und Gespür dafür zu erwerben (vgl. Ludwig 1999: 133).

Die Rolle der Lehrenden

Eine Aufgabe der Lehrenden innerhalb der Kosmischen Erziehung ist, das Interesse des Kindes zu erwecken. Wie bereits erwähnt, kann durch spannende Geschichten oder durch ansprechendes und kindgerechtes Material Unterstützung gefunden werden. Wenn das Interesse erst einmal da ist, wird das Kind von selbst aktiv (weiter) arbeiten. Geeignete Arbeitsmittel sind Voraussetzung und müssen in den Räumlichkeiten der Schule zur Verfügung stehen.

„Reine Fakten interessieren das Kind nicht, aber es interessiert, wie diese Fakten entdeckt werden und entdeckt worden sind. Um die Lernbegierde nicht im Keim zu ersticken, kommt es auf die Lehrmethode mit den Impulsen zur Interessensbildung an. Es geht also nicht um Lehrstoffvermittlung, sondern um das entdeckende Lernen in einer vorbereiteten, ausgewählten Umgebung. Für den Erzieher liegt die Schwierigkeit darin, gleichsam tote oder ungeklärte Sachverhalte in lebendige Handlungen zurückzuwandeln: physikalische Gesetze in Probleme, Gegenstände in Erfindungen, Fakten in ihre Entdeckungen u.a.m. (Waldschmidt 2010: 85f).“

3.2.3 „Kosmisch denken, kosmisch lehren, kosmisch handeln“

Christiane Salvenmoser (2005, online) beleuchtet im Artikel „Kosmisch denken, kosmisch lehren, kosmisch handeln“ die Kosmische Theorie aus der Sicht einer Montessori-Pädagogin, die ihrer Ansicht nach auch immer eine kosmische Lehrerin ist. Das „Kosmische“ kann durch entsprechende Haltung und Einstellung entwickelt werden und betrifft damit nicht nur gezielt das Kind, sondern gibt auch den Erwachsenen die Chance, durch eine erweiterte Sicht sein Leben neu zu entdecken und zu gestalten.

a) Kosmische Denkweise

Der kosmische Grundgedanke der gesamten Montessori-Pädagogik lässt sich kurz und prägnant zusammenfassen: Montessoris Forderung zielt darauf hin, dass jedem Kind in seiner Entwicklung das gewährt werde, was dazu nötig sei.

Vier wesentliche Merkmale sind dabei laut Salvenmoser charakteristisch:

➤ Ordnung: Kosmisch zu denken bedeutet, hinter allem eine Ordnung wahrnehmen zu können (Anm.: „Kosmos“ kommt aus dem Griechischen und heißt „Ordnung“, „Weltall“, „Welt“, „Weltordnung“). Diese Ordnung ist nicht begrenzt, sie ist vielmehr transkonfessionell und transnational, d.h. Montessori-PädagogInnen orientieren sich am Kind und seiner Entwicklung, unabhängig von der Religion/des religiösen Hintergrundes oder von der örtlichen Lage.

➤ Respekt: Jedem Menschen wird grundsätzlich Respekt entgegengebracht. Respekt vor dem Menschen als Person, Respekt vor seiner persönlichen Geschichte und Respekt vor seinem Glauben.

➤ Zusammenhang: Kosmisch zu denken bedeutet auch, dass die gesamte Welt miteinander verbunden ist. Der Gedanke an vernetztes Denken allein wird dieser Sichtweise nicht gerecht. Alles (jedes Ding, jeder Stein, jedes Lebewesen, jede Pflanze etc.) obliegt einer bestimmten, besonderen, einer kosmischen Aufgabe im positiven Sinn. Die daraus abgeleitete Achtsamkeit ist ein weiterer „Grundbaustein“ der Montessori-Prinzipien.

➤ Besondere Stellung: Der Mensch hat eine besondere Stellung innerhalb der Ordnung insofern, als dass ihm die Aufgabe zu Teil wird, den Plan der Schöpfung zu erkennen und sich seiner Verantwortung bewusst zu werden. Das heißt, der Mensch hat die Chance, sich für oder gegen die Schöpfung zu stellen und sein Wissen im Interesse oder gegen das Interesse der Welt zu verwenden.

Montessori-Pädagogik ist keine Voraussetzung um in diesem Sinne zu denken und zu handeln. Der kosmisch denkende Mensch entscheidet sich bewusst, die Welt so wahrzunehmen.

b) Kosmische Lehrweise

Zur Erreichung dieser Haltung bedarf es gewisser Voraussetzungen. Die Ordnung als wesentliches Element, spielt im menschlichen Leben dabei eine bedeutende Rolle. Jugendliche suchen und brauchen eine Klarheit – eine liebevolle Klarheit – von LehrerInnen ebenso wie von ihren Eltern, um sich orientieren zu können. Erst Ordnung schafft für die Kinder die notwendige aber auch hilfreiche Orientierung in Raum, Zeit und Sozialem. Unter diesen Bedingungen kann ein Gefühl von Geborgenheit, Halt, Sicherheit entstehen und sich Selbst-Sicherheit entwickeln. Kinder bauen die innere

Ordnung über die äußere auf und aus dieser Überzeugung heraus leistet das strukturierte Sinnesmaterial der Montessori-Pädagogik einen wesentlichen Beitrag.

Entwicklungsstapen

1. Entwicklungsstapen: „In die Ordnung finden“ (0-6Jahre)

Das Kind, ausgestattet mit einem enormen Potential, legt in dieser Phase den Grundstein für seine Intelligenz und seine Persönlichkeit. Dazu benötigt es Unterstützung in Form einer gut vorbereiteten Umgebung, welche immer klarer erscheint, je älter das Kind wird. Räumliche Ordnungen, in denen sich das Kind bewegen lernt sind damit ebenso gemeint wie zeitliches Erleben in den unterschiedlichsten Rhythmen (Tagesabläufe, Jahreszeiten, Tag/Nacht etc.) Durch die soziale Ordnung erfährt das Kind wie es sich in welchen Situationen zu benehmen hat bzw. was in der Gesellschaft an Benehmen erwartet wird und baut aus der äußeren Ordnung seine eigene innere auf.

2. Entwicklungsstapen: „Sich als Teil der Ordnung erfahren“ (6-12Jahre)

Bei Kindern jener Altersgruppe stehen „moralische und soziale Sensibilitäten“ im Vordergrund. Sie wollen viele Hürden alleine meistern, ohne Unterstützung der Eltern und ihren Teil der Welt erobern. Für eine gesunde Entwicklung ist es wichtig, dass sich Kinder als Teil der großen Ordnung erfahren wollen. In diesem Alter kann das Interesse des Kindes durch dessen abstraktes Vorstellungsvermögen gewonnen werden. Dieses Wissen wird in der Kosmischen Erziehung bewusst angewandt und beim Erwerb der Kulturtechniken (schreiben, lesen, rechnen) praktisch genutzt und umgesetzt.

3. Entwicklungsstapen: „Die Ordnung hinterfragen – die Gesellschaft verändern“ (12-18 Jahre)

Die Fragen nach gut/böse, falsch/richtig werden in diesem Alter als entscheidend erlebt. Normen, Einstellungen werden hinterfragt, geändert, verändert, verbessert. Jugendliche wollen Verantwortung übernehmen und zugebilligt bekommen. Leider werden sie in unserer Gesellschaft zu oft nicht gehört, in ihrem Engagement ungenügend geachtet oder einfach nicht ernst genommen. Neben der Idee oder dem Wunsch Neues zu probieren oder zu erleben, benötigen sie gerade in diesem Alter Schutz und Halt. Ein Netz, in das sie sich bedenkenlos fallen lassen können. In der Kosmischen Erziehung erfahren Kinder/Jugendliche die Zusammenhänge, die einerseits Sicherheit und

Geborgenheit vermitteln, andererseits den großen Wissensdurst stillen und die Erkenntnis für das „große Ganze“ näher bringen.

Wenn es gelingt diese Entwicklungsetappen gut aufeinander aufzubauen, dann erleben wir laut Salvenmoser junge Erwachsene, zwischen 18 und 24 Jahren, die mit Freude und Engagement „die Ordnung gestalten“.

In der Kosmischen Erziehung geht es immer um das Exemplarische, um erlebbare Ordnungen. Dabei wird nicht das Arbeitsmaterial dem Lehrplan angepasst, sondern es verhält sich geradezu andersrum: Die Montessori-Pädagogik orientiert sich am Kind und nicht am Lehrplan. Die Vorbereitete Umgebung richtet sich nach den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen. Die Arbeitsmaterialien sollen unterstützend den Blick auf das Ganze ermöglichen. Kosmische Erziehung heißt aber auch, gesammelte Erfahrungen der Kinder außerhalb der Schule in den Unterrichtsalltag mit hineinzunehmen und einfließen zu lassen.

c) Kosmische Handlungsweise

Für Salvenmoser bedeutet kosmisch zu handeln mehr als nur diesen beschriebenen Prinzipien zu folgen. Sie fordert in ihrem Artikel ganz konkret, dass sich die Montessori-Pädagogik den „brennenden gesellschaftlichen Fragen“ stellen solle. Das heißt, über den Tellerrand zu blicken, Stellung zu politischen Themen zu beziehen (bspw. Kinderarbeit, Gentechnik, alternative Wirtschaftsformen...) und öffentliche Verantwortung wahrzunehmen und zu tragen. Kosmisch zu handeln inkludiert auch die Umwelt- und Friedenserziehung, bedacht auf den Erhalt der Umwelt, im Sinne der Aufgabe, die Schöpfung zu vollenden, sowie im friedvollen Umgang miteinander geprägt von Respekt, Achtsamkeit und Toleranz (vgl. Salvenmoser 2005, online).

Schlussbemerkung:

„Montessori-Pädagogik ist mehr, als lieb und mit Material mit Kindern zu rechnen, zu schreiben, zu lesen und sogar noch mehr, als mit ihnen die Sterne zu beobachten. Montessori-Pädagogik muss auch heißen, dass wir als politische Kraft beginnen aktiv zu werden. Nicht indem wir die Kinder/Jugendlichen dazu missbrauchen indem wir ihnen die Verantwortung für die Welt aufbürden, sondern indem wir klar Position beziehen. Dann erst wird die kosmische Erziehung kraftvoll ihre Wirkung entfalten können, wenn die authentisch von kosmisch denkenden Menschen vermittelt wird (Salvenmoser 2005, online).“

3.3 Friedenserziehung

Obwohl die Menschen weltweit dabei sind, sich immer mehr zu vernetzen und möglicherweise „zusammenzuwachsen“, kann ein friedliches Miteinander nicht immer gewährleistet werden. Was Erziehung dazu beitragen kann und wie sie dies macht, sind Fragen, mit denen sich die italienische Ärztin auseinandergesetzt hat.

Da Krieg und Frieden nach Montessori bereits in den Köpfen beginnt, ist es für sie eine Selbstverständlichkeit, so früh wie möglich den Weg zum Frieden über die Erziehung zu gewährleisten. Sie sieht die Erziehung sogar als „Waffe des Friedens“ an, ist sich aber dennoch bewusst, dass das Mitwirken der Politik ebenfalls notwendig ist.

In der Friedenspädagogik Montessoris ist das Respektieren der Menschenwürde und der Menschenrechte sowie Gerechtigkeit unter allen als auch die Nachhaltigkeit von tragender Bedeutung.

Maria Montessori setzte sich vor allem in den 1930er Jahren unermüdlich für den Frieden ein. Sie hielt weltweit Vorträge zu Friedenserziehung, organisierte Kongresse, setzte sich für die Rechte der Frauen ein und kämpfte gegen das Analphabetentum. Auch der zweite Weltkrieg konnte die Italienerin nicht aufhalten und entmutigen. Jene Zeit verbrachte Montessori in Indien, wo sie weiter an ihrer Friedenspädagogik arbeitete und in ihr Konzept der Kosmischen Erziehung einfließen ließ.

„Montessori wünscht sich, dass ihre ‚Montessori-Kinder‘ von dieser tiefen Liebe, Freundschaft, Seelentiefe und Spiritualität getragen sein mögen, wie Gandhi sie verkörpert. Und Gandhi betont, er habe in Montessori-Einrichtungen diese ‚own honour‘, diese eigene Ehre, den eigenen Stolz, das Selbstbewusstsein, die Konzentration und die Liebe zum Frieden gefunden und er habe deswegen unmittelbar seit seiner Rückkehr 1915 nach Indien immer wieder Montessori-Einrichtungen angeregt und gefördert (Heitkampfer 2007: 162f).“

Im Sinne Montessoris zeigt Harald Ludwig (2000: 134f) in seinem Artikel „Zehn Thesen zur Friedenserziehung“ folgende auf:

1. Friedenserziehung ist für Montessori kein besonderer Teilbereich der Erziehung, sondern durchgehende Dimension, Prinzip ihres Gesamtkonzeptes von Erziehung und Bildung.

Nach dem Unterrichtsprinzip der Regelschulen wird Interkulturelle Bildung ebenfalls als Teil der Allgemeinbildung verstanden und sollte parallel in mehreren Lernfächern immer wieder Bearbeitung finden. (siehe 1.3.)

Die soziale sowie die friedenspädagogische Erziehung haben in der Montessori-Pädagogik einen sehr hohen Stellenwert und sind integraler Bestandteil ihres pädagogischen Ansatzes. Sie werden begründet durch Montessoris Sicht vom Menschen, von seiner Entwicklung und seinen Aufgaben in der Welt.

Die Basis ihrer Anschauung beinhaltet die Entwicklung jedes einzelnen Individuums, durch welches erst eine Entwicklung der Gesellschaft möglich wird. Sowohl die Einzigartigkeit jedes Einzelnen, wie das Eingebundensein in die Gesellschaft gehört für Montessori zur Natur des Menschen (vgl. Fischer 2000: 75f).

In Kombination mit dem Konzept der „Kosmischen Erziehung“ bietet die soziale Erziehung einen Ansatz für interkulturelles Lernen, um Voraussetzungen zu schaffen für ein Leben in einer „friedlichen“ Welt (vgl. Fischer 2000: 75).

2. Friedenserziehung ist nach Montessori nur sinnvoll möglich in Verbindung mit einer umfassenden wissenschaftlichen Friedensforschung. Diese soll die Ursachen von Krieg untersuchen und einen positiven Friedensbegriff entwickeln.

Die Kultur- und Sozialanthropologie kann der Aufgabe einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung bezüglich einer Friedens- und Konfliktforschung gerecht werden und einen wertvollen Beitrag dazu leisten.

Konflikte sind Teil des menschlichen Zusammenlebens. Lernen mit Konflikten umzugehen ist eine entscheidende Entwicklung für die Persönlichkeit. Die Schule sollte durch verschiedene Konfliktfelder begleiten und es schaffen, Konflikte auch als etwas Positives zu erkennen.

„Zum Frieden erziehen heißt nicht, sich das Harmoniemäntelchen überzustreifen und so zu tun, als gäbe es keine Konflikte. Vielmehr geht es darum, eine Konflikt- bzw. Streitkultur zu entwickeln (Müller-Hohagen 2007: 52).“

3. *Krieg ist für Montessori kein unausweichliches Schicksal, sondern ein vermeidbares Geschehen, das „allein vom Menschen abhängt und ein ausschließlich menschliches Phänomen ist“. Friede ist hingegen nicht bloße Abwesenheit von Krieg, sondern gebunden an ein menschliches Ordnungsgefüge gemäß den Ideen von „Gerechtigkeit und Liebe“.*
4. *Eine entscheidende Ursache für das Entstehen von Kriegen sieht Montessori in einer verfehlten Erziehungsstruktur. Diese gründet in einer verkehrten Einstellung des Erwachsenen zum Kind („Kampf“). Es bedarf einer „kopernikanischen Wende“, eines grundlegenden Perspektivenwechsels in der Erziehung in der Orientierung am Kind.*

Montessori spricht über den „Krieg“ zwischen den Generationen, den sie als eine Quelle des Nicht-Friedens sieht. Wenn das Kind von Erwachsenen unterdrückt wird und dadurch indirekt lernt, über Schwächere bestimmen zu können, kann sich Aggressivität, Egoismus und Hass beim Kind entwickeln. Durch die falsche Einstellung der Erwachsenen kann in der kindlichen Seele ein Grundstein für Unfrieden gelegt werden. Deshalb ist eine Interaktion, die sich an Prinzipien der Liebe, Achtung und gegenseitigen Respekt orientiert, nötig.

„Denn eine repressive Erziehung, die auf unangemessene Unterdrückung kindlicher Bedürfnisse und bloße Anpassung an die Forderungen der Erwachsenen zielt, hat unheilvolle Auswirkungen. Das Ergebnis ist ‚die schwache und schwankende Persönlichkeit‘ (Montessori 1989: 36).“

Die Erziehung ist nicht übermächtig, das Kind ist, wie es Montessori nennt „Baumeister seiner selbst“ und soll in seiner Persönlichkeit wahrgenommen und geschätzt werden um herauszufinden, *wer* das Kind ist. Die Beziehung zwischen dem Kind und Erwachsenen sollte auf einer Augenhöhe basieren.

„Der Verzicht auf die Überlegenheitsattitüde der Erwachsenen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen eröffnet Friedenserziehung. Das empathische Beobachten – das einführende Beobachten, das Kinder und Jugendliche so belässt, wie sie sind – ist eine wichtige Station auf dem Friedensweg. Es löst das wertende, urteilende, aburteilende Beobachten ab (Müller-Hohagen 2007: 49).“

5. *Friedenserziehung bei Montessori erschöpft sich nicht in der „Normalisierung“ des Kindes. Diese verbessert nur die natürlichen Grundlagen für die personalen Voraussetzungen der Sicherung von Frieden.*

Hier ist vor allem auf das Phänomen der Konzentration hinzuweisen, welches das Entstehen von gutem Sozialverhalten begünstigt (siehe 2.2.2).

6. *Friedenserziehung erfordert auch eine inhaltliche Neuorientierung der Erziehung. Um diese bemüht sich Montessori vor allem in ihrem Spätwerk in ihrem Programm einer „Kosmischen Erziehung“. In Montessoris „universalem Lehrplan“ geht es darum, dem heranwachsenden jungen Menschen grundlegende Perspektiven zu eröffnen: 1. die ökologische Perspektive, 2. die interkulturelle Perspektive, 3. die ethische Perspektive und 4. die integrative Perspektive.*
7. *Sicherung des Friedens kann auch nach Montessori nicht allein durch Erziehung erfolgen, sondern hier ist auch Politik gefordert. Politik muss jedoch scheitern, wenn sie sich nicht auf eine auf Frieden hin orientierte Erziehung stützen kann.*

Zwei miteinander verwobene Analyseebenen sind bei der Friedenserziehung Montessoris von Bedeutung. Der erste Bereich behandelt strukturelle Probleme, für welche Montessori die Politik als zuständig betrachtet. Dazu zählt sie den „Rassenwahn“, soziale Ungleichheiten, unterschiedlichen Zugang zu Ressourcen und weit verbreiteter Analphabetismus. Sie fordert Gerechtigkeit, Demokratie und Frieden. Der zweite Bereich handelt von Problemen rund um die Einstellung, die Montessori der Erziehung zuschreibt (vgl. Fischer 2000: 79).

8. *Montessori ist sich bewusst, dass Kriege nicht nur anthropologisch-personal begründet sind. Kriege haben auch institutionelle, ökonomische, gesellschaftliche Ursachen.*

Montessori betont die Wichtigkeit der Erkenntnis globaler Zusammenhänge. Probleme eines „Volkes“ oder einer Menschengruppierung stellen stets eine Gefahr für die Interessen der Gesamtheit dar und müssen als solche wahrgenommen werden. Jede/r einzelne ist gefordert seinen Beitrag zu leisten, bedrohten Völkern aus Notlagen zu helfen und solidarisch mitzuwirken (vgl. Klein-Landeck 2000: 192f). Das sehe ich als sehr vereinfacht dargestellt, dennoch sind soziale Gerechtigkeit, Abbau von Vorurteilen, sowie Achtung und Verständnis gegenüber allen Menschen und Völkern angestrebte Ziele innerhalb Montessoris Pädagogik. Die nötige Sensibilisierung soll durch Erziehung stattfinden und sich entwickeln können.

Sie arbeitete mit VertreterInnen der verschiedensten Religionen und Weltanschauungen zusammen und setzte sich stets für Frieden und Gerechtigkeit in unterschiedlichen Ländern weltweit ein. Sie überstieg dabei ideologische Grenzen, da es ihr „nur“ um das Kind und um eine neue Pädagogik für alle ging. Sie wurde gehört von Sozialisten, Konservativen, Liberalen, von Katholiken und Protestanten, von Gläubigen der Weltreligionen und Ungläubigen in industrialisierten und nicht industrialisierten Ländern. Eine Unverträglichkeit erwies sich jedoch zwischen ihrer Pädagogik und totalitären Ideologien. In der kommunistischen Sowjetunion, im faschistischen Italien und in der nationalsozialistischen Zeit wurde ihre Pädagogik verboten (vgl. Ludwig 2007: 152).

9. *Friedenserziehung bei Maria Montessori beschränkt sich nicht auf die rational-wissenschaftliche und die philosophische Ebene, so wichtig diese auch sind. Zur Friedenserziehung bei Montessori gehört auch eine religiöse Ebene. Friede in seiner Vollendung unterliegt nicht allein menschlicher Machbarkeit. Er ist für Montessori letztlich auch ein Geschenk des Schöpfers.*

Die religiöse Dimension nimmt in Montessoris Konzept, vor allem in der Kosmischen Erziehung einen besonderen Platz ein. Die Ehrfurcht vor dem Kind in seiner Individualität wird dadurch begründet. Für sie sind Religionen ein unabdingbares

Merkmal des Menschen, welches er zu seiner Entwicklung benötigt, ansonsten verkümmert eine wesentliche Dimension des Menschseins (vgl. Ludwig 2007:148f).

„Die letzte Begründung für Montessoris Hochschätzung menschlicher Individualität etwa ist die Tatsache, dass der Mensch nicht nur Exemplar der Gattung ist, auch nicht nur Kunstwerk der Natur, sondern einmaliges Geschöpf Gottes, der jeden bei seinem Namen gerufen hat. Die Kräfte die im Kind wirksam sind, sind für Montessori letztlich von Gott geschenkte Kräfte (Ludwig 2007: 142).“

Somit ist, nach Montessori, die Menschheit allein nicht dazu im Stande, Frieden auf Erden zu gewährleisten. Sie ist angewiesen auf die Hilfe Gottes.¹⁰

10. Montessori hat zeitlebens versucht, ihre Pädagogik weiterzuentwickeln und Anregungen aus der neuesten wissenschaftlichen Entwicklung aufzugreifen. Dies sollte auch der Montessori-Pädagogik heute gelten. Montessori-Pädagogik sollte in einen Dialog mit der aktuellen Friedenspädagogik eintreten, deren Anregungen prüfen und gegebenenfalls aufgreifen sowie ihrerseits weiterführende Impulse geben.

Die Weiterentwicklung der Montessori-Pädagogik soll auch in der Gegenwart ein angestrebtes Ziel sein. Neben den PädagogInnen auch EthnologInnen in den Diskurs des Interkulturelles Lernens und der Friedenserziehung einzubinden, sehe ich als bereichernd.

Als weiteren Beitrag für ein friedlicheres Miteinander zwischen Kulturen sieht Montessori das Bestreben des Fremdsprachenerwerbs (mehr dazu unter 4.2.5).

¹⁰ IKL aus heutiger Sicht würde diese Aussage dementieren. Sie ist jedoch in Einbettung auf die Zeit Montessoris zu verstehen. Trotz der starken Betonung des religiös-christlichen Aspektes hat Montessori ihre Auffassung nie konfessionelle eingeengt. Sie war davon überzeugt, dass ihre Pädagogik für *alle* Kinder angemessen sei und hat sie deshalb in der ganzen Welt zu verbreiten versucht.

3.4 Die Bedeutung der Kosmischen Erziehung für die Gegenwart und die Relevanz für Interkulturelles Lernen in der globalisierten Welt

Können friedenspädagogischen Ansätze Montessoris in der heutigen globalisierten Welt bestehen oder diese bereichern?

Montessori sah in den Ansätzen ihrer Kosmischen Theorie stets auch die Friedensbewegung beinhaltet und wollte in diesem Sinne ebenso verstanden werden. Die spirituellen Begriffe der „veredelnden Inspiration“¹¹ und der Kosmischen Erziehung sind, weil sie religiös genährt sind, transkulturell heute von großer Bedeutsamkeit: Die Fähigkeit der Integration anderer Kulturen kann nur durch die „veredelnde Inspiration“ mithilfe dieser Pädagogik zum Erfolg führen. Auch der heutige Terrorismus um Welteroberung und der globale Konflikt um Märkte und Entwicklung unterliegen lösungsorientiert dieser Sichtweise. Durch die „veredelnde Inspiration“ ergeben und eröffnen sich Wege der Friedenspädagogik, die sich in den handlungsorientierten Schritten auf den verschiedenen Ebenen (pädagogisch, global wirtschaftlich...) unterscheiden, aber dennoch diese Vision als Grundlage beinhalten (vgl. Heitkämpfer 2007: 162).

Die Montessori-Pädagogik schafft in Schulen Grundlagen für ein Wertesystem, das sich an den Interessen des Kindes orientiert: Erziehung zu gegenseitiger Hilfe sowie selbstständiger Verantwortung vor Mensch, Natur und Gott. Anstatt das Augenmerk auf alte religiöse Traditionen zu lenken, findet Montessori mit ihrer spirituellen Auffassung einen modernen Zugang (vgl. Heitkämpfer 2007: 168).

¹¹ Montessoris spirituell-visionäre, mitunter religiöser Gedanke der „veredelnden Inspiration“ beruht einerseits auf naturwissenschaftliche Gesetzmäßigkeiten, andererseits auf Friedenserziehung: dass die Evolution mithilfe von Erziehung die Chance zur Höherentwicklung bietet, die Kriege, Not und Elend überwindet und mithilfe der Liebe eine Neue Erde schafft (Heitkämpfer 2000: 114).

Heitkämpfer (2000) denkt die Kosmische Erziehung im Sinne Maria Montessoris weiter und stellt folgende friedenspädagogische Elemente fest:

- Retinität
- Globalität
- Intergenerationalität

Die Retinität meint eine weltweite Vernetzung der Menschen durch verschiedene Medien. Sie verbindet Vorstellungen und Kulturen vieler. Maria Montessori hat damals mit ihrer Pädagogik durch die Internationale Montessori-Bewegung zu einer Bewusstseinsweiterung beigetragen. Sie reiste um die ganze Welt und ihre Vorträge wurden weltweit gehört und entgegengenommen. Montessori würde heute die Bilder der Reisen als Sinneserlebnisse nützen und andererseits versuchen mithilfe der Polarisierung der Aufmerksamkeit in der Stille arbeiten zu können.

Die Globalität war bei Montessori aufgrund ihrer Weltreisen vorhanden. Sie forderte:

- die Spiritualität der Weltkultur,
- eine Einzige Nation in der Vielfalt der Kulturen und Sprachen,
- das Kämpfen gegen Analphabetismus,
- die persönliche Verantwortung betreffend der Kinderanzahl sowie
- Chancengleichheit für Männer und Frauen.
- Internationale Organisationen sollten nach ihrer Auffassung als nachhaltige Garanten für politische Fragen und Menschenrechte weltweit zur Verfügung stehen und
- jede/r Einzelne sich in einer offenen und kritischen Auseinandersetzung mit der Ökologie und der Entwicklung eigener und anderen Kulturen befassen.

Die Intergenerationalität meint die Verantwortung der Menschheit für künftige Generationen, vor allem auch in Hinblick auf politische Instanzen. Als wichtiger Punkt ist hier die interkulturelle Erziehung der gesamten Bevölkerung auf die Zukunft des Zusammenlebens hin zu nennen, verstanden als Transformation der Kulturen zu einer Weltkultur (vgl. Heitkämpfer 2000: 122f).

Folgende Begriffe und Aussagen Montessoris wie „Weltkultur“ und „wir sind dabei zu einer globalen Einheit zusammenzuwachsen“ sind aus Montessoris historischer Genese heraus zu verstehen. Da sie den ethnologischen Ansätzen und den Globalisierungstheorien nicht entsprechen, möchte ich kurz darauf Bezug nehmen.

Heute beschäftigt sich die KSA immer mehr mit „Study of ourselves“, mit der Grenze zwischen „uns“ und den „anderen“ und mit den unterschiedlichen Vernetzungen, den Komplexitäten im wachsendem Kontakt zwischen den Kulturen.

Der Begriff der Globalisierung bedeutet nicht, dass kulturelle Lebenswelten identisch werden, der Begriff „Weltkultur“ erweckt ein wenig diesen Anschein.

Dennoch ist festzuhalten, dass weltweite Verbreitungen über viele Grenzen hinweg stattfinden, wie Eriksen (2001) ausführt. Der Level von Interaktion variiert im globalen Prozess. Durch bestimmte, globale Ereignisse und Phänomene, wie z.B. die Olympischen Spiele werden die Menschen dazu veranlasst, ihre Identität als WeltbürgerInnen wahrzunehmen. Diese Betrachtung geschieht jedoch immer vom eigenen und lokalen Ausgangspunkt. In diesem Sinne sind die Phänomene global und lokal zugleich, eben global in ihrer Verbreitung und lokal in ihrer Interpretation.

Im anschließenden empirischen Teil werden Empfindungen und Sichtweisen der interviewten PädagogInnen dargeboten hinsichtlich der Vernetzung von IKL mit dem pädagogischen Konzept der Kosmischen Theorie Maria Montessoris.

Auswertung: Kategorie 2 „Montessoris Beitrag und Grundlegung zu IKL“

Fragestellung: Würden Sie sagen, dass Montessoris Kosmische Erziehung bereits als Grundlegung des Interkulturellen Lernens aus heutiger Sicht bezeichnet werden kann? Wie würden Sie das begründen? Welchen Beitrag leistet hierzu Ihrer Meinung nach die von Montessoris entwickelte Kosmische Erziehung oder auch die Friedenserziehung?

Während nur eine einzige interviewte Person trotz wiederholter Fragestellung bzgl. Montessoris „Grundsteinlegung zum IKL“ keine adäquate Antwort geben konnte (oder wollte), waren die restlichen 9 Befragten einhelliger Meinung, die sie auch mit entsprechenden Beispielen zu untermauern versuchten. Ich möchte an dieser Stelle alle Begründungen mehr oder weniger ausführlich anführen, da die ProbandInnen mit ihren

Aussagen den Bezug und Zusammenhang zu Montessoris Ansätzen sehr praktisch und nachvollziehbar beschreiben:

„Ganz sicher. Da sehe ich, dass die Grundlage ist sehr große Achtsamkeit, Wertschätzung, dass man den Kindern immer lernt, jeder Mensch ist wertvoll... wir achten aufeinander und wir schätzen uns...“ (Int.2, 6/201-203)

„Sie ist DIE Antwort auf die Bedürfnisse dieser Altersgruppe... Die Gruppe bearbeitet ALLE Themen, die mit Natur und Kultur zu tun hat. Natürlich nicht gleichzeitig – aber es gibt kein Thema, das weniger wichtig ist – alles hängt zusammen (Interdependenzen)...“ (Int.3, 12/381, 387-389)

„Ja, auf jeden Fall!! Ja, auf jeden Fall!... was ich gerade gesagt hab, dass wir ein Teil des Ganzen sind, dass wir nicht irgendwo isoliert alleine leben, das Verständnis der Ganzheit, das wir auch Verständnis für unterschiedliche Kulturen haben, und die wir auch kennen lernen wollen, weil es auch Teil unseres Unterrichtes ist. Das sind Ansätze, die bereits Montessori so in diese Richtung gelegt hat...“ (Int.4, 15/495, 487-491)

„Ja. Grundlegendes ist drinnen, es ist immer das große Ganze in allen Bereichen. Materialien, Weltreligionen, zu Geographie, ‚so leben sie‘, verschiedene Länder, wir haben halt viel weiter entwickelt. Von dem her was ihr wichtig war, ist die Sinneswahrnehmung zu schärfen, und dass wir das tun sollen. Wenn wir im Kleinen beginnen, mit... Material, da steckt schon auch diese Weltoffenheit drinnen und es geht auch immer darum, Verantwortung zu übernehmen.“ (Int.5, 21/689-694)

„Ja. Sie pflegte die Achtung vor der Entwicklung jedes eigenen Kindes...“ (Int.6, 27/904)

„100%ig bietet die Montessori-Pädagogik eine Grundlage für Interkulturelles Lernen – ihr ganzes Wesen ist darauf aufgebaut.“ (Int.7, 32/1066-1067)

„Absolut ja. Weil es sich vom Kinderhaus bis zur Matura durchzieht, dass das Interesse an dem Leben und der Erde, also auch den Menschen dazu führt, Entscheidungen treffen zu können, die man dann selbst verantworten kann, bezogen auf das nächste Umfeld des Menschen/Kindes ebenso wie auf die gesamte Erde“ (Int.8, 35/1178-1181).

„Ja, eindeutig, die Kosmische Erziehung geht meiner Meinung nach noch viel weiter als das Interkulturelle Lernen, da sie in die Gesamtheit des Lebens auf unserem Planeten integriert ist.“ (Int.9, 39/1311-1312)

„Wir leben ethische Grundsätze indem wir Gesprächskultur pflegen und viele Dinge wie Achtsamkeit und Respekt voreinander (vor allem den Kindern gegenüber) in der Schule leben. Der kosmische Bereich Maria Montessoris und auch ihre Gedanken zur

Friedenserziehung decken sich in vielen Bereichen mit den Intentionen des interkulturellen Lernens.“ (Int.10, 42/1411-1416)

Die von Maria Montessori konzipierte Kosmische Erziehung (siehe nähere Erläuterungen unter Kapitel 3) wird in den befragten Institutionen als Leitidee und tragende Basis nicht nur anerkannt, sondern auch im Schulalltag gelebt. Das „große Ganze“, von dem alles ausgeht, wird in Geographie, Biologie und Geschichte mithilfe unterschiedlicher Materialien versucht zu bearbeiten und zu vermitteln. Religionen, andere Kulturen, verschiedene Sprachen etc. werden als Lerninhalte ebenso in Form von Projekten und Freiarbeiten, ergänzt durch Ausführungen des Lehrpersonals und etwaiger eingeladener Gäste angeboten.

„Maria Montessoris Ansatz ist das Kind, das im Mittelpunkt steht und damit auch seine Interessen, die naturgemäß im „kosmischen“ Bereich zu finden sind. Kinder wollen die Welt entdecken, um sich selber erfahren und einordnen zu können. Wer bin ich, wo gehöre ich hin, was will ich, was kann ich...“ (Int.10, 42-43/1419-1422)

Die Friedenserziehung nach Montessori wird als weiterer Beitrag zu IKL in den einzelnen Interviews durchwegs befürwortet und kann in diesem Kontext nicht isoliert betrachtet werden. Sie ist Teil der Kosmischen Erziehung, wobei es in erster Linie um Konfliktkultur und Konfliktlösungen im täglichen Zusammenleben, geht:

„Die Kosmische Erziehung leistet einen sehr großen Beitrag dazu – sie ist ja Friedenserziehung schon vom Ansatz her, denn allem, der Natur, den Menschen und auch den Menschen, die vor uns gelebt haben, wird Dankbarkeit erwiesen und Faszination entgegengebracht. Wir staunen mit den Kindern über das Universum und alles, was es enthält. Ein einfacher und gleichzeitig sehr komplexer Ansatz, der sehr gut in dieses Alter passt, da die Kinder sehr interessiert und gerade für diese Themen aufnahmefähig sind.“ (Int. 7, 31/1055-1061)

„Neben den Erfahrungen mit den Materialien ist auch noch Folgendes für uns wichtig: Im Zusammenleben stoßen wir mit unserer eigenen Freiheit immer wieder auf die Freiheit des/der anderen und entwickeln so eine Variante des Miteinander Seins und Weiterarbeitens. Die Kinder und Jugendlichen werden dabei von den PädagogInnen unterstützt, wobei diese keine Lösung vorgeben, sondern das Gesagte wiederholen und nachfragen, ob es verstanden wurde und gegebenenfalls an bestimmte Rahmen und

Möglichkeiten erinnern, darauf achten, dass niemand verletzt wird und sich dafür auch viel Zeit nehmen.“ (Int.6, 27/904-911)

Friedenserziehung muss im alltäglichen Miteinander passieren, muss gemeinsam gelebt und erlebt werden, um dauerhaften Frieden zu erhalten bzw. sich ihm immer wieder anzunähern.

Zusammenfassung der Auswertung:

Sowohl Montessoris Kosmische Theorie als auch die darin beinhaltete Friedenserziehung wird als grundlegend für das Konzept des Interkulturellen Lernens betrachtet. Eine einzige Person enthielt sich der Antwort, während die anderen 9 Befragten diese Sichtweise mit ihren Aussagen und angeführten Beispielen aus der Praxis eindeutig bestätigen konnten.

3.5 Zusammenfassung

Unter Kosmischer Theorie versteht Maria Montessori ein allumfassendes Weltbild, das einem universalen Schöpfungsplan zugrunde liegt. Die Kosmische Erziehung leitet sich von dieser Sichtweise ab: Alle Arten von Lebewesen, wie auch die Entwicklung der Erde unterliegen dieser Perspektive und erfordern eine verantwortungsvolle Auseinandersetzung sowohl mit der Natur als auch mit der Menschheit und dessen kultureller Entwicklung.

Das Konzept der Kosmischen Erziehung wird unter inhaltlichen und methodischen Gesichtspunkten dargestellt. Das Streben liegt in einer *Erziehung zur Verantwortung*, sowohl in der Bewusstwerdung von Verantwortung als auch in der Umsetzung gegenüber Mensch und Umwelt, mit dem beabsichtigten Ziel, Harmonie anstatt Vollkommenheit zu erreichen.

Es müssen Voraussetzungen geschaffen werden, sich mit der Ganzheit der Welt auseinandersetzen zu können. Die Welt „begreifen“ zu lernen, sie mit allen Sinnen erfassen zu können ist das übergeordnete Ziel dieser Anschauung. Ebenso sieht

Montessori die Erkenntnis der wechselseitigen Abhängigkeit aber auch der Beeinflussung von Mensch und Umwelt als Gegenstand der Kosmischen Aufgabe an. Die methodische Umsetzung berücksichtigt die Situation des Kindes mit gleicher Aufmerksamkeit wie die der Lehrenden. Ansprechendes, geeignetes Arbeitsmaterial ist die Grundvoraussetzung neben einer geschulten Fachkraft, die mit Engagement, vor allem aber mit Überzeugung und entsprechender Motivation den Lehrstoff vermitteln kann. – Und zwar im Sinne eines „Entdeckens“, mit dem Ziel, das Kind durch dessen Neugier und Interesse zu erreichen.

Kosmische Erziehung bedeutet für Maria Montessori auch Einbindung des Beitrags zum Weltfrieden: Durch mediale weltweite Vernetzung werden Kulturen, Meinungen, Vorstellungen aller Menschen zusammengeführt und sollen „verbindende“ Wirkung erzielen. Die Menschheit muss sich verantwortlich fühlen für globale Zusammenhänge und deren Auswirkung, gegenwartsbezogen ebenso wie im Hinblick auf zukünftige Generationen.

Für Maria Montessori ist Frieden in Bezug auf Erziehung ein „Gesamtpaket“, das nicht geteilt werden kann und darf. Friedenspädagogik umfasst ihrer Auffassung nach die Grundsätze der Menschenrechte genauso wie den Respekt der Menschenwürde. Ihre Bemühungen erstreckten sich weltweit, bevorzugt jedoch in Indien, unter Bearbeitung ihres Konzepts der Kosmischen Erziehung.

Nach Harald Ludwig werden zehn Thesen der *Friedenserziehung* näher beschrieben, die sich an der Auffassung Montessoris orientieren, beziehungsweise

- ☞ auf das Prinzip ihres Gesamtkonzepts mit durchgehender Dimension und nicht betrachtet als Teilbereich der Erziehung,
- ☞ in Verbindung mit einer umfassenden wissenschaftlichen Friedensforschung,
- ☞ in der Überzeugung, dass Krieg ein vom Menschen abhängiges Phänomen darstellt,
- ☞ in der Erkenntnis, dass die Beziehung Kind/Erwachsener einer grundlegenden Einstellungsänderung bedarf,
- ☞ auf die Verbesserung der natürlichen Grundlagen jedes Kindes, die als Voraussetzung der Sicherheit von Frieden dienen,
- ☞ auf die Erweiterung der Perspektiven, hinsichtlich ökologischer, interkultureller, ethischer und integrativer Ebene,
- ☞ auf die Sicherung des Friedens durch die Unterstützung der Politik,

- ☞ auf die ursächlichen Auslöser von Kriegen,
- ☞ auf die Wichtigkeit der religiösen Dimension, neben der rational-wissenschaftlichen und der philosophischen Ebene,
- ☞ auf die stete Weiterentwicklung der Pädagogik und Wissenschaft, aktuelle Friedenspädagogik kombiniert mit der Montessori-Pädagogik als gemeinsames Dialogfeld.

Frieden zwischen den Kulturen betrachtet aus dem Blickfeld der Religion, ist ebenso Thema wie die Bedeutung der sprachlichen Kompetenzen als zentrales Kommunikations- und Ausdrucksmittel.

Die Bedeutung der friedenspädagogischen Ansätze Montessoris ist in der Pädagogik noch nicht gänzlich angekommen. Es stellt sich in der Bearbeitung die Frage, ob eine Implementierung ihrer Friedenserziehung unterstützend zur Problemlösung globaler Konflikte beitragen kann?

4. KAPITEL: Interkulturelles Lernen, Kinder mit Migrationshintergrund und Montessori!?

4.1 Sogenanntes „Interkulturelles Lernen“ in Montessori-Schulen

Wie bereits durch die vorherigen Kapitel ersichtlich wurde, wird die Interkulturelle Kompetenz in der Schule und darüber hinaus in der Gesellschaft zunehmend gefordert sein. Interkulturelles Lernen kann als Beitrag zum Erlernen dieser Kompetenz betrachtet werden.

„Wichtig dabei ist, dass ein Prozess an sich niemals starr und fest ist, sondern eine gewisse Flexibilität und Anpassung an immer wieder neue Gegebenheiten bedarf, da sich die gesellschaftlichen und schulischen Bedingungen analog dazu in ständiger Veränderung und Bewegung befinden. Nur in dieser Beweglichkeit und Mobilität ist Interkulturelles Lernen sinnvoll und weiterführend, der Konnex zu Kultur erfordert dies (Binder/Daryabegi 2003: 34).“

In Montessori-Einrichtungen gibt es diese Beweglichkeit und Mobilität aufgrund der pädagogischen Prinzipien um eine optimale Basis für Interkulturelles Lernen zu ermöglichen.

Sowohl für Kinder der Majorität als auch für Kinder mit Migrationshintergrund und/oder einer anderen Erstsprache als Deutsch. Die Ganzheitlichkeit sowie der Blick auf das Individuum sind Ansätze der Montessori-Pädagogik. Die Betrachtung des Kindes muss auch innerhalb des Interkulturellen Lernens als Voraussetzung gesehen werden.

In diesem Teil der Arbeit wird der Frage nachgegangen, inwieweit IKL aus heutiger Sicht in Montessori-Einrichtungen angeboten wird.

Auswertung: Kategorie 3 „Interkulturelles Lernen in der jeweiligen Einrichtung“

Fragestellung: *Welche Rolle spielt der Lehrplan in ihrem Schulalltag? Gibt es in ihrer Schule so genanntes Interkulturelles Lernen? Wie sieht die Umsetzung in der Praxis aus? Wie und wo, vielleicht auch wie oft fließt es ein? Welches Material wird dazu angeboten? Wie entscheidend ist ihrer Meinung nach das Material? Wie wird es von den SchülerInnen angenommen? Wie beurteilen Sie die Bearbeitung von interkulturellen Themen in Bezug auf die Freiarbeit?*

Eine einzige Einrichtung unter den befragten „outet“ sich als „Privatschule, die nach dem österreichischen Lehrplan für VS, HS und Sonderschule unterrichtet. Diesbezüglich gelten also dieselben Regeln.“ (Int.10, 41/13783-1384)

In 4 der befragten Institutionen wird der Lehrplan als Grundlage anerkannt. Er spielt jedoch eine beschränkte Rolle, da er für Montessori-Schulen (mit einem „toleranten Schulinspektor“) eine gewisse Freiheit lässt, wann Kinder was können müssen. Die 6 weiteren involvierten Einrichtungen ordnen dem herkömmlichen Lehrplan insgesamt eine geringere Rolle zu. Eine geringere Rolle als absolute Vorgabe insofern, weil sie nach ihrer Ausrichtung dem Lernprinzip nach Montessori folgen und damit, das im Jahr 1990 im österreichischen Lehrplan der VS verankerte Unterrichtsprinzip des Interkulturellen Lernens im Schulalltag bewusst miteinbeziehen und „leben“. Das Unterrichtsprinzip des IKL (siehe 1.3) beinhaltet den Vorsatz für gegenseitiges Verständnis, für ein Erkennen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten und zielt auf den Abbau von Vorurteilen hin. Eine „grobe“ Annäherung der erwarteten Leistungen je nach Schulstufe sind auch für Montessori- Einrichtungen ein angepeiltes Ziel, wo hingegen die Lerninhalte in anderer Form als im herkömmlichen Unterricht vermittelt werden und die verfügbare Zeit nicht so begrenzt wie in der Regelschule ist.

Beispiele aus den Interviews:

Die Frage nach der Rolle des herkömmlichen Lehrplans wird sehr unterschiedlich beantwortet:

„... Wir unterrichten nach dem Prinzip der Freien Wahl, welche die Individualität in ihrer Selbstständigkeit und Übernahme der Verantwortung für ihre Entscheidungen unterstützt. Daher erscheint das Thema ‚Vorurteile‘ und ‚anders sein‘ in einem anderen Kontext als in der Regelschule, in der die Schüler dazu trainiert werden eine Leistung in demselben Zeitraum zu erbringen.“ (Int.8, 34/1140-1144)

„Grundsätzlich haben wir ein eigenes Organisationsstatut samt Lehrplan, der diese Möglichkeiten beinhaltet, die auch im Schulalltag gelebt werden wollen.“ (Int.6, 26/876-868)

Eine Probandin betont in ihrer Antwort, dass die Prinzipien nach Montessori tragend für ihre Einrichtung seien, scheint sich bei der Wortwahl des „Lehrplans“ angegriffen zu fühlen und „verteidigt“ sich mit folgenden Worten:

„Wir sind eine Montessori-Schule! Ein wichtiger Teil unseres Lernprinzips ist die Friedenserziehung, die durch Kosmische Erziehung entwickelt wird.“ (Int.3, 11/361-363)

Interkulturelles Lernen wird in den befragten Einrichtungen als ein ständiger Auftrag gesehen, der nicht explizit angeboten werden muss:

„Da wir Montessorianer es sowieso leben, ist es für mich völlig natürlich und klar, danach zu leben und zu lehren.“ (Int.7, 31/1039-1040)

Die Umsetzung des IKL ist „gelebter Alltag“, wenn auch oft in einem kleineren Umfang, weil es an Interkulturalität in den meisten Einrichtungen mangelt:

„Ja, also ich würde sagen, dass das (Anm.: damit ist IKL gemeint) unsere ständige Arbeit ist! Ich würd mir jetzt persönlich viel mehr Interkulturalität bei uns wünschen, gibt es halt leider nicht, aber trotzdem sind die Kinder einfach sehr, sehr unterschiedlich. Wir haben ganz unterschiedliche soziale Hintergründe. Wir haben Kinder, wo beide Eltern Ärzte sind und auch Kinder, wo die Eltern einfach eine niedrigere Bildung haben. Es gibt schon sehr, sehr große Unterschiede auch unter Kindern, die aus derselben Kultur kommen und da üben wir ständig Akzeptanz für den anderen. Jeder kann was anderes, jeder macht andere Entwicklungen... aber es wär nochmal schöner, wenn es auch Kinder aus verschiedenen Kulturen gäbe, aber das ist hier schwer (schmunzelt), wegen dem Ort und weil wir gezwungen sind, Schulbeiträge zu verlangen.“ (Int.2, 5/156-165)

Interkulturelles Lernen wird von einer befragten Person in Verbindung gebracht mit „Weltoffenheit als integrativer Aspekt ihres Schulkonzeptes“. Sie beschreibt damit das Schaffen von Bewusstsein für eine Verantwortlichkeit, einerseits für sich selbst und gegenüber der Welt als Ganzes, andererseits das Aufbringen der nötigen Energie und Tatkraft für die Umsetzung dieser Ziele. Die Kosmische Erziehung, so betont auch ein/e weitere/r ProbandIn, weitet die Beantwortung aber noch auf die beinhaltende

Friedenserziehung aus, die eine mediative Unterstützung von Schülern und Schülerinnen in Konfliktsituationen erfordert.

Die praktische Umsetzung des IKL kann in vielfältiger Weise stattfinden. Die Wissensvermittlung erfolgt oft bevorzugt in Form von Projekten, wobei in Kleingruppen gearbeitet, hinterfragt, geforscht und anschließend präsentiert wird. Einladungen interessanter Menschen sind dabei ebenso willkommen wie das Miteinbringen von Eltern:

„... und da haben wir halt alle möglichen Leute eingeladen, da haben wir Muslime eingeladen, und Buddhisten waren da und Hinduisten, eine Jüdin, die Pfarrer aus den umliegenden Kirchen, ein evangelischer und protestantischer Pfarrer, also wir versuchen schon Leute einzuladen, die auch von ihren Kulturen erzählen, und da haben wir auch Leute da gehabt, einmal war einer aus Afghanistan da, ja, wir versuchen das schon in die Schule reinzuholen, in Form von Projekten halt. Und auch...dass wir Eltern einbeziehen, eben die einen aus Estland, dass sie erzählen, wo sie herkommen, was dort anders ist oder vergleichen...“ (Int.2, 6/175-182)

Eine andere Zugangsweise ist die Freiarbeit, welche aufgrund der vielen zur Verfügung stehenden Arbeitsmaterialien gerne angenommen wird. Die Kinder wählen ihre Themen selber aus und haben die Möglichkeit sich selbstständig in den Inhalten zu vertiefen. Die Umsetzung der Angebote wird als „selbstverständlicher Schulalltag“ erlebt, bedarf aber immer der Unterstützung der PädagogInnen, um eine themenzentrierte Verbindung herzustellen.

Diese Art des Lernens wird als „bedürfnisorientiert“ für die Altersgruppe der 6-12 Jährigen gesehen. Nicht jedes Kind hat zur selben Zeit dieselben Interessen! Aber das Interesse in diesem Altersabschnitt die Umwelt kennenzulernen ist enorm groß und kann in Form von Freiarbeit, aber auch durch Projekte die Inhalte des Interkulturellen Lernens sehr gut transportieren.

Zu den Themen Geschichte, Geographie, Weltreligionen, Sprache, Kulturen in anderen Ländern etc. stehen verschiedenste Materialien, die zum Großteil selbst hergestellt worden sind, zur Verfügung:

- Zeittafeln, -leisten
- Karteien
- Themenschachteln

- Bücher
- Zuordnungskarten
- Fotos
- Geschichten
- CD`s
- Internet
- Theater uvm.

Beispiel aus den Interviews:

„Dazu gibt es eine Fülle von Materialien der verschiedensten Anbieter (Zuordnungsmaterialien, teilweise mit Utensilien zum Begreifen, Bücher, Fotografien, CD`s, auch Internet usw.), zu den Themen Religionen, Geographie, soziale Hintergründe, Geschichtliches. Das Material dient zum ersten Kennenlernen sowie zur Freiarbeit und/oder ergänzt Ausführungen von Erwachsenen, entweder von den PädagogInnen oder auch von eingeladenen Fachleuten.“ (Int.6, 26/876-881)

Das Entwicklungsmaterial dient vor allem der Schärfung der Sinneswahrnehmung und richtet sich immer nach dem Wissensstand der Kinder. Basierend auf Selbstkontrolle, wird die Altersmischung der einzelnen Gruppen dennoch als sehr hilfreich empfunden, weil die Älteren oftmals als Coach gut unterstützen können.

Neben der Auswahl des Materials spielt das Engagement der PädagogInnen in den Augen einer Interviewten eine nicht unwesentliche Rolle:

„Es ist wichtig, es führt ein, bietet Übersicht und ermöglicht assoziatives Lernen, was jedoch wichtiger ist, ist der persönliche Zugang des Pädagogen.“ (Int.8, 35/1159-1160)

Die Antworten auf die Frage nach der Annahme vonseiten der SchülerInnen waren durchwegs positiv. Begründet wird diese Behauptung in erster Linie zusammengefasst mit folgenden Antworten:

„Diese Art der Arbeit, des Lernens ist eine Antwort auf die Bedürfnisse dieser Altersgruppe – deshalb machen sie es mit viel Freude und lernen sehr viel dabei. Auch nachhaltiger, als die Gleichaltrigen in anderen Schulsystemen.“ (Int.3, 12/375-377)

Neben der ansteckenden Begeisterung ist die Annahme auch oftmals davon abhängig, wie nahe die Themen den SchülerInnen momentan sind, bzw. ob es einen speziellen

Anlass/Anlassfall dazu gibt: „Mit Begeisterung, direkt abhängig von der Begeisterung des Pädagogen.“ (Int.8, 35/1163)

Zusammenfassung der Auswertung:

Die befragten Montessori-Schulen halten sich in groben Zügen an den Lehrplan der Regelschulen und integrieren das Interkulturelle Lernen, das seit 1990 im österreichischen Lehrplan der VS verankert ist, als grundsätzliches Lern- und Umgangsprinzip in ihren Einrichtungen. Die Umsetzung des IKL wird als ständiger Auftrag „gelebt“ und sowohl vonseiten der Eltern und Kinder als auch der PädagogInnen als sehr bereichernd empfunden. Die Umsetzung der Lerninhalte erfolgt bevorzugt in Form von Projekten und innerhalb der Freiarbeit, jeweils ergänzt durch Ausführungen der PädagogInnen. Es läuft eine ständige Interaktion zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. Sämtliches Entwicklungsmaterial ist dem Alters- und Wissensstand der Kinder angepasst und wird regelmäßig erweitert und vervollständigt. Die gute Annahme dieser Angebote und die Freude daran werden vor allem darauf zurückgeführt, dass Bedürfnisse altersgerecht befriedigt werden können, sowohl in Bezug auf Themeninhalte als auch auf die Angebotsform.

An dieser Stelle möchte ich noch einmal die wichtigsten Ziele des IKL wie im Unterrichtsprinzip beschrieben, wiedergeben und auf die inhaltliche Nähe des gelebten Alltags in Montessori-Einrichtungen hinweisen.

- Das Kennenlernen und der Wissenserwerb von und über andere Kulturen
- Die Unterstützung und Stärkung der Beziehung zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft
- Interesse für sich selbst und für andere aufbringen
- Respektvoller Umgang mit der „Andersartigkeit“ und jeglichen Differenzen des Gegenübers
- *Erkennen und Anerkennen* von Unterschieden und Gemeinsamkeiten
- Gleichberechtigung als Ziel des Zusammenlebens

4.2 Didaktische und pädagogische Ausrichtungen in Montessori-Schulen, betrachtet als mögliche Unterstützung für Kinder mit Migrationshintergrund

Harald Ludwig unterstreicht die Tatsache, „... dass das Bildungswesen gegenüber Kindern anderer kultureller Herkunft die gleichen Aufgaben wie bei Kindern der Mehrheitsbevölkerung zu erfüllen hat. Nämlich: Hilfe zu leisten bei der personalen Entfaltung des einzelnen und seiner Vorbereitung auf ein selbstverantwortliches Leben in der Gesellschaft. Besonderheiten ergeben sich aus der Lebenssituation der Kinder, in der sich insbesondere bei den Migrantinnen- und Asylantenkindern kulturelle und soziale Probleme verschränken und verstärken (Ludwig 1999: 363).“

Diese personale Entfaltung, die von Harald Ludwig angesprochen wird, ist in der Montessori-Pädagogik *das* Ziel. Sie glaubt an die verborgenen schöpferischen Kräfte im Menschen und sieht ihre Aufgabe darin, jene zu wecken, zu aktivieren und zu motivieren, um den Menschen dadurch zu harmonisieren und zu normalisieren.

Nach Eichelberger ist Bildung im Verständnis dreier Grundfähigkeiten zu verstehen, welche ich in der Montessori-Pädagogik definitiv enthalten sehe: der Fähigkeit zur Selbstbestimmung, der Fähigkeit zur Mitbestimmung und der Solidaritätsfähigkeit. Als Schlüsselprobleme nennt er u.a. die Friedensfrage, die Umweltfrage, die Bereitschaft zu verantwortlichem und moralischem Handeln, die Selbstbestimmungsfähigkeit und die Fähigkeit der Entdeckung des Gemeinsamen als Möglichkeit kultureller Bereicherung (vgl. Eichelberger 1997: 66). Gleichsam kann aber auch die Differenz der Kulturen und unterschiedlichen Lebenswelten eine gewinnbringende Ergänzung offenbaren.

In diesem Kapitel sollen einzelne Prinzipien von Montessoris Konzeptes in Hinblick auf eine mögliche Unterstützung für *alle* Kinder untersucht werden. Zudem wird der Frage nachgegangen, warum vor allem die Ansätze Montessoris für Kinder mit Migrationshintergrund hilfreich sein könnten.

Dafür versuchte ich gemachte Erfahrungen von PädagogInnen einzufangen und die Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund in den ausgewählten Einrichtungen zu eruieren.

Auswertung: Kategorie 4 „Kinder mit Migrationshintergrund“

Fragestellung: Wie viele Kinder besuchen derzeit ihre Schule/Klasse und wie viele davon haben einen Migrationshintergrund? Sind das ihrer Einschätzung nach mehr oder weniger Kinder mit Migrationshintergrund als im Regelschulwesen? Worauf führen Sie dies zurück? Wie empfinden Sie das?

In den 10 befragten Institutionen besuchen derzeit insgesamt 410 Kinder den Unterricht. Sie werden unterteilt in „Primaria 1“, dazu gehören Kinder von 6-9 Jahren, „Primaria 2“, dazu zählen die 9-12 Jährigen und die sogenannten „Sekundarier“ von 12-15 Jahren. Migrationshintergrund, bedingt durch beide Elternteile, finden die ProbandInnen bei lediglich 7, während bei 18 Kindern entweder Vater oder Mutter aus einem anderen Land als Österreich abstammen. Zum überwiegenden Teil wachsen diese Kinder zweisprachig auf und lernen Deutsch parallel zur/als Muttersprache. Nach Einschätzung der PädagogInnen sind dies eindeutig weniger Kinder mit Migrationshintergrund als in den Regelschulen.

„Kein Vergleich zu einer Regelschulklasse im Raum Telfs, da gibt es keine einzige Klasse ohne mehrere Kinder mit Migrationshintergrund.“ (Int.10, 41/1365-1366)

Die Gründe dafür werden mehreren Ebenen zugeordnet:

Der hohe finanzielle Aufwand, der ausschließlich von der Familie selbst zu tragen ist, kann von meist schlechter verdienenden Einwandererfamilien nicht aufgebracht werden. Ebenso werden dürftiges Interesse und/oder mangelhafte Beschäftigung mit alternativen Bildungsangeboten, die vermutlich auch nicht weitreichend genug bekannt sind, als Gründe der geringen Kinderanzahl mit Migrationshintergrund gesehen.

Im Weiteren wird auch die fehlende Kenntnis über reformpädagogische Inhalte als einer der Gründe genannt, weshalb Kinder mit Migrationshintergrund nicht in solche Schulen untergebracht werden. Sowohl Eltern als auch Kindern fehlen die praktische Kenntnis der Angebote und deren Umsetzung.

Beispiele aus den Interviews:

„Wir haben Schulgeld, was wir nicht sehr nett finden – ist leider so, wir sind eine Privatschule und das zieht halt nicht die Leute an, die eher weniger Geld haben... die Beschäftigung mit der Alternativ-Pädagogik ist wahrscheinlich auch nicht so etabliert, da fehlt einfach Bewusstseinsarbeit, würd ich sagen...“ (Int.5, 19/634-635, 638-639)

„Ja, erstens mal, weil unsere Schule sehr teuer ist, wir kriegen überhaupt keine Zuschüsse... müssen uns komplett selber finanzieren, die Eltern müssen 290 Euro im Monat zahlen, und das ist ein Betrag, der für die meisten Familien mit Migrationshintergrund schwer aufzubringen ist... und ich weiß jetzt auch gar nicht, ob Reformpädagogik für so klassische Familien mit Migrationshintergrund als Alternativpädagogik so gut angesehen ist, kann ich nicht beurteilen...“ (Int.2, 4/130-133, 136-139)

„Es fehlen die Erfahrungen, sowohl für die Gruppe der Kinder und Jugendlichen als auch für die Elterngruppe, was sicher sehr bereichernd wäre.“ (Int.6, 26/863-864)

Die persönlichen Empfindungen zu den genannten Gründen sind sehr unterschiedlich. Von Bedauern über die begrenzten Möglichkeiten einzelner Familien bis hin zu harter Kritik reichen die Gefühlswelten der engagierten PädagogInnen. Ein mehrsprachiges Miteinander, sowohl vonseiten der SchülerInnen als auch des pädagogischen Teams wird einerseits als was „ganz Normales“ angesehen, andererseits aber auch als Zugewinn betrachtet. Interkulturelles Lernen kann mithilfe anderssprachiger KollegInnen mit unterschiedlicher kultureller Herkunft gut in den Unterrichtsalltag einfließen und die Integration passiert im praktischen Schulalltag.

Beispiele aus den Interviews:

„Es ist schade, dass wir nicht auch diese Bevölkerungsgruppe ansprechen können. Kinder mit Migrationshintergrund würden unsere Schule sicherlich bereichern.“ (Int.10, 41/1379-1380)

„Die Eltern haben in Österreich studiert, sind selber zwar in einem andern Land geboren, sind aber sehr in der österreichischen Kultur verhaftet, also jetzt so mit typischem... Migrationshintergrund haben wir leider keine, ich würde mir mehr kulturelle Vielfalt wünschen.“ (Int.2, 4/115-118)

„Ich finde es schade, dass die Umsetzung der Montessori-Pädagogik im öffentlichen System nicht weit verbreitet ist bzw. Eltern mit niedrigerem Einkommen keine

Möglichkeit haben, sich die Pädagogik für ihr Kind auszusuchen, zumal ich davon überzeugt bin, dass es gerade für Integrationskinder und Kinder mit nicht deutscher Muttersprache sehr förderlich sein könnte in eine Montessori-Schule zu gehen. Da in österreichischen Regelschulen Methodenfreiheit herrscht, kann sich jeder Lehrer aussuchen wie er arbeiten möchte, Eltern haben keine Wahlmöglichkeit.“ (Int.9, 38/1272-1278)

„Schweineerei – ich kämpfe seit Jahren für die finanzielle Gleichstellung privater mit konfessionellen Schulen – leider ergebnislos.“ (Int.1, 1/21-22)

„... der Kollege, der aus Bolivien ist, ist ständig präsent für die Kinder und macht immer wieder Musik und Projekte, über die sie dann viel über die Quechua-Kultur mitkriegen, eine Indigene Kultur und das ist eigentlich ein Bestandteil immer wieder und wir machen so Präsentationen, wo auch immer, und da ist er ständig dabei und sie sind mit ihm in Kontakt, wenn er kocht, kochen sie mit, auch informell, lernen ihn sehr gut kennen auch mit seinem Hintergrund... also es ist integrativer Bestandteil und nicht so aufgesetzt...“ (Int.5, 20/649-654)

Zusammenfassung der Auswertung:

Die geringe Anzahl von Kindern mit Migrationshintergrund, errechnete knappe 2% in den befragten Montessori-Einrichtungen begründet sich laut den interviewten Personen in erster Linie durch den hohen Kostenaufwand, der privat zu finanzieren ist.

Mangelnde Kenntnis, aber auch fehlendes oder zu geringes Interesse an alternativen Bildungsangeboten sind weiter genannte Gründe, die Rückschlüsse auf die geringe Schüleranzahl mit Migrationshintergrund schließen lassen.

Berechtigte Kritik kommt dabei vonseiten der PädagogInnen an die Schulpolitik, die bisher alle Versuche einer Gleichstellung der Montessori-Einrichtungen mit den Regelschulen zu verhindern gewusst hat. In den Interviews war jedoch keine Resignation, sondern vielmehr Engagement und Freude am Beruf spürbar. Aber auch der Wunsch nach kultureller Vielfalt drang in den Antworten durch, um eine Umsetzung des Interkulturellen Lernens noch besser und umgänglicher in den Schulalltag einfließen lassen zu können.

4.2.1 Freiarbeit und Material

Freiarbeit

Das Kind baut nach Montessori den menschlichen Geist durch die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt selbst auf. Dazu benötigt es nicht die Erwachsenen, die dem Kind sagen, was es zu tun hat, sondern eine geeignete Umgebung in der es ernsthaft „arbeiten“ kann. Durch die freie Wahl und die Möglichkeit ungestört ihre Arbeit ausführen zu können, lernen die Kinder ausdauernd und vor allem mit Freude. Um sich frei bewegen und arbeiten zu können ergibt sich die sogenannte Freiarbeit.

„Die Freiheit wird auf primitive Weise als das unmittelbare Erlangen einer Unabhängigkeit von repressiven Bindungen verstanden: als eine Aufhebung der Korrektur und der Unterordnung unter den Willen des Erwachsenen... Die Freiheit ist hingegen eine Folge der Entwicklung... Alle können einer schwachen und unterlegenen Person befehlen und sie unterdrücken, aber niemand kann eine andere Person ‚entwickeln‘. Die Entwicklung kann nicht gelehrt werden (Montessori 2007 [1972]: 184).“

In Regelschulen werden Zeiten der Freiarbeit immer mehr, da sie durch die zunehmenden Schwierigkeiten, die sich aus der Heterogenität der Lernvoraussetzungen, der Lernfähigkeiten und unterschiedlicher Motivation der Kinder ergeben, sehen, dass eine Differenzierung und Individualisierung der Lernprozesse notwendig wäre bzw. ist. Doch dabei wird die entscheidende Voraussetzung eines veränderten Lehr- und Lernbegriffs übersehen. Durch das pädagogische Gesamtkonzept Maria Montessoris ergibt sich die Freiarbeit nämlich als zwingende Arbeitsform (vgl. Waldschmidt 2010: 60).

Montessori fordert für das Kind Bewegungsfreiheit, Freiheit im Geist, Bewegungsfreiheit im Zusammenhang mit ihrem didaktischen Material und innerhalb der Räumlichkeiten.

Eine gewisse Herausforderung kann das Auswählen der einzelnen Themen darstellen, da aus der Ganzheit ausgewählt werden muss. Was bearbeitet wird und in welcher Form, hängt ganz vom Interesse des Kindes ab. Hat die Phase der Freiarbeit begonnen, haben die Kinder die Möglichkeit, sich mit den Inhalten der einzelnen Erfahrungs- und Lernbereiche eigenständig und individuell auseinanderzusetzen, ihre Neugier zu befriedigen, ihren Fragen beantwortet zu bekommen und spezielle Interessen wahrzunehmen, auch wenn diese ganz andere sind, als die der MitschülerInnen.

Eben genau durch diese Freiheit, individuell arbeiten zu dürfen, wird die soziale Erziehung gefördert. Kinder lernen sowohl die Fähigkeiten und Interessen der anderen einzuschätzen als auch ihre eigenen. Ihr Selbstwertgefühl wird dadurch erheblich gestärkt (vgl. Eichelberger 1997: 116).

In allen Einrichtungen, die nach der Pädagogik Maria Montessoris arbeiten, werden Regeln für eine gelingende Zusammenarbeit festgelegt, welche sich vor allem an der Freiarbeit orientieren. „Meine Freiheit endet dort, wo ich die Freiheit eines anderen tangiere.“ Die drei grundlegendsten hierbei sind:

- Ich muss mich so verhalten, dass keine/r sonst in seiner/ihrer Arbeit gestört wird.
- Das Material, das jemand anderer hat, kann ich nicht haben.
- Ich muss mit dem Material sorgsam umgehen und für den/die nächste/n wieder ordentlich hinterlassen.

Die Vorbereitete Umgebung gibt dem Kind die Freiheit, den Inhalt seiner Arbeit selbst zu wählen und damit sein Interesse an und einem bestimmten Thema zu bekunden. Das Kind kann sich frei bewegen und die Länge der Arbeitszeit sowie seine KooperationspartnerInnen selbst wählen. Wenn es will, kann es alleine arbeiten. Die Gewährung dieser Freiheit zu wählen, darf nicht als „Tun- und Lassenkönnen, was man will“ verstanden werden (vgl. Waldschmidt 2010: 57).

„In kulturell heterogenen Gruppen bringt die Freiheit zu wählen große Vorteile. Beobachtungen haben immer wieder gezeigt, dass sich nicht nur Gruppen mit Kindern

gleicher Muttersprache bilden. ‚Mitarbeiter‘ werden nach Sympathie und Art der Tätigkeit ausgewählt (Eichelberger 1997: 141).“

Das gemeinsame Leben, Lernen und Arbeiten von unterschiedlich alten, behinderten und nicht behinderten Kindern, von in einzelnen Bereichen unterschiedlich begabten Kindern, von Kindern unterschiedlicher Herkunft auf unterschiedlichem Entwicklungsstand mit verschiedensten Erfahrungen, Interessen, Vorlieben und Abneigungen ist mit einer differenzierenden Methode nicht nur möglich, sondern eine absolut natürliche Situation, von der jedes Kind immer wieder profitiert – sei es durch die Hilfe anderer, sei es durch eigene Hilfestellungen, bei denen erworbenes Wissen und Können auf einer nochmals anderen Ebene erprobt und verwendet werden kann.

Material

Bei den Materialien handelt es sich nicht um Spielzeug, mit dem die Kinder gemeinsam spielen, Montessori nannte es Arbeitsmaterial. Sie werden als Hilfsmittel eingesetzt, die das Kind zu einer bestimmten Zeit benutzt, um gewisse Funktionen zu entwickeln. Neben den Materialien für die Übungen des täglichen Lebens gibt es vor allem Sinnesmaterial, Material für die Kosmische Erziehung, Sprachmaterial und mathematisches Material.

Montessori stellt folgende Anforderungen an das Material:

- Es zeichnet sich durch Einfachheit aus.
- Die Isolation einer einzigen Eigenschaft und die Isolation der Schwierigkeiten müssen gegeben sein.
- Es muss der individuellen Entwicklungsstufe des Kindes gerecht sein.
- Eine Fehlerkontrolle muss enthalten sein, um unabhängig arbeiten zu können und um eine Erkenntnis über das eigene Tun zu ermöglichen.
- Es soll ästhetisch sein und die Aufmerksamkeit fesseln.
- Es muss ein hierarchisches Ordnungsprinzip inkludieren
- und einen Ganzheitscharakter haben (vgl. Eichelberger 1997: 33).

Die Entverbalisierung und Versinnlichung des Materials kann besonders für Kinder mit Migrationshintergrund dienlich sein. Aufgrund des konkreten Angebotes an Materialien

in Montessori-Einrichtungen ist es möglich zu lernen und zu begreifen von Strukturen, ohne in erster Linie auf die Unterrichtssprache angewiesen zu sein. Das Kind kann z.B. Formen nachzeichnen, Körper betasten, Flächen ordnen und vergleichen und vieles mehr ohne der Voraussetzung die Unterrichtssprache zu verstehen.

„Beim Lernen sich zu verständigen, Interessen auszugleichen etc. kommt der sprachlichen Arbeit eine wesentlichen Rolle zu, und für den Unterricht, speziell für das freie Arbeiten, wird die sorgsame vorgängige Auswahl der Inhalte bedeutsam, an denen die relevanten Inhalte selbständig gelernt werden können (Fischer 2000: 81).“

4.2.2 Heterogene Altersmischung und Sozialerziehung

Heterogene Altersmischung

In den meisten Schulen besteht eine Trennung nach dem Alter, das in allen Klassen ungefähr gleich ist. Montessori lehnt die Jahrgangsklassen strikt ab und bringt in ihren Gruppen Kinder von unterschiedlichen Altersjahrgängen zusammen. In der Praxis der Montessori-Einrichtungen werden je drei, manchmal auch mehrere Jahrgänge zusammengefasst. Alle benötigen zur gleichen Zeit das gleiche und sollten das auch unabhängig von ihrem Entwicklungsstand und Wissen können. Konkurrenzdruck, Neid und Überlegenheits- oder Unterlegenheitsgefühle werden dadurch ausgelöst. Montessori sieht aus lernpsychologischen und sozialpsychologischen Gründen das Zusammensein von Gleichaltrigen als Belastung.

„Es ist unmenschlich und grausam, Menschen gleichen Alters zusammenzutun. Dasselbe trifft für Kinder zu, denn dadurch zerreißen wir das Band des sozialen Lebens und nehmen ihm die Nahrung. In den meisten Schulen besteht einmal eine Trennung nach den Geschlechtern und dann nach dem Alter, das ungefähr in allen Klassen gleich ist. Das ist ein grundlegender Fehler, der zu jeder Art anderer Fehler führt: Es ist eine künstliche Isolierung, die die Entwicklung des sozialen Gefühls verhindert (Montessori 2007: 203).“

Vor allem kritisiert Maria Montessori die Verhinderung der Entwicklung des sozialen Gefühls, die sie eben „künstliche Isolierung“ nennt. Wie im Alltag und im „normalen Leben“ auch, sollen Jüngere und Ältere miteinander agieren und voneinander lernen können. Jüngere Kinder interessieren sich für die Arbeiten der älteren und werden dadurch inspiriert und motiviert. Möglicherweise viel mehr als dies PädagogInnen je

könnten. So wie sich die älteren Kinder zu den jüngeren und die kleinen zu den älteren hingezogen fühlen, so werden die Kinder mit Migrationshintergrund zu jenen ohne hingezogen und umgekehrt. In den meisten Einrichtungen gibt es so genannte Paten, größere Kinder die sich um kleinere „annehmen“ und ihnen bei Problemen, Fragen etc. Hilfestellung leisten. Sowohl in sozialerzieherischer als auch sozialintegrativer Hinsicht ist die Altersmischung wirksam.

„Der Übergang von einer Bildungsstufe in die nächste wird von offenen Türen begünstigt. Der oft große Schwierigkeiten bereitende Übergang... wird in den nach Montessoris Ansatz ausgerichteten Einrichtungen minimiert (Waldschmidt 2010: 62).“

An dieser Stelle möchte ich darauf verweisen, dass Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Regelschulwesen oft in Klassen mit viel jüngeren MitschülerInnen eingestuft werden, wodurch möglicherweise Probleme auftreten können. Viel natürlicher gestaltet sich hier der Alltag der gemischten Gruppen in Montessori-Einrichtungen. Für manche Kinder stellt das Zusammensein mit ihren Geschwistern einen wichtiger Punkt dar. Es gibt ihnen Sicherheit und ein Gefühl von Geborgenheit. Geschwister mit Migrationshintergrund können sich in ihrer Muttersprache unterhalten und möglicherweise auch übersetzen, falls ein Kind die Unterrichtssprache schon besser beherrscht als das andere.

Es ist für Kinder ganz selbstverständlich, dass sie gewisse Dinge in ihrer Muttersprache tun wie z.B. das Zählen von Kärtchen. Kinder erklären einander Aufgaben oder umschreiben Begriffe in ihrer Erstsprache. Einige Kinder mit deutscher Muttersprache zeigen reges Interesse Wörter aus anderen Sprachen zu lernen.

Interessierte Kinder hätten die Möglichkeiten einzelne Wörter oder Sätze zu lernen oder einfach nur nachzusprechen um ein Gefühl für die andere Sprache zu bekommen. Die Kinder mit Migrationshintergrund können in solchen Kontexten als „ExpertInnen“ fungieren, was wiederum ihr Selbstwertgefühl steigern kann. Nun sind sie in der lehrenden Funktion. Es kann in der „Sprachecke“ der Schule vorgefertigte Kopiervorlagen für verschiedene Schriften geben, die im Idealfall von den Eltern mit Migrationshintergrund vorbereitet und bereitgestellt wurden (vgl. Eichelberger 1997: 141).

Durch die heterogene Altersmischung in der Montessori-Pädagogik sind eine größere gegenseitige Offenheit und eine stärkere Bereitschaft zur Zusammenarbeit vorhanden.

„Montessori unterlegt der Heterogenität der Altersstufen sozialerzieherische und lernpsychologische Werte. Hinzu kommen der Erwerb und die Steigerung sozialer Kompetenz, wie Respekt vor den Rechten anderer, Rücksichtnahme auf andere und ihre Arbeit, Hilfsbereitschaft und Toleranz. Erfahrungs- und Verhaltensdefizite (z.B. bei Einzelkindern) können so auf natürliche Weise und leichter ausgeglichen werden (Waldschmidt 2010: 66).“

„Erfahrungen haben gezeigt, dass nicht nur die altersheterogene Zusammenstellung eine Bereicherung darstellt sondern auch die von verschiedener Nationalitäten, Muttersprachen, Religionen und unterschiedlicher sozialer Herkunft. Kinder, die sich in ihrer Eigenart angenommen und respektiert fühlen, sind dann auch bereit, ihrerseits Andersartigkeit zu akzeptieren (Eichelberger 1997: 141).“

Sozialerziehung

Die Sozialerziehung innerhalb der Montessori-Pädagogik ist heute sehr aktuell und gefragt, wird jedoch auch immer wieder in Frage gestellt. Vor allem in der Vergangenheit wurde sie vielfach diskutiert. Montessori musste sich damals immer wieder mit dem Vorwurf auseinandersetzen, dass sie mit ihrer Methode den Aspekt der sozialen Erziehung vernachlässigen würde. Gestützt wurde dieser Vorwurf darauf, dass sich kein sozialer Sinn entwickeln kann, wenn jede/r individuell für sich arbeitet. Innerhalb dieser Diskussion bildeten sich zwei konträre Meinungen. Zum einen die, dass die soziale Erziehung durch den Individualismus in den Hintergrund gedrängt wird und zum anderen, dass genau durch diese, von Maria Montessoris konzipierte Methode, die soziale Erziehung in besonderer Weise hervorgehoben wird.

„Für viele ist es schwer vorstellbar, wie bei einem so hohen Ausmaß an individueller Arbeit in Montessori-Klassen sozialer Erziehung gefördert wird... man sagt: Wenn Kinder individuell arbeiten, wo bleibt dann das soziale Leben (Eichelberger 1997: 138)?“

Um eine Antwort auf diese Frage zu geben ist es wichtig die Gesamtheit von Montessoris Grundgedanken zu berücksichtigen. Auf der Polarisation der Aufmerksamkeit liegt das Hauptaugenmerk, denn vor allem die Möglichkeit der freien Wahl und das Phänomen der Konzentration sind die Voraussetzungen für gutes Sozialverhalten (vgl. Eichelberger 1997: 138f).

Neben den theoretischen Überlegungen legt Montessori Wert darauf, dass soziale Erziehung „geübt“ und durch das Leben gelernt wird. In Montessori-Einrichtungen wird dies aufgrund gelebter Strukturen sichtbar.

Insbesondere durch die Unterrichts- und Lernform der Freiarbeit kann ein Netz von Partnerschaften und Gruppen entstehen, in denen die Kinder unter Berücksichtigung der Bedürfnisse aller, entweder allein, zu zweit oder in Kleingruppen, frei gewählten Aufgaben nachgehen und sich selbstständig organisieren. Durch diese Wahlmöglichkeiten kommt es zu einem großartigen Gemeinschaftsleben, mit dem Kooperieren, dem Helfen und Sich-Helfen-Lassen als integralen Bestandteil. Im Gegensatz zu vielen anderen Schulen, in denen Sätze wie „Hör auf mit der Nachbarin zu tratschen“, „Sag nicht ein“, „Schreib nicht ab“ etc. mehrmals täglich zu hören sind und das Gemeinschaftsgefühl ungünstig beeinflussen (vgl. Hammerer 1997: 16).

Maßnahmen zur Sozialerziehung sind vor allem die zuvor beschriebene Auflösung der Jahrgänge, was dem natürlichen sozialen Verhalten der Kinder entgegenkommt, und die Aufhebung des Frontalunterrichts. Eine weitere Maßnahme ist das gemeinsame Arbeiten, das neben dem überwiegend individuellen Arbeiten eine wichtige Stellung einnimmt. Durch die bewusste Begrenzung der Materialien bei einer hohen Anzahl Kinder, wird die soziale Entwicklung aufgrund zahlreicher sozialer Erfahrungen gefördert. Die Übungen des praktischen Lebens dienen als Vorbereitung für ein geordnetes, harmonisches Zusammenleben, das gekennzeichnet ist durch soziale Disziplin und Verständnis dem anderen gegenüber, aber auch in Form gegenseitiger Achtung und Rücksichtnahme aufeinander seinen Ausdruck findet.

In einem Umfeld, gekennzeichnet durch Freiheit, Vertrauen und gegenseitige Achtung wird es möglich, dass Kinder zu selbstbewussten und sozial verantwortungsbewussten Menschen heranwachsen. Wird sowohl Kindern als auch Erwachsenen in der Schule die Gelegenheit geboten, überwiegend selbst ihr Leben und Lernen zu gestalten und zu

bestimmen, so kann auf respektvolle und tolerante Weise aufeinander zugegangen werden. Erst dann wird ein gemeinsames Lernen in einer Klasse von Kindern unterschiedlicher Altersstufen, Nationalitäten und Muttersprachen oder behinderter und nichtbehinderter Kinder möglich und umsetzbar sein (vgl. Eichelberger 1997: 139).

Mehrere Punkte in diesem Kapitel, wie die heterogene Altersmischung, die Leistungsbewertung, der Umgang mit der Freiarbeit usw., welche als direkte und auch indirekte Maßnahmen der sozialen Erziehung verstanden werden können, dürften den Vorwurf zum Individualismus entkräften oder gar ausräumen.

Mit anderen Mitmenschen friedlich zusammenzuleben und soziales Empfinden des Kindes zu entwickeln, hält Montessori neben der Förderung des Individuums als wichtigste Aufgabe in der Erziehung.

Der pädagogische Raum soll als eine Art „Brutkasten“ wirken, um Kinder, die eine Diskontinuität erlebt haben, Sicherheit und Wärme zukommen zu lassen. Sowohl diesen Raum als auch dem pädagogischen Milieu das darin herrscht, muss besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden um ihn als Brutkasten nützen zu können (vgl. Eichelberger 1996: 8f).

„... Im Umgang mit der neuen Umwelt soll die interkulturelle Pädagogik eine distanzierte, indirekte Begleitung sein, die darauf abzielt, Autonomie zu fördern und Schwierigkeiten zu integrieren. Insbesondere müssen die Spaltung zwischen Heimat und Fremde und gegenwärtigem Lebensort überwunden werden... wenn die Elemente von Verschiedenheit zu viele sind und zu schnell auftauchen, wird es schwierig, jeweils ein inneres Gleichgewicht wieder zu gewinnen. Der interkulturellen pädagogischen Begleitung obliegt es, Instrumente für den Wiederaufbau der Kontinuität zu schaffen (Eichelberger 1996: 9).“

Deshalb ist es wichtig, dass der Übergang von der Familie zur Schule weich ist und im besten Fall pädagogisch begleitet wird. Nur durch eine enge und vertrauensvolle Beziehung zwischen LehrerInnen und Eltern kann dies erreicht werden.

4.2.3 Umgang mit Individualität und Leistungsbewertung

Aufgrund der Heterogenität der Lernvoraussetzungen und der unterschiedlichen Entwicklungsstufen ist eine gewisse Unterrichtsstruktur notwendig, die die

Individualisierung des Kindes zulässt und dabei die sozialen und integrativen Aspekte berücksichtigt.

Jene Form des Unterrichtens Maria Montessoris ermöglicht eine vollkommene Individualisierung der Lernprozesse. Das Kind kennt seine Interessen und Fähigkeiten und nimmt Angebote selbst wahr und entscheidet, wann es was in welchem Ausmaß lernen will. Wie lange sich das Kind mit dem Material beschäftigt, oder ob es „nur“ einem anderen Kind bei dessen Arbeit zusieht, entscheidet es selbst. Das Kind lernt durch selbstorganisiertes Tun. Zudem schreiben die Lehrer regelmäßig individuelle Entwicklungsberichte, in denen der Lernstand der Kinder in den einzelnen Bereichen dokumentiert wird.

Für Maria Montessori muss Schule so aufgebaut sein, dass jedes Individuum seine Vervollkommnung erreichen kann. Neben der Förderung der Individualität nimmt die der Sozialität einen ebenso bedeutenden Stellenwert im Alltag von Montessori-Einrichtungen ein.

Durch die flexible Struktur der Freiarbeit wird eine adäquate Förderung sowohl für hochbegabte SchülerInnen als auch für lernschwache, benachteiligte Kinder, in gemeinsamen Räumlichkeiten möglich. Kinder mit Migrationshintergrund, die möglicherweise Sprachschwierigkeiten haben, können leichter und effizienter betreut werden. Sie müssen nicht in separierte Zimmer geschickt werden, können mit oder neben den anderen SchülerInnen lernen und sich mit dem Material auseinandersetzen.

„Wichtig ist dabei, dass jeder Schüler in dem ihm gemäßen Arbeitstempo und Lernrhythmus voranschreiten kann. Er wird nicht durch die auf einen imaginären Durchschnittsschüler abgestimmte Vorgehensweise... über- oder unterfordert. Auch dem Wiederholungsbedürfnis vor allem jüngerer oder lernschwacher Kinder wird angemessen Rechnung getragen (Ludwig 1999: 371).“

Im Allgemeinen gibt es keine formalen Maßnahmen wie Tests oder Schularbeiten, um Leistungen zu überprüfen. Anstatt Noten gibt es in regelmäßigen Abständen schriftliche und/oder mündliche Berichte an die Eltern. In manchen Einrichtungen wird einmal im Jahr ein Test abgehalten, als Vorbereitung auf weiterführende Schulen. Hausaufgaben gibt es in Montessori-Schulen im Allgemeinen nicht, es sei denn, es wird von den Eltern oder Kindern gewünscht. Durch Tests und das dadurch aufkommende

Wettbewerbsgefühl werden die eigentliche Motivation und das Interesse am Stoff verdrängt und andere Motive wie Prüfungsangst treten hervor. Da das Kind aus innerem Antrieb lernt, lehnt Montessori sowohl die Strafe als auch die Belohnung ab, da jene diese Dynamik stören könnte.

Die intrinsische Motivation¹² wird dadurch stark begünstigt, da eine stärkere Ausrichtung an der Sache selbst und am individuellen Lernfortschritt passiert.

4.2.4 Rolle der Betreuenden und der Elternarbeit

Die wichtigste Frage, die sich PädagogInnen stellen müssen ist: Wie sehe ich das Kind? Um diesen Wandel zu erreichen bedarf es einer Selbstreflexion, einer Einsicht über die eigenen Fehler um sich über den Anpassungszwang an das bisher gelernte Rollenverständnis klar zu werden.

„... Der Erzieher verfällt immer wieder den alten Machtverhältnissen, die dem Aufbau des kindlichen Selbstwertgefühls und seiner Würde im Wege stehen. Die Kritik des tradierten Rollenverständnisses fordert mit dem inneren Wandel eine ‚neue Figur des Lehrers/Erziehers‘ (Waldschmidt 2010: 55).“

Als eine weitere wichtige Qualifikation wird von den PädagogInnen eine Rücknahme ihrer eigenen Aktivität verlangt um das Beobachten zu ermöglichen und das Kind in seiner individuellen Persönlichkeit wahrnehmen zu können.

„Denn von ihm wird eine Rücknahme seiner Aktivitäten – seiner Macht – zugunsten des Aufbaus der kindlichen Persönlichkeit verlangt... Selbstverständlich muss Achtung vor der Würde des Kindes dazukommen (Waldschmidt 2010: 56).“

„Einer inneren Anleitung folgend, beschäftigen sich die Kinder (jedes auf andere Art) mit etwas, was ihnen Ausgeglichenheit und Freude verleiht... mit der Folge einer spontanen Disziplin... Die Lösung lag darin, dass Disziplin erlangt wurde, in dem man

¹² Unter Motivation wird zunächst der Zustand aktivierter Verhaltensbereitschaft verstanden. Leistungen werden erbracht, weil das Interesse für die Arbeit im Menschen selbst entsteht und wirkt. (intrinsisch) Synonyme dafür sind Antrieb, Drang, Wille, Wunsch, Streben; also Eigenschaften, die auf das Innere des Menschen verweisen (Eigenmotivation) – im Gegensatz zur Fremdmotivation (extrinsische Motivation), die durch äußere Faktoren oder Rahmenbedingungen hervorgerufen wird (vgl. Sprenger 2009: 13).

Freiheit gab... Die Lehrerin treibt nicht etwa das faule Kind zur Arbeit an, es genügt, dass sie nur den Kontakt mit Mitteln zur Aktivität erleichtert, die sich in der für das Kind vorbereiteten Umgebung befinden. Dieses Phänomen der spontanen Disziplin hat sich konstant in unseren Schulen wiederholt mit Kindern aus verschiedenen sozialen Klassen, Rassen¹³ und Kulturen (Montessori 1972: 181ff).“

Die betreuende Person muss geduldig sein und mögliche Fehler der Kinder zwar wahrnehmen, aber nicht darauf hinweisen. Sie darf nicht verbessern, wenn das Kind nicht dezidiert danach fragt. Das Kind findet den Fehler vielleicht beim nächsten Mal, oder erst dann, wenn es die entsprechende Entwicklungsstufe erreicht hat und er für das Kind wichtig wird. Wenn ein Kind konzentriert bei seinem Spiel/seiner Arbeit sitzt, darf sich der BetreuerIn auf keinen Fall einmischen. Auch nicht loben, denn selbst das würde zur Ablenkung führen.

Manche Kinder brauchen oft länger als andere, um sich für eine Sache zu interessieren und können dann möglicherweise andere bei deren Arbeit stören. Hier sind die PädagogInnen gefragt, die die Kinder dann dort ‚abholen‘ und ihnen „Angebote“ machen.

„Um echte Wahlfreiheit zu gewährleisten, muss das Kind die Materialien kennen, erst dann kann es frei wählen. In so genannten Einführungslektionen durch die PädagogInnen wird es mit den Materialien, ihrem Umgang und den Einsatzmöglichkeiten vertraut gemacht (Waldschmidt 2010: 63).“

„Als Grundqualifikation bedarf es der menschlich-teilnehmenden Beobachtung, denn alle erzieherischen Tätigkeiten lassen sich nur aus der Wahrnehmung und Beobachtung pädagogisch begründen (Waldschmidt 2010: 56).“ Erst dadurch erhält die beobachtende Person die Möglichkeit das Kind individuell zu fördern, wenn sie seine Fähigkeiten und Interessen kennt.

Um ein positives Schulleben gewährleisten zu können, erachte ich neben der intensiven Betreuung der Kinder, eine gute Kommunikation zwischen den Eltern und Lehrenden.

¹³ Mit diesem Begriff kann eine hierarchische Gliederung bestimmter Menschengruppen aufgrund biologischer Merkmale konstruiert werden. Biologie und Humangenetik gehen von der Unhaltbarkeit dieses Konzepts für den Menschen aus, weil es dafür keine biologischen Grundlagen gibt (vgl. Hervik/Gingrich 2010: 335). Es gibt keinen wissenschaftlichen Grund den Begriff „Rasse“ zu verwenden.

Mangelnder Kontakt zwischen LehrerInnen und Eltern kann sich als großes Problem entwickeln, vor allem bei Eltern mit Migrationshintergrund und mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Aufgrund etwaiger mangelnder Deutschkenntnissen dieser Eltern wird oft Kontakt mit der Schule, der Direktion oder LehrerInnen gemieden. Möglicherweise sind es Eltern aus dem Herkunftsland auch nicht gewohnt sich am Schulleben ihrer Kinder beteiligen zu können/sollen. Vorstellungen über die gewünschte Form der Zusammenarbeit müssen klar miteinander kommuniziert werden. Im Idealfall wären MuttersprachenlehrerInnen anwesend, die mit einer Übersetzung zur Seite stehen können (vgl. Luciak/Binder 2010: 75, online).

In Montessori Einrichtungen nimmt die Elternarbeit eine ganz besondere Rolle ein. Der gute Kontakt zu den Eltern ist nicht nur erwünscht, sondern Bedingung für einen Eintritt in solch ein System.

Nach Montessoris Prinzip „Hilf mir es selbst zu tun“ meint Eichelberger, es sei wichtig, dass alle Beteiligten die Möglichkeit des Wachsenlassens und des Wachsenkönnens gewährt sein muss, auch den Eltern. Es ist Aufgabe der Lehrenden, die Arbeit nach der Methode Montessoris verständlich zu machen, um auch zuhause danach zu leben.

„... auf die Eltern eingehen und versuchen, die schulische Erziehung mit der des Elternhauses in Einklang zu bringen. Es nützt den Kindern wenig, wenn sie vormittags in der Schule selbsttätig und selbstständig leben und arbeiten dürfen und nachmittags ihre Verantwortung wieder an die Eltern abgeben müssen... (Eichelberger 1997: 29)“

4.2.5 Sprachförderung und Fremdsprachenerwerb

In einer gewissen sensitiven Phase muss die Sprachkompetenz gefördert werden. Bereits im Vorschulalter, möglicherweise in Montessoris Kinderhäusern, gibt es bereits viele Möglichkeiten praktisch dazu zu arbeiten. Maria Kley-Auerswald nennt einige Punkte, die dem Kind bei der Vorbereitung auf das Schreiben und Lesen unterstützen:

Eine wichtige Rolle spielt in der Vorbereiteten Umgebung das Sinnesmaterial und eine gute Sprachvermittlung durch die PädagogInnen. Spezielle Übungen der Sinne mit entsprechendem Material bereiten die Kinder indirekt auf das Schreiben und Lesen vor. Durch das Wahrnehmen von Geräuschen, durch Stilleübungen, durch das Zuhören von Geschichten und durch Sprachrhythmen wird der Hörsinn verfeinert, was wiederum

einer differenzierteren Wahrnehmung der Sprache verhilft. Das Vorlesen animiert Kinder auch selbst Geschichten und/oder eigene Erlebnisse wiederzugeben. Eine Lese- und Rollenspielecke sollte in den Räumlichkeiten vorhanden sein. Kinder in diesem Alter wollen ständig neue Namen und Wörter kennenlernen. Das Sinnesmaterial eignet sich dafür besonders gut. Die Kinder können in ihrer Umgebung unterschiedliche Schriftbilder wahrnehmen und es steht immer zur Verfügung um Buchstaben und deren Laute kennen zu lernen. Die PädagogInnen sind außerdem gefordert, Motivation zum Schreiben zu schaffen (vgl. Kleys-Auerwald 2000: 185-189).

Alle genannten Punkte stellen ebenfalls eine Unterstützung beim Erlernen einer Fremdsprache und/oder Zweitsprache dar und können Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch Hilfe leisten. Vor allem das Sinnesmaterial stellt hierbei eine besondere Bereicherung dar.

Mehrere Sprachen als nur die Muttersprache zu erlernen und zu beherrschen sah Montessori als bedeutende Basis für interkulturelle Kommunikation und letztlich als erforderliche Notwendigkeit für einen Beitrag zum Frieden in der Welt. Erst durch das sprachliche Verstehen kann Verständigung und inhaltliche Auseinandersetzung erfolgen, können Barrieren abgebaut und ein friedliches Miteinander erreicht werden (vgl. Klein-Landeck 2000: 190).

Oftmals unterstrich Maria Montessori die Bedeutung des Erlernens von Fremdsprachen, als Voraussetzung für eine gelingende Interkulturelle Kommunikation. Je früher die Kinder mit anderen Sprachen und Kulturen konfrontiert werden, umso leichter lernen sie diese (kennen) und schätzen. Sie hinterließ jedoch, wie bereits erwähnt, bedauerlicherweise kein konkretes didaktisches Material dazu. Hierbei sind eine Weiterentwicklung und das Engagement der BetreuerInnen gefragt und erwünscht.

Der zeitgerechte Erwerb darf auch nach Ansicht Binders mit folgender Begründung nicht vernachlässigt werden: „Wird dies verabsäumt, können Mängel in der deutschen Sprache nur mehr mit großem Engagement der SchülerInnen aufgearbeitet werden. Das österreichische Schulsystem nimmt darauf nicht ausreichend Rücksicht, die deutsche Sprache nimmt einen sehr hohen Stellenwert ein (Binder 2005: 176).“

Im „Erdkinderplan“ von Montessori wird die Sprache als das geeignete Instrument in der Kommunikation und Ausdrucksform charakterisiert. Die Mehrsprachigkeit eröffnet Möglichkeiten der Erweiterung geistiger Horizonte und individueller Handlungsaktivitäten. Verbindende und trennende Elemente zwischen den Kulturen können erst dadurch erkannt werden, fördern das Verständnis füreinander und den Abbau von Vorurteilen (vgl. Klein-Landeck 2000: 193).

Hier findet sich auch die Humboldt'sche Überlegung wieder: Eine gute Sprachenkenntnis ist ein wichtiges Medium in der Bildungserweiterung.

„Ihre Bedeutung für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung liegt für viele – heute vielleicht stärker denn je – darin, dass Sprachen einen authentischen Einblick in die Lebenswirklichkeit, Kultur und Wertssysteme anderer Lebensgemeinschaften eröffnen und den Blick für Gemeinsames und Trennendes schärfen können. Die Auseinandersetzung mit dem Andersartigen kann dazu beitragen, dass man die eigene Lebenswirklichkeit bewusster wahrnimmt, persönliche Vorstellungen kritisch überdenkt, manches relativiert und differenzierter sehen lernt. Dies wiederum kann der Ausbildung von Weltoffenheit, Toleranz, Kooperations- und Konfliktbereitschaft sowie der Vermeidung nationaler Kurzsichtigkeit und ethnozentrischer Enge dienlich sein. Das Lernen fremder Sprachen kann demnach das Interesse am und die partnerschaftliche Begegnung mit dem Anderen befördern, eigene Denk- und Ausdrucksmöglichkeiten erweitern und die soziale, kulturelle und politische Handlungskompetenz insgesamt steigern helfen (Klein-Landeck 2000: 195).“

Obwohl sich Maria Montessori der Bedeutung des Fremdsprachenerwerbs bewusst war, kam es nie zu einer didaktischen Umsetzung. Somit gibt es leider keinerlei Entwürfe für einen „Fremdsprachenunterricht nach Montessori“.

Doch wie wird dann heute in Montessori-Schulen gearbeitet?

Auswertung: Kategorie 5 „Umgang mit Sprachen“

Fragestellung: Wie wird in ihrer Schule mit dem Erwerb von Fremdsprachen umgegangen? Montessori weist auf die Bedeutung vom Erlernen von Fremdsprachen hin, hinterließ jedoch keinerlei Didaktik. Wie wird in ihrer Einrichtung damit umgegangen? Welche Fremdsprachen werden zum Lernen angeboten? Sind diese frei

wählbar? Gibt es Fremdsprachenbegegnung? Wie stehen die LehrerInnen dem Fremdsprachenerwerb gegenüber? Welches Material ist dazu vorhanden?

Das Erlernen von Fremdsprachen ist integrierter Bestandteil in den involvierten Institutionen, dabei wird bevorzugt Englisch als „gelebte“ Fremdsprache mehr oder minder verpflichtend eingebunden. Englisch sprechende Native Speaker sind bis auf 2 der befragten Einrichtungen nach dem Ansatz Montessoris als selbstverständlich im Schulalltag präsent und machen Fremdsprachenbegegnung zur täglichen Praxis. Die Sprache im Alltag anzuwenden ist ein wesentliches Ziel in der Montessori-Pädagogik, um in der Umsetzung Natürlichkeit, Sicherheit und damit verbunden auch Freude an der Fremdsprache zu vermitteln. Alles andere wirkt nicht nur aufgesetzt, sondern geht auch an den Lernprinzipien Montessoris vorbei:

„Es wird ganz normal und nach ihrem Ansatz gelehrt... Zu Beginn spricht man nur mit den Kindern, dass sie keine Angst vorm Sprechen haben und mit der Grammatik wird erst zu einem späteren Zeitpunkt angefangen. Dass sie auch die Freude am Sprechen auch haben, bei Deutsch ist das auch genauso.“ (Int.4, 17/544-550)

Fremdsprachenerwerb wird von einer interviewten Person bezeichnenderweise als „Schlüssel zur Welt“ titulierte:

„Die Sprache als Kulturtechnik an sich ist für uns Schlüssel zur Welt. Zum einen die eigene Muttersprache, um sich selbst in der Welt zurechtzufinden, zum anderen Fremdsprachen, um andere Länder und Kulturen kennen zu lernen...“ (Int.10, 43/1432-1434)

Im Sinne der Fremdsprachenbegegnung ist es auch möglich und erwünscht, Referate zweisprachig zu verfassen. Die Kinder können sich dabei gegenseitig unterstützen und beschäftigen sich mit der zu erlernenden Sprache im gegenseitigen kommunikativen Austausch.

Ein/e InterviewpartnerIn sieht das Erlernen von Fremdsprachen in Montessori-Einrichtungen grundsätzlich als „Riesenproblem“, weil das Erlernen einer Sprache nur in ständiger Kommunikation gelingen kann:

„Also das Lernen von Fremdsprachen ist ein Riesenproblem in der Montessori-Pädagogik und ich bin auch noch nicht auf einen grünen Zweig gekommen. Das Erlernen von Fremdsprachen, - wir wollen den Kindern nichts aufzwingen, sondern wir wollen, dass die Kinder aus *eigenem Interesse* darauf hingehen und das funktioniert mit Fremdsprachen hervorragend (lacht). Sprache ist dazu da um zu sprechen und sich zu

verständigen und wenn das in der natürlichen Umgebung da ist, dann funktioniert das, aber in einem Land, also in Österreich sein und eine Fremdsprache zu lernen, ist immer eine aufgesetzte Geschichte, sie müssen dann irgendwann mal Vokabeln lernen und das ist sehr schwierig... ja, schwierig, (seufzt) also das Beste wäre die Kinder in ein anderes Land zu schicken und am besten von der Montessori-Pädagogik Grundlagen lernen und ein bisschen verständigen zu können und dann ein Jahr lang in ein anderes Land um in der passenden Umgebung, aus der eigenen Motivation heraus, sich dort verständigen zu können.“ (Int.2, 8/241-248, 260-263)

Geht es nach den Prinzipien Montessoris muss die angesprochene intrinsische Motivation aufrechterhalten und das eigene Tempo berücksichtigt werden. Unterstützt werden diese Hauptfaktoren in einer befragten Einrichtung durch angebotene Auslandsaufenthalte:

„Das Wichtige ist das Sprechen und das „In Beziehung sein“ mit Leuten, die halt aus diesem Land sind. Der Auslandsaufenthalt ist sehr wichtig und was noch ist in der 9., dass wir es schaffen, dass sich Kinder länger in einem anders sprachigen Land aufhalten. Wenn die Eltern und Kinder das wollen, können wir das nur befürworten. Da gibt's dann immer wieder Kinder die z.B. 6 Wochen in England sind und wir befürworten das und erledigen das. Das Ziel ist, möglichst viel die Sprache in dem Land zu erleben, wo diese Sprache gesprochen wird.“ (Int.5, 24/781-787)

Das Ausmaß der vermittelnden Einheiten richtet sich nach der jeweiligen Altersstufe und wird bis hinauf in die Sekundarier-Stufe (12-15 Jährigen) zunehmend gesteigert. Während bei den Primariern, die Inhalte spielerisch vermittelt werden, können die älteren SchülerInnen wählen zwischen Freiarbeit und/oder dem angebotenen Kursprogramm, welches dann jedoch einer vereinbarten Anwesenheitspflicht unterliegt. Das Fremdsprachenangebot ist in den Einrichtungen sehr unterschiedlich. Neben Englisch wird in einigen befragten Schulen vereinzelt auch Spanisch, Französisch, Italienisch, Griechisch oder Latein angeboten und richtet sich mitunter auch nach den verfügbaren PädagogInnen. Sekundarier ab der 7. Schulstufe eignen sich die neuen Kenntnisse meist in Form von Freiarbeit an und werden vom Lehrpersonal angeleitet, unterstützt und begleitet. Bilingualer Unterricht wird in keiner der befragten Einrichtung fix angeboten, doch sehr wohl wird Wert gelegt auf alltägliche Kommunikation in der zu erlernenden Fremdsprache:

„Es gibt seit vielen Jahren einen Native Speaker für 1 ganzen Tag pro Woche. Diese Person ist hauptsächlich für das Sprechen verantwortlich.“ (Int.6, 28/944-946)

Die PädagogInnen stehen dem Fremdsprachenerwerb grundsätzlich sehr aufgeschlossen und positiv gegenüber, sehen aber auch die Schwierigkeit in der Verknüpfung mit den Prinzipien Montessoris (siehe bereits oben unter Int.2).

Montessori-Material zum Erlernen von Fremdsprachen steht in den befragten Schulen meist ausschließlich für Englisch zur Verfügung, welches jedoch ausreichend vorhanden ist. Oft wird es auch selbst angefertigt. Zudem gibt es laut Aussage einer Pädagogin viele Arbeitsmaterialien in der Kosmischen Erziehung in Deutsch und Englisch. Darunter fällt Klassifikationsmaterial, Material zur Wortgrammatik und Satzgrammatik ebenso, wie Gedichte, Geschichten, Bücher, Theater, Singen u.v.m.

Zusammenfassung der Auswertung:

Wie in den Regelschulen wird der Erwerb von Fremdsprachen auch in Montessori-Einrichtungen angestrebt. Der Zugang dazu ist in den jeweiligen Institutionen aber ein wesentlich anderer. In den befragten Schulen soll es den Kindern aus eigenem Antrieb und ohne jeglichen Zwang ermöglicht werden, Freude am Erlernen der fremden Sprache zu finden.

Das Ziel beim Fremdsprachenerwerb ist einerseits, dass die Kinder für die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen sensibilisiert werden und andererseits Sprachgefühl und Sprachbewusstsein gefördert werden. Mithilfe von Liedern und Reimen, Gedichten, Spielen und Büchern werden die Kinder zum Zuhören, Mitsingen, Nachsprechen, und Mitspielen aufgefordert. Damit wird die Lernbereitschaft der Kinder gefördert und ihre Phantasie angeregt. Die SchülerInnen sollen eine neue Sprachwelt entdecken, indem sie den fremden Klang und Melodie der Sprache kennen lernen. Dabei steht nicht das Lernen von Vokabeln oder grammatikalischer Satzbauweisen im Vordergrund, sondern Kommunikation im Sinne einer regelmäßigen, sprachlichen Konfrontation im praktischen, umgänglichen Miteinander. Der Leistungsgedanke rückt ebenfalls wieder in den Hintergrund.

Das Hörverständnis und das imitative Sprechen sind vordergründig und das spontane und freie Sprechen der Kinder muss initiiert werden. Am natürlichsten passiert dies in jenem Land, in dem die Mehrheitsbevölkerung die zu lernende Sprache spricht. Das Erlernen bzw. Praktizieren einer Sprache im jeweiligen Ausland wird daher von Montessori-PädagogInnen stark befürwortet. Das Fremdsprachenangebot richtet sich neben dem mehr oder minder verpflichtenden Englisch nach verfügbarem Lehrpersonal vor Ort, welche dieser Thematik sehr offen und engagiert gegenüber stehen. Genügend

vorhandenes Arbeitsmaterial im Sinne Montessoris kann gut dafür verwendet werden und wird bei Bedarf auch selbst hergestellt. Mithilfe des Materials können die Kinder während der Freiarbeit die fremde Sprache vertiefen oder ergänzen.

In den Interviews wurden praktische Erfahrungen der PädagogInnen hinsichtlich möglicher oder bestehender Vorteile für Kinder mit Migrationshintergrund gesammelt und Meinungen/Empfindungen dazu beschrieben.

Auswertung: Kategorie 6 „Vorteile für Kinder mit Migrationshintergrund“

Fragestellung: Haben/hätten Kinder mit Migrationshintergrund und/oder einer anderen Erstsprache als Deutsch Vorteile an gewissen pädagogischen und didaktischen Prinzipien Montessoris, die sie vielleicht in einer Regelschule nicht genießen könnten? Wie schätzen Sie dies ein?

Konnten einschlägige Erfahrungen in diese Richtung gemacht werden, so wird überzeugt zugestimmt, dass Vorteile für diese Kinder bestehen. Die diesbezüglich großteils fehlende Erfahrung (Anm.: Es haben lediglich knappe 2% der betreuten Kinder in den befragten Schulen einen Migrationshintergrund!!) lässt die PädagogInnen dennoch nicht daran zweifeln, dass Vorteile im Vergleich zu einer Regelschule bestehen:

„Ja, diese Kinder hätten sicher auch Vorteile im sozialen Bereich. Allerdings haben wir keine Erfahrung mit dem Schreiblern- und Leseprozess bei Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache. Wir verwenden den didaktischen Aufbau des Montessori-Materials, das natürlich Buchstaben, Leseangebote und Schreibangebote auf Deutsch inkludiert.“ (Int.9, 40/1343-1347)

Auch den Einschätzungen der PädagogInnen zufolge, ohne entsprechendem Erlebnis, ist durch Montessori-Einrichtungen für Kinder mit Migrationshintergrund ein klarer Nutzen absehbar. Vorteile können aber nicht ausschließlich dieser Klientel zugeordnet werden, sondern sind nach Beurteilung der PädagogInnen für *alle* Kinder dieser Organisationen vorhanden und nachvollziehbar:

„Sie haben ALLE einen Vorteil, weil sie sich ALLE, egal ob sie ein-, zwei- oder mehrsprachig sind, in einer Montessori-Schule nach den Bedürfnissen ihrer Altersgruppe, ihrer Entwicklungsstufe, optimal entwickeln können.“ (Int.3, 13/417-419)

Ein weiterer großer Pluspunkt, speziell aber für „Migrationskinder“ liegt nach Ansicht einer Lehrperson in der Art und Weise, wie in Montessori-Einrichtungen Kommunikation stattfindet und praktiziert wird:

„Wir haben einmal ein russisches Mädchen gehabt, die ist von der Regelschule hier hergekommen und konnte kein Wort Deutsch und nach einem Jahr hat die perfekt gesprochen! Ja, davon bin ich überzeugt, dass es ALLEN Kindern entgegenkommt und speziell auch Kindern, die die Sprache nicht können, sollen sich hinsetzen stundenlang und dürfen mit den anderen nicht kommunizieren, ich mein man lernt die Sprache nur durch Kommunizieren und es ist sicher kontraproduktiv, wenn man Kindern verbietet, die natürliche Weise zu praktizieren, nämlich das Miteinander reden...“ (Int.2, 8/265-274)

Die Zustimmung und Überzeugung, dass grundsätzlich durch angepasste Hilfestellung ein effektiver Nutzen für junge MigrantInnen erzielt werden kann, lassen sich u.a. an Kooperationen mit anderen Institutionen erkennen.

Eine der befragten Montessori-Einrichtungen arbeitet gemeinsam mit der Diakonie in Mödling für das Projekt BACH zusammen und beschreibt es wie folgt: „Bach ist ein Projekt für Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund im südlichen Niederösterreich und steht für ‚Basisbildung – Coaching – Hauptschulabschluss‘. Die Laufzeit des Projektes erstreckt sich von September 2011 bis August 2012. BACH ist ein umfassendes Projekt zur Förderung und Integration junger MigrantInnen in das österreichische Bildungssystem, wodurch die Chancen der jungen Menschen am Arbeitsmarkt verbessert werden.“ (Int. 5, 22/732-737)

Die Vorteile sind jedoch gekoppelt an bestimmte Voraussetzungen: Die Kinder müssen diese Art des Lernens annehmen und die Eltern müssen diese Entscheidung konsequent mittragen. Es macht keinen Sinn, wenn zu Hause dieses Konzept nicht auch gelebt wird. Das Kind muss die Erfahrung machen, respektiert zu werden, ohne dabei unter Leistungsdruck zu stehen oder einer Leistungserwartung gerecht werden zu müssen. Es muss die Möglichkeit gegeben werden, zu erspüren, was ist *mein* Bedürfnis:

„Es kommt immer drauf an, ob die Eltern das mittragen, wenn einer nur auf Leistung gedrillt wird oder nicht erfährt, was Respekt ist, dann wird das Kind hier selber nicht spüren, was ist mein nächster Schritt, was will ich, was ist mein Bedürfnis. Das ist das Problem dann immer. Weil das ist es ja, für ALLE Kinder wäre es das Beste!“ (Int.4, 18/579-582)

„Die Kinder lernen nicht wegen äußerer Beurteilungen, die es in diesen Einrichtungen während der Schullaufbahn gar nicht gibt. Sie lernen aus Interesse, eingebettet in einem beziehungsvollen und entspannten Rahmen. Elternarbeit ist bei uns von hoher Bedeutung und somit wäre dies ein wichtiger Beitrag für alle Erwachsenen, da es sehr viele Treffen mit Austauschmöglichkeiten während eines Schuljahres gibt.“ (Int.6, 29/971-976)

Die Begründungen für die Einschätzung klarer Vorteile für Kinder mit Migrationshintergrund und *aller* Kinder sind vielfältig und im Folgenden habe ich sie aus sämtlichen Interviews zusammengefasst:

- der bewusste Umgang mit Individualität (individuelle Hilfestellungen; das Respektieren der jeweiligen Persönlichkeit...)
- die soziale Komponente (ausreichend Zeit und Raum für die soziale Entwicklung und Konfliktvereinbarungen...)
- kontinuierliche, enge Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern (Elternbeteiligung bei vielen wesentlichen Entscheidungen, Tätigkeiten und Rahmengestaltungen ...)
- die heterogene Altersmischung (das Lernen voneinander in den Mischgruppen, gesehen als hoher Motivationsfaktor, wird im persönlichen Umfeld ebenfalls als „normal“ empfunden und gelebt...)
- Entverbalisierung des Materials (grundsätzlich kann mit den Montessori-Materialien unabhängig von der Muttersprache gearbeitet werden...)
- keine herkömmliche Leistungsbewertung (Beobachtungstabellen, Selbstreflexion, Selbsteinschätzung im Vergleich zu den anderen...)
- der zum überwiegenden Teil praktizierte „offene“ Unterricht (im Vergleich zum herkömmlichen Frontalunterricht...)

Die gelieferten Argumente, die für die Prinzipien der Montessori-Pädagogik sprechen, sind für betroffene Familien maßgeblich und letztlich entscheidend für einen Eintritt in jene Schulen. Sie wählen Einrichtungen dieser Art bewusst aus, weil sie von den profitablen Vorteilen überzeugt sind, die ihren Kinder zugutekommen. Indessen stellt sich für Familien mit Migrationshintergrund die Frage der Schulwahl oft nicht einmal. Es geht für sie in erster Linie darum, wie sie mit den Herausforderungen der neuen

Lebenssituation im Gesamten zurecht kommen. Das Interesse für adäquate Bildung muss vorhanden sein. – Erst dann kann sich die Frage nach einem geeigneten Schulangebot für ihre Kinder stellen! Eine interviewte Person bringt mit ihrer Antwort die vermeintliche Problematik von Familien mit Migrationshintergrund auf den Punkt:

„Inwiefern sich Familien mit Migrationshintergrund von ihren Problemen, die ihr tägliches Leben hier in Österreich mitbringt, frei machen können, um überhaupt Sinn und Interesse am Schulleben ihrer Kinder entwickeln zu können, weiß ich nicht. Es könnte ein Beitrag sein. Allerdings kann dies erst dann gelingen, wenn Montessori- und ähnliche reformpädagogische Einrichtungen fester Bestandteil des öffentlichen (kostenlosen) Regelschulwesens geworden sind!“ (Int.6, 29/977-983)

Zusammenfassung der Auswertung:

Für Kinder mit Migrationshintergrund hat die Unterbringung in Montessori-Einrichtungen laut Einschätzungen der PädagogInnen viele positive Aspekte und Effekte, die aber auch für *alle* anderen Kinder dieser Schulen zutreffen. Sämtliche genannten Vorteile finden sich in den Prinzipien der Montessori-Pädagogik wieder und kommen sowohl den Kindern der Mehrheitsbevölkerung als auch den Kindern mit Migrationshintergrund zugute. Aufgrund der geringen Erfahrungen mit „Migrationskindern“ konnten keine exakten Angaben gemacht werden bezüglich spezieller Vorteile, die diese Kinder im Vergleich zu einer Regelschule nicht hätten. Warum kaum Kinder mit Migrationshintergrund diese Schulen besuchen, wurde bereits in der Kategorie 4, Unterpunkt 4.2 genauer hinterfragt und beleuchtet. Die Chancengleichheit bezüglich der Zugangsvoraussetzungen ist nicht für alle Kinder gegeben und die Politik ist nach Meinung der ProbandInnen gefordert, entsprechende Maßnahmen einzuleiten und umzusetzen.

4.3 Die Bedeutung der Montessori-Pädagogik in kulturell heterogenen Klassen anhand eines Beispiels

Renate Regul, eine engagierte Grundschullehrerin, schildert in ihrem Erfahrungsbericht (Regul 2000) eindrucksvoll, wie sie durch die Ansätze Montessoris Pädagogik in einer kulturell heterogenen Klasse Hilfe fand.

Ausgangssituation war eine erste Klasse mit 16 Kindern, vertreten aus acht Nationalitäten. Die gewohnte Annäherung an „ihre“ Kinder war, durch die Sprachbarrieren bedingt, kaum umsetzbar und stellte sie von Beginn an vor eine große Herausforderung. – Kreativität und Handlungsbereitschaft waren gefragt, außerdem die Bereitschaft, sich mit Hingabe und angeeignetem Wissen für die nächsten vier Jahre auf diese neue Aufgabe einzulassen.

Zugangsweise fand sie durch die Umsetzung der Prinzipien der Montessori-Pädagogik, die sich als beste Voraussetzung für das Gelingen der Arbeit mit der kulturell heterogenen Gruppe herausstellen sollte. Die konkrete Situation des einzelnen Kindes, resultierend durch die unterschiedlichen Lebensläufe, ist Ansatzpunkt der Hilfe in der Pädagogik Maria Montessoris. Mit dieser Kenntnis gestaltete sie den Unterricht sehr differenziert und höchst individuell.

Beispiele der praktischen Realisierung der Grundgedanken von Maria Montessori, geben Einblick in ihre Lerntechniken, die sich in erster Linie aufgrund des geringen deutschen Wortschatzes erforderlich zeigten:

„... Dreiecke und Quadrate regen an zum Musterlegen und –zeichnen... Für die Kinder mit Buchstabenkenntnissen liegen Wortkärtchen mit den Bezeichnungen der Formen bereit; die Kennzeichnung durch gleiche Symbole auf den Kärtchen und auf der Rückseite der Figuren ermöglicht die eigene Erarbeitung der Bezeichnungen. Später dient der Vergleich der Kennzeichen der Selbstkontrolle (Regul 2000: 201).“

„Die Länder- und Erdteipuzzle regen an, aus Buntpapier Landkarten anzufertigen. Gespräche der Kinder untereinander und mit mir entstehen, wenn das Herkunftsland eines Kindes entdeckt wird... Sehr beliebt ist die Sammlung von Tierkarten: „In

Türkisch weiß ich, wie das Tier heißt!’ Auf der Rückseite finden die Kinder die deutsche Bezeichnung, sie suchen die entsprechende Wortkarte dazu (Regul 2000: 202).“ So können auch die Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch die Namen der abgebildeten Tiere kennenlernen.

„In Anlehnung an das Sinnesmaterial stelle ich Geräuschdosen her. Zu gegebener Zeit erfahren die Kinder die Begriffe: laut – leise – am leisesten – lauter als... Eine Steinsammlung eignet sich zum Erfahren der Begriffe: schwer – leicht – schwerer als... Der Schattierungskasten, die bunten Perlstäbchen, die Ketten des großen Perlenregals – mit diesen Materialien lassen sich schöne Muster legen: ‚Komm und guck mal!‘ (ebd.: 202).“

„Themen aus dem Kasten mit Pflanzenabbildungen wie Baum, Blätter, Blüte, Wurzeln finden Interesse; sie dienen als Vorlage für kleine Biologiehefte. Die Begriffe werden dazugeschrieben, obwohl nicht jedes Kind sie lesen kann. Da diese Arbeiten überwiegend in Partner- oder Kleingruppenarbeit durchgeführt werden, erfahren die Kinder von den fortgeschrittenen LeserInnen die Bedeutung der Wortbilder; zu einem späteren Zeitpunkt können sie die Wortbilder selber entschlüsseln... Ein Kasten mit Gegenständen, von denen jeweils zwei gegensätzliche Eigenschaften haben, wird zunächst als Leseübung und Wortschatzerweiterung eingesetzt: die volle Flasche – die leere Flasche; der weiche Ball – der harte Ball... Zu einem späteren Zeitpunkt ist dieses Material eine Übung zum Adjektiv (Regul 2000: 202).“

Das hilfreiche Arbeitsmaterial kann auf vielfältige Weise Funktion haben. Es dient zum differenzierten Einsatz ebenso, wie zur Unterstützung der begrenzten sprachlichen Kompetenz im Anfangsunterricht, unter dem Aspekt der Wortschatzerweiterung, der Steigerung der Schwierigkeiten in kleinen Schritten und der Ermöglichung der Selbstkontrolle.

Viele kleine *Erfolge* aus den praktischen Lernübungen ermunterten zum Weiterarbeiten im Sinne der Montessori-Pädagogik: Das Interesse einiger Kinder am Lesen und Schreiben wuchs zunehmend. Der Lärmpegel wurde bewusst nicht tiefer als “unbedingt notwendig“ gesenkt, um die deutsche Sprache so oft wie möglich ins Gehör zu bringen. Die Gruppe entwickelte sich trotz immer wieder kehrender kleiner Rückschläge langsam zu einer Gemeinschaft, die um Verständigung und Ausgleich bemüht war. Gemeinsame Unternehmungen unterstützten das Gefühl von Zusammengehörigkeit. Die

Vermittlung des Bewusstseins, dass die Verschiedenartigkeit jedes einzelnen Kindes Respekt verdiene, wurde von den Eltern vorbehaltlos unterstützt und trug nicht zuletzt auch dadurch zum erwarteten Lernerfolg bei.

Die *Erkenntnis* aus diesen vier Grundschuljahren war für Frau Regul eine positive Erfahrung: Der überdurchschnittliche Einsatz hatte sich gelohnt. Mit Einbindung der Prinzipien der Montessori-Pädagogik in den üblichen Schulalltag konnten *alle* Kinder dieser Gruppe den erwünschten Lernerfolg erzielen. Ob sie dies auch ohne ihre Kenntnis der Montessori-Pädagogik zuwege gebracht hätte, stellt sie zweifelnd in Frage.

4.4 Zusammenfassung

Interkulturelles Lernen wird in Montessori-Schulen nicht explizit mit diesem Terminus bezeichnet, ist jedoch *integrierter, gelebter* und *wesentlicher* Bestandteil ihrer Prinzipien, die im täglichen Miteinander Umsetzung finden. Die interkulturelle Kompetenz der PädagogInnen wird durch die ständige Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und schulischen Strukturveränderungen erweitert, angepasst und entwickelt. Die Ziele des Interkulturellen Lernens, die den Inhalten der Montessori-Prinzipien sehr nahe kommen, werden von den PädagogInnen als auch Eltern und SchülerInnen bewusst wahr- und angenommen. Der geringe Zulauf von Kindern mit Migrationshintergrund wurde durch die Antworten der Interviews erfasst.

In den „didaktischen und pädagogischen Ausrichtungen in Montessori-Schulen“ wird speziell auf die Gestaltung der Lernangebote eingegangen, die mithilfe diverser Materialien Unterstützung finden. Die Leistungsbewertung, die Rolle der Betreuenden und die geforderte enge, konstruktive Zusammenarbeit mit den Eltern sind ebenso Teil der Betrachtung, wie die Möglichkeiten der individuellen Hilfestellung für jedes einzelne Kind. Im täglichen Schulleben einer Montessori-Einrichtung ist die heterogene Altersmischung gewollter Teil der Sozialerziehung und wird im Kontext genauer beleuchtet, insbesondere im Zusammenhang im Umgang mit Sprachenvielfalt und Sprachenförderung. Erfahrungen aus der Praxis unterstreichen den zwanglosen Zugang zum Fremdsprachenerwerb, der sich vonseiten des Kindes aus einer intrinsischen Motivation heraus entwickeln soll. Die Vorteile einer Montessori-Einrichtung treffen für ALLE beteiligten Kinder gleichermaßen zu, eine Chancengleichheit in Bezug auf

Kinder mit Migrationshintergrund ist aufgrund bedingter Zugangsvoraussetzungen jedoch nicht gegeben.

Anhand eines konkreten Erfahrungsbeispiels der engagierten Pädagogin Renate Regul wird ersichtlich, wie unter Einbindung der Prinzipien der Montessori-Pädagogik gewünschte Lernerfolge erzielt werden können, die mit herkömmlichen pädagogischen Ansätzen nicht erreicht werden hätten können.

5. KAPITEL: Schlussbetrachtung

Gesellschaftliche Veränderungen finden nicht nur weit entfernt in einem anderen Kontinent statt, sondern sie vollziehen und entwickeln sich auch laufend direkt neben und mitten unter uns. Diesen Veränderungen muss Rechnung getragen werden, sofern unser Bestreben in die Richtung eines friedvollen Umgangs miteinander geht.

Maria Montessori beabsichtigte, dieses Ziel mit und durch Hilfe ihrer Pädagogik und Wissenschaft zu erlangen. Ihre Vorstellung einer „vollkommenen Harmonie“ als Basis einer besseren Welt grenzt für mich schon an Wunschdenken! Ihre Kosmische Erziehung jedoch, welche die Friedenserziehung mit einbindet, zeigt in den nach ihr benannten und weltweit geführten Einrichtungen, dass ihr pädagogisches Konzept funktioniert und praktisch umsetzbar ist.

Individualismus und soziale Integration sind die zentralen Elemente, die es über sämtliche von Gesellschaften und Kulturen errichtete Hürden und Barrieren zu verwirklichen gilt. Das Konzept des Interkulturellen Lernens versucht diese Annäherung in gleicher Weise wie Montessori. Es basiert auf deren Prinzipien, ist aus diesen fundamentalen Gedanken und Ideen heraus entstanden und hat sich weiterentwickelt. Meine vermutete Annahme, dass sich die Kosmische Erziehung mit der beinhaltenden Friedenserziehung als Grundlegung des Interkulturellen Lernens betrachtet werden kann, sehe ich durch die vorliegende Diplomarbeit als annähernd bestätigt. Bestätigt insofern, als dass die inhaltliche Nähe beider Systeme aufgrund wesentlicher übereinstimmender Elemente gegeben ist und in den Interviews durch den Praxisbezug mehrheitlich attestiert werden konnte.

Die Annahme, dass Kinder mit Migrationshintergrund enorme Vorteile aus der Montessori-Pädagogik ziehen könnten, liegt weiterhin sehr nahe. Inwieweit diese jungen Menschen von den didaktischen und pädagogischen Prinzipien Montessoris tatsächlich profitieren können, konnte mit dieser Arbeit leider nicht eruiert werden, da es an praktischer Erfahrung mit eben diesen Kindern fehlt. Als Hauptursache wird der Umstand gesehen, dass die nötigen Voraussetzungen von Familien mit Migrationshintergrund kaum oder gar nicht erfüllt werden können, allem voran in erster Linie die finanzielle Leistung nicht erbracht werden kann. In diesem Zusammenhang darf nicht unerwähnt bleiben, dass es auch vielen Familien der Mehrheitsbevölkerung aufgrund fehlender budgetärer Mittel nicht möglich ist, ihre Kinder in solchen Einrichtung unterzubringen, obwohl sie dies vielleicht gerne hätten.

In dieser Hinsicht richtet sich ein Appell ganz gezielt an die Politik, deren Ziel es sein muss, gerechtere Bedingungen zu schaffen, die es *allen* Kindern ermöglicht, dieses Angebot zu überdenken und gegebenenfalls anzunehmen, unabhängig von deren Herkunft, deren Kultur, deren Geschlecht, deren Religionsausrichtung etc. Derartige Einrichtungen müssen als pädagogisch wertvoll anerkannt und entsprechend gefördert werden, nicht nur im Hinblick auf Finanzierung. Förderung im Sinne einer Pädagogik, die jedem Kind seine optimale Entwicklung und Entfaltung ermöglicht. Die Montessori-Pädagogik sollte im Dialog mit Interkulturellem Lernen aus heutiger Sicht stehen, sowie sich beide Konzepte gegenseitig anregen und bereichern sollten, um ein gelingendes Miteinander in einer kulturell heterogenen Gesellschaft gewährleisten zu können.

Reformpädagogische Veränderungen sind seit langem vonnöten, werden regelmäßig diskutiert und passieren (manchmal) in kleinen Schritten. Eine Überarbeitung der schulischen Inhalte und Lernansätze sollte ebenso angestrebt werden, wie eine Öffnung der Schulen nach außen hin. Dabei ist eine dauerhafte Einbindung von EthnologInnen an Schulen unerlässlich, um die Vermittlung Interkultureller Kompetenz bezogen auf alle schulischen Bereiche einerseits berücksichtigen zu können und letztlich auch nachhaltig gewährleisten zu können.

Für die Zukunft würde ich mir von Seiten der Ethnologie die nötige Präsenz in der Öffentlichkeit erwarten, wenn es um relevante Themen geht und mir wünschen, dass parallel zu einer intensiveren theoretischen Ausbildung an den Universitäten auch praxisnahe Seminare als verpflichtender Bestandteil des Studiums anlaufen. Auf diese Weise könnte es vielleicht gelingen, neue Perspektiven zu gewinnen, die letztlich dem Wohl der gesamten Gesellschaft zugutekämen.

QUELLENVERZEICHNIS

a. Literatur

ALUFFI-PENTINI Anna. Der Interkulturelle Kindergarten als Ort praktizierter Kinderrechte. Das Recht auf Wohlsein. S. 13-22. In: Furch Elisabeth, Eichelberger Harald (Hg.) 2008. Kulturen Sprachen Welten, die Herausforderung (Inter)-Kulturalität. Innsbruck, Wien.

AUERNHEIMER Georg. 2007. (5. Auflage, 1. Auflage 1995) Einführung in die Interkulturelle Erziehung. Darmstadt.

BARTH Fredrik. 1969. Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference. Oslo.

BAUMANN Gerd. Das Rätsel der multikulturellen Gesellschaft. S. 157-169. In: Schomburg-Scherff, Sylvia M., Beatrix Heintze (Hg.) 2000. Die offenen Grenzen der Ethnologie. Schlaglichter auf ein sich wandelndes Fach. Frankfurt.

BENEDICT Ruth. 1934. Patterns of Culture. New York.

BERTELS Ursula et al. 2004. Ethnologie in der Schule, eine Studie zur Vermittlung interkultureller Kompetenz. (Hg.) ESE-Verein. Band I Praxis Ethnologie. Münster.

BERTELS Ursula, EYLERT Sabine. 2005. Die Vermittlung Interkultureller Kompetenz in der Schule. Ein ethnologischer Ansatz. In: Tsantsa – Zeitschrift der Schweizerischen Ethnologischen Gesellschaft 11, S. 85-97.

BINDER Susanne, DARYABEGI Aryane. Interkulturelles Lernen – Beispiele aus der schulischen Praxis. S. 33-81. In: Fillitz Thomas (Hg.) 2003. Interkulturelles Lernen - zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Wien, Innsbruck.

BINDER Susanne. Wie der Staat Schule macht. S. 175-202. In: Riegler Johanna (Hg.) 2005. Kulturelle Dynamik der Globalisierung. Wien.

EICHELBERGER Harald. 1997. Handbuch zur Montessori-Didaktik. Innsbruck/Wien.

ENGLISCH-STÖLNER Doris. 2002. Identität, Kultur und Differenz. S. 219-305. In: Fillitz Thomas (Hg.) 2002. Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Innsbruck.

ERIKSEN Thomas Hylland. 2001. (2. Auflage, 1. Auflage 1995) Small Places, Large Issues. An Introduction in Social and Cultural Anthropology. London.

ERIKSEN Thomas Hylland. 1993. Ethnicity And Nationalism. London.

FASOLT Iris. 2008. Ethnologische Perspektiven zu Konzeptionen „interkulturellen Lernens“ – unter besonderer Berücksichtigung des österreichischen Unterrichtsprinzips „interkulturelles Lernen“. Wien.

FILLITZ Thomas. 2003. Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Innsbruck, Wien.

FISCHER Reinhard, KLEIN-LANDECK Michael, LUDWIG Harald. 1999. Die „Kosmische Erziehung“ Maria Montessoris. Münster.

FISCHER Reinhard. Soziale Erziehung, kosmische Erziehung, Friedenserziehung. Die Bedeutung der sozialen Erziehung in der Montessori-Pädagogik. S. 75-91. In: Ludwig Harald et al. (Hg.) 2000. Erziehung zum Frieden für Eine Welt – Der Beitrag der Montessori-Pädagogik. Münster.

FROSCHAUER Ulrike, LUEGER Manfred. 2003. Das qualitative Interview. Wien.

FUCHS Brigitta. 2003. Maria Montessori – Ein pädagogisches Porträt. Basel.

FURCH Elisabeth, EICHELBERGER Harald (Hg.) 2008. (2. Auflage, 1. Auflage 1998) Kulturen Sprachen Welten, die Herausforderung (Inter)-Kulturalität. Innsbruck, Wien.

GEBHARDT-SEELE Peter. Montessori-Pädagogik in den USA. S. 344-362. In: Ludwig Harald (Hg.) 1999. Montessori-Pädagogik in der Diskussion. Aktuelle Forschungen und internationale Entwicklungen. Freiburg, Basel, Wien.

GEERTZ Clifford. 1973. The Interpretation of Cultures. New York.

GINGRICH Andre. Ethnizität für die Praxis. Drei Bereiche, sieben Thesen und ein Beispiel. S. 99-111. In: Karl R. Wernhart und Werner Zips (Hg.) 2001. (2. Auflage, 1. Auflage 1998) Ethnohistorie. Rekonstruktion und Kulturkritik. Eine Einführung. Wien.

GINGRICH Andre, STEGER Brigitte. Kulturkreis. S. 217-220. In: Kreff Fernand, Knoll Eva-Maria, Gingrich Andre (Hg.) 2011. Lexikon der Globalisierung. Bielefeld.

GUPTA Akhil, FERGUSON James. (Hg.) 1997. Transnational Connections – Culture, People, Places. London

HABERL Herbert (Hg.) 1995. Integration – Die Vielfalt als Chance. Möglichkeiten der Montessori-Pädagogik. Freiburg, Basel, Wien.

HALLER Dieter. 2005. dtv-Atlas Ethnologie. Berlin.

HAMMERER Franz. 1997. Maria Montessoris pädagogisches Konzept. Anfänge der Realisierung in Österreich. Wien.

HANNERZ Ulf. 1996. Transnational Connections – Culture, People, Places. London, New York.

HEILAND Helmut. 1991. Maria Montessori. Reinbek.

HEITKÄMPFER Peter. Friedens-Pädagogik und Montessori-Pädagogik. S. 92-118. In: Ludwig Harald, Fischer Reinhard, Heitkämpfer Peter (Hg.) 2000. Erziehung zum Frieden für Eine Welt – Der Beitrag der Montessori-Pädagogik. Münster.

HEITKÄMPFER Peter. Nachhaltige Bildung und Kosmische Erziehung. S. 119-129. In: Ludwig Harald, Fischer Reinhard, Heitkämpfer Peter (Hg.) 2000. Erziehung zum Frieden für Eine Welt – Der Beitrag der Montessori-Pädagogik. Münster.

HEITKÄMPFER Peter. Der Friede als Transkultureller Weg. Montessori – Gandhi – Tagore. S. 160-175. In: Köpcke-Duttler Arnold, Müller Armin, Schuster Martin (Hg.) 2007. Maria Montessori und der Friede. Freiburg.

HERVIK Peter, GINGRICH Andre. Rassismus. S. 335-338. In: Kreff Fernand, Knoll Eva-Maria, Gingrich Andre (Hg.) 2011. Lexikon der Globalisierung. Bielefeld.

HOFER Christine. 2001. Die pädagogische Anthropologie Maria Montessoris – oder: Die Erziehung zum neuen Menschen. Würzburg.

HOLTSTIEGE Hildegard. Grundzüge der Anthropologie Montessoris im Kontext der Anthropologie-Diskussion. S. 21-29. In: Ludwig Harald (Hg.) 1999. Montessori-Pädagogik in der Diskussion. Aktuelle Forschungen und internationale Entwicklungen. Freiburg, Basel, Wien.

KLEIN-LANDECK Michael. Fremdsprachenbegegnung als Beitrag zum Frieden in der Einen Welt. S. 190-199. In: Ludwig Harald et al. (Hg.) 2000. Erziehung zum Frieden für Eine Welt – Der Beitrag der Montessori-Pädagogik. Münster.

KLEY-AUERSWALD Maria. Sprache im Kinderhaus: den Kindern Fenster öffnen – Die Sprache als Mittel der Verständigung für Menschen einer Welt. S. 184-189. In: Ludwig Harald et al. (Hg.) 2000. Erziehung zum Frieden für Eine Welt – Der Beitrag der Montessori-Pädagogik. Münster.

KROEBER Alfred, KLUCKHOHN Clyde. 1952. Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions. Cambridge.

KYMLICKA Will. 2010. The rise and fall of multiculturalism? New debates on inclusion and accomodation in diverse societies. S. 97-112. In: International Social Science Journal, Volume 61, Issue 199. USA.

LEICHT Imke. 2009. Multikulturalismus auf dem Prüfstand. Kultur, Identität und Differenz in modernen Einwanderungsgesellschaften. Berlin.

LUDWIG Harald. „Kosmische Erziehung“ – Ein ökologisch orientiertes Erziehungs- und Bildungskonzept aus dem Spätwerk Maria Montessoris. S. 86-107. In: Fischer Reinhard, Klein-Landeck Michael, Ludwig Harald (Hg.) 1999. Die „Kosmische Erziehung“ Maria Montessoris. Münster.

LUDWIG Harald. Kosmische Erziehung Maria Montessoris und die heutige Ökopädagogik. S. 112-144. In: Ludwig Harald et al. (Hg.) 1999. Montessori-Pädagogik in der Diskussion. Aktuelle Forschungen und internationale Entwicklungen. Freiburg, Basel, Wien.

LUDWIG Harald. Montessori-Pädagogik und interkulturelle Erziehung. S. 363-382. In: Ludwig Harald et al. (Hg.) 1999. Montessori-Pädagogik in der Diskussion. Aktuelle Forschungen und internationale Entwicklungen. Freiburg, Basel, Wien.

LUDWIG Harald. Zehn Thesen zur Friedenserziehung bei Maria Montessori. S. 134-135. In: Ludwig Harald, Fischer Reinhard, Heitkämpfer Peter (Hg.) 2000. Erziehung zum Frieden für Eine Welt – Der Beitrag der Montessori-Pädagogik. Münster.

LUDWIG Harald. Religion und Ethik in der Friedenspädagogik Maria Montessoris. S. 139-159. In: Köpcke-Duttler Arnold, Müller Armin, Schuster Martin (Hg.) 2007. Maria Montessori und der Friede. Freiburg.

MAYRING Phillip. 2008. Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.

MONTESSORI Maria. 1988. „Kosmische Erziehung“. Die Stellung des Menschen im Kosmos, menschliche Potentialitäten und Erziehung von der Kindheit bis zur Jugend. Kleine Schriften Montessoris 1. Freiburg.

MONTESSORI Maria. 2002. Zehn Grundsätze des Erziehens. Herausgegeben und erläutert von Ingeborg Becker-Textor. Freiburg.

MONTESSORI Maria. 2007b. (17. Auflage, 1. Auflage 1972) Das kreative Kind. Freiburg.

MONTESSORI Maria. 2008. (24. Auflage, 1. deutsche Auflage 1952, Original: Il segreto dell'infanzia 1950) Kinder sind anders. München.

MÜLLER-HOHAGEN Ingeborg. Erziehung zum Frieden nach Maria Montessori. Erfahrungen aus der Schulpraxis. S. 47-73. In: Köpcke-Duttler Arnold, Müller Armin, Schuster Martin (Hg.) 2007. Maria Montessori und der Friede. Freiburg.

PANOFF Michel, PERRIN Michel. 2000. Taschenwörterbuch der Ethnologie. Begriffe und Definitionen zur Einführung. Berlin.

REGUL Renate. Interkultureller Unterricht in der Grundschule. S. 200-210. In: Ludwig Harald, Fischer Reinhard, Heitkampfer Peter (Hg.) 2000. Erziehung zum Frieden für Eine Welt – Der Beitrag der Montessori-Pädagogik. Münster.

SCHNELL Ralf. 2000. Metzler Lexikon: Kultur der Gegenwart. Stuttgart.

SPRENGER Reinhard K. 2009. 30 Minuten für mehr Motivation. Offenbach.

STRASSER Sabine. Multikulturalismus. S. 270-274. In: Kreff Fernand, Knoll Eva-Maria, Gingrich Andre (Hg.) 2011. Lexikon der Globalisierung. Bielefeld.

WALDSCHMIDT Ingeborg. 2010. (3. Auflage, 1. Auflage 2001) Maria Montessori. Leben und Werk. München.

WINTERSTEINER Werner. 1999. Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne. Münster.

b. Onlinere Ressourcen

LUCIAK Mikael, BINDER Susanne. 2010. Informationen und Anregungen zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“ Ein Handbuch für den Bereich allgemeinbildende Pflichtschulen und allgemeinbildende höhere Schulen. Wien.

URL: <http://www.univie.ac.at/alumni.ksa/index.php/assa-sondernummern/handbuch-interkulturelles-lernen.html>

[Letzter Zugriff: 15.06.2012, 17:37]

bm:ukk (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)

URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14055/lp_vs_gesamt.pdf

[Letzter Zugriff: 10.12.2010, 19:02]

RAMESBERGER Hubert. 2005. Die doppelte Anthropologie Maria Montessoris. Bamberg.

URL: <http://www.grin.com/e-book/34501/die-doppelte-anthropologie-maria-montessoris>

[Letzter Zugriff: 18.10. 2010, 18:53]

SALVENMOSER Christiane. 2005. Kosmisch denken, kosmisch lehren, kosmisch handeln. Ein Paradigmenwechsel in Schule, Gesellschaft und Welt. Und streng genommen auch in der Montessori-Welt.

URL: <http://montessori.at/home/publikationen/publikationen15.xhtml>

[letzter Zugriff: 02.05.2012, 19:45]

STATISTIK AUSTRIA

URL:

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html

[Letzter Zugriff: 04.02.2012, 13:03]

Abstract

In dieser Diplomarbeit werden kultur- und sozialanthropologische Ansätze in Interkultureller Bildung mit Montessori-Pädagogik verknüpft. Dabei werden beide Zugangsweisen durchleuchtet und untersucht, inwieweit sich diese Bereiche miteinander verknüpfen lassen bzw. einander ergänzen oder vielleicht auch widersprechen.

Einführend wird die historische Ausgangslage sowie das Unterrichtsprinzip des Interkulturellen Lernens mit bestehenden Konzepten verdeutlicht. Mit biographischen Daten Maria Montessoris und die „Ansätze ihrer Pädagogik – in Hinblick auf eine Grundlegung der Interkulturellen Erziehung“ werden im Speziellen ihre pädagogische und anthropologische Sichtweise klargestellt, sowie die aktuelle Bedeutung ihrer Pädagogik hinsichtlich der Gegenwart bearbeitet. Verschiedene Aspekte der Kosmischen Erziehung werden ebenso erläutert wie die der Friedenserziehung, die von Montessoris pädagogischen Überzeugungen und Konzepten geprägt sind. Die gegenwärtige Bedeutung dieser genannten Inhalte und die Relevanz für Interkulturelles Lernen sind ein wesentlicher Diskussionspunkt in der vorliegenden Arbeit. Ansätze von Interkulturellem Lernen in Montessori-Einrichtungen werden dargestellt, speziell in Hinblick auf Kinder mit Migrationshintergrund. Didaktische und pädagogische Ausrichtung der Montessori-Prinzipien ist ebenso Gegenstand der Betrachtung wie die Bedeutung ihrer Pädagogik in kulturell heterogenen Klassen anhand eines konkreten praktischen Beispiels. Der in die Theorie eingebettete empirische Teil gibt Einblicke, wie in Montessori-Einrichtungen gearbeitet, gelehrt und vor allem *gelebt* wird, um dem Bildungs- und Erziehungsauftrag in Theorie und Praxis gerecht zu werden hinsichtlich des Auftrags des Interkulturellen Lernens. Dieses Unterrichtsprinzip und die Ansätze der Montessori-Pädagogik kommen sich inhaltlich sehr nahe: Individualität und soziale Integration sind die zentralen Ausrichtungspunkte beider Ideologien, die es zu verwirklichen gilt. In den Befragungen wurden die als pädagogisch bedeutenden Elemente in beiden Konzepten als übereinstimmend gesehen und als grundlegend für Interkulturelles Lernen anerkannt. Die pädagogischen Prinzipien von Montessori nützen nicht explizit Kindern mit Migrationshintergrund, sondern sind für *alle* Kinder von Vorteil. Hinsichtlich einer nicht vorhandenen Chancengleichheit ist die verantwortliche Politik aufgerufen, sich mit dieser Thematik verstärkt auseinanderzusetzen, im Sinne einer kulturell heterogenen Gesellschaft, die *miteinander* kooperiert und letztlich funktioniert.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Bruckner
Vorname: Raphaela
Adresse: Griessenberg 5, 3324 Euratsfeld
Telefon: 0664/4664876
E-Mail: elfe20@gmx.at
Geburtsdatum: 14.10.1986
Zivilstand: in einer Partnerschaft lebend, 2 Kinder

Ausbildung

09/1993 – 06/1997 Volksschule in Allhartsberg
09/1997 – 06/2001 Hauptschule in Allhartsberg
09/2001 – 06/2006 HLW in Weyer (Schwerpunkt: Umweltökonomie)
10/2008 – 07/2009 Montessori-Lehrgang Kinderhaus und Schule
10/2006 – 09/2012 Universität Wien (Studienfach: Kultur- und Sozialanthropologie)

Sprachen

Deutsch: Muttersprache
Englisch: schriftlich und mündlich gut
Französisch: schriftlich und mündlich mittel