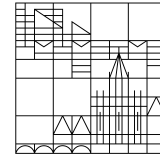


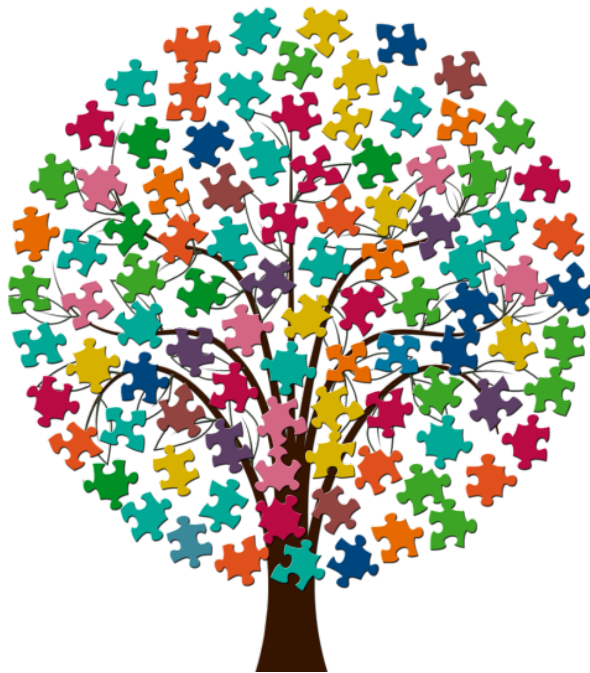
Universität
Konstanz



Manuela Ulrich (Dozentin / Hrsg.)

Pädagogik im Wandel der Zeit: Grundbegriffe, Leitideen und Persönlichkeiten

Ein *Best-of*-Sammelband von Lehramtsstudierenden der Universität Konstanz



Fachbereich Geschichte, Soziologie, Sportwissenschaft und Empirische Bildungsforschung

Fachgruppe Empirische Bildungsforschung

Arbeitsgruppe Erziehungswissenschaft

www.bildungsforschung.uni-konstanz.de

Manuela Ulrich (Dozentin / Hrsg.)

Pädagogik im Wandel der Zeit: Grundbegriffe, Leitideen und Persönlichkeiten

Ein *Best-of*-Sammelband von Lehramtsstudierenden der Universität Konstanz

Mit Beiträgen von

Rebecca Engesser,

Elena Igel,

Elisa Maria Immler,

Albana Sokolaj-Altenried,

Marie-Sophie Weinig

Impressum

Copyright: Dezember 2021 bei der Herausgeberin, alle Rechte vorbehalten

Herausgeberin: Manuela Ulrich, Kontakt: manuela.ulrich@uni-konstanz.de

Layout: Herausgeberin und Kommunikations-, Informations-, Medienzentrum (KIM) der
Universität Konstanz

Lizenzfreie Bildquelle: pixabay

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

Manuela Ulrich.....4

Erlebnispädagogik und Selbstwirksamkeit von der Aufklärung bis heute

Elena Igel.....7

Naturerfahrungen und Umweltbewusstsein – zum Potenzial der Montessori-Pädagogik

Elisa Maria Immler.....17

Maria Montessori: Eine kritische Analyse ihres pädagogischen Konzepts unter besonderer Berücksichtigung der Freiheit des Kindes

Albana Sokolaj-Altenried.....28

Die pädagogische Bedeutung des Modells der Kinderrepublik und dessen Umsetzung im heutigen Unterricht

Marie-Sophie Weinig.....45

Bildungs(un)gerechtigkeit in Deutschland: Streben nach Chancengleichheit und exzellenzorientierte Förderung

Rebecca Engesser.....52

Vorwort

Manuela Ulrich

Zwischen Vorbereitung auf das Praxissemester, Gedanken um die wissenschaftliche Abschlussarbeit und fachdidaktischer Professionalisierung sind Lehramtsstudierende der Universität Konstanz im Sommersemester 2021 in die Vergangenheit gereist. Das bildungswissenschaftliche Seminar „Pädagogisches Grundwissen und wissenschaftliches Arbeiten“, welches ich im Wintersemester 2020/21 erstmals angeboten habe, soll grundsätzlich eine Orientierung bieten, was sich heute Pädagogik oder Erziehungswissenschaften nennt. Dazu werden zentrale pädagogische Grundbegriffe wie Erziehung, Bildung, Lernen, Entwicklung und Didaktik sowie einflussreiche Leitideen klassischer Persönlichkeiten aus der *Geschichte der Pädagogik* thematisiert. Des Weiteren geht es im Kontext pädagogischer Professionalisierung um die Förderung einer forschenden, kritisch-reflektierenden Grundhaltung angehender Lehrpersonen. Sie lernen allgemeine erziehungswissenschaftliche Richtungen, Methoden und bildungstheoretische Positionen zu differenzieren sowie im Kontext empirischer Forschungsergebnisse und bildungspolitischer Empfehlungen zu diskutieren. Denn vor dem Hintergrund vielfältiger theoretischer Konzepte und einer noch größeren Vielfalt an praxisbezogenen Handlungsempfehlungen und pädagogisch-professionellen Anforderungen erscheint es mir bedeutsam, Studierende des Lehramts im kritischen Denken, Reflektieren und Begründen zu stärken, damit sie ihren Weg zwischen Theorie, Wissenschaft und Praxis zur Gestaltung von Schulleben und Unterricht finden.

Mit dem Wandel von Gesellschaft geht zudem auch ein Wandel von Schule und konsequenterweise ein Wandel des Lehrberufs einher. Während sich erfahrene Lehrpersonen mit einer wachsenden Vielfalt an Aufgaben konfrontiert sehen, kommen zukünftige Lehrpersonen mit gemischten Gefühlen und mit vielen offenen Fragen aus der universitären Ausbildung. Gleichzeitig liegt hier das Potenzial, durch aktuelles theoretisch und empirisch fundiertes Wissen sowie innovative Ideen die Praxis zu bereichern und die Weiterentwicklung einzelner Schulkonzepte zu beeinflussen. Dabei kann es hilfreich sein, der *Geschichte der Pädagogik* auf die Spur zu kommen, Chancen und Grenzen früherer Theorien und Ideen zu erkennen sowie im eigenen Denken und Handeln selbst zu erproben und zu reflektieren.

Vor diesem Hintergrund ist der vorliegende kleine Sammelband im Anschluss an das Seminar „Pädagogisches Grundwissen und wissenschaftliches Arbeiten“ entstanden. Im wöchentlichen Treffen habe ich mit einer Gruppe motivierter und engagierter Lehramtsstudent*innen zusammengearbeitet und eine Vortragsreihe zur *Geschichte der Pädagogik* gestaltet. Angefangen bei der griechischen Antike, dem Schulwesen und dem pädagogischen Begriffsverständnis von Platon, über das Erziehungsverständnis zur Zeit der Aufklärung, die Rolle der Erziehenden bei Rousseau und Pestalozzi sowie zentrale Ideen der reformpädagogischen Bewegung vor und nach 1945, Erziehungs- und Bildungsverständnisse zur Zeit des deutschen Nationalsozialismus, bis hin zu aktuellen pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Positionen konnten alle Studierenden ihre persönlichen Interessen verfolgen und einen impulsgebenden Vortrag gestalten. Dieser hat in den einzelnen Seminartreffen zu spannenden Diskussionen hinsichtlich historischer Leitideen und der heutigen Erziehungs- und Bildungsgedanken geführt. Dabei deckten wir viele Querverbindungen und Gegensätze über die Epochen hinweg auf. Abschließend setzten wir uns mit allgemeinen Regeln und persönlichen Erfahrungen wissenschaftlichen Arbeitens, Literaturrecherche, Zitation etc. auseinander, um die schriftlichen Ausarbeitungen wissenschaftlichen Standards entsprechend zu gestalten. Dabei sollten sowohl die klassische Primärliteratur als auch aktuelle Fachzeitschriftenartikel eingebunden werden.

Insgesamt umfasst dieser Sammelband die fünf besten Arbeiten dieses Seminars im Sommersemester 2021. Die fertigen Hausarbeiten wurden im Rahmen eines Review-Prozesses überarbeitet. Wenngleich die Autorinnen im höheren Bachelor- und Masterstudium unterschiedliche Erfahrungen im wissenschaftlichen Arbeiten und im Umgang mit historisch-theoretischen und empirischen Quelltexten mitbrachten, geben ihre Arbeiten – davon bin ich überzeugt – wertvolle Einblicke in den komplexen Bereich der Bildungs- und Erziehungswissenschaften. Sie können als Inspiration für weitere wissenschaftliche Arbeiten, für Theoriebildungen ebenso wie zur Reflexion schulischer Praxis dienen. *Elena Igel* beschäftigte sich im Rahmen ihrer Arbeit mit dem Potenzial erlebnisorientierter Lernsettings und deren Einfluss auf die Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen im Kindes- und Jugendalter. Sie bezog sich dabei auf historische Quelle aus der Epoche der Aufklärung ebenso wie auf aktuelle empirische Befunde. *Elisa Maria Immler* ging der Frage nach, ob und inwiefern sich die

pädagogischen Grundideen der Montessori-Pädagogik dazu eignen, Naturerfahrungen und das Umweltbewusstsein von Heranwachsenden zu fördern. Ihre reflektierenden Analysen basieren auf der Primärliteratur von Maria Montessori. Sie thematisierte derzeitige Herausforderungen in Bezug auf Naturerfahrungen sowie die Förderung eines frühen Umweltbewusstseins und bezog sich dabei auch auf aktuelle Forschungsarbeiten. *Albana Sokolaj-Altenried* beschäftigte sich ebenfalls mit den pädagogischen Leitideen der Reformpädagogin Maria Montessori. In ihrer Arbeit beabsichtigte sie eine Antwort auf die Frage zu finden, ob Montessoris Konzept mehr als Pädagogik vom Kinde aus oder als Laissez-faire Erziehungsstil fungiert. Mithilfe ausgewählter Montessori-Texte sowie bildungswissenschaftlicher empirischer Forschungsbefunde kam sie zu einer fundierten Antwort. *Marie-Sophie Weinig* fokussierte in ihrer Arbeit das Modell der Kinderrepublik von Janusz Korczak. Sie hinterfragte dessen pädagogische Bedeutsamkeit und nahm dann konkret Bezug auf den heutigen Unterricht und die Ziele der Bildungspläne in Deutschland. Das Potenzial des Modells stellte sie insbesondere in Hinblick auf das Fach WBS (Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung) an allgemeinbildenden Gymnasien heraus. *Rebecca Engesser* thematisierte in ihrer Arbeit das Spannungsverhältnis zwischen Chancengleichheit und Spitzenorientierung in Bildungskontexten. Sie setzte sich dabei kritisch mit der aktuellen Position des Soziologen Tobias Peter auseinander und hinterfragte, inwiefern soziale Ungleichheiten zugunsten einer exzellenzorientierten Förderung von Schüler*innen legitimierbar sind.

Ich bedanke mich herzlich bei allen Autorinnen. Ihre innovativen Gedanken, Ihre Leistungsbereitschaft und Ihr Durchhaltevermögen haben diesen Sammelband möglich gemacht! Zudem bedanke ich mich auch im Namen der genannten Autorinnen bei unserer Seminargruppe für die gewinnbringenden Vorträge und die spannenden Diskussionen im Laufe der gemeinsamen Seminarzeit. Sie alle haben an der einen oder anderen Stelle der hier erschienenen Arbeiten sicherlich einen gedanklichen Anstoß gegeben. Abschließend möchte ich mich auch beim KOPS-Team der Universität Konstanz für die freundliche Unterstützung bei dieser online-Veröffentlichung bedanken.

Manuela Ulrich

(Konstanz im Dezember 2021)

Erlebnispädagogik und Selbstwirksamkeit von der Aufklärung bis heute

Elena Igel

Einleitung

Erlebnispädagogische Konzepte und Aktivitäten sind in den letzten Jahrzehnten zunehmend größer und vielseitiger geworden. Dies spiegelt sich im Schulkontext unter anderem in Form von Projekt(tag)en, Arbeitsgruppen sowie Klassenausflügen und Fahrten wider. Im außerschulischen Bereich gibt es ebenfalls ein reichhaltiges Angebot an Programmen wie Mitmachzirkusse, Kindertheater, City Bound und mehr (Paffrath, 2017, S. 14). Zum Thema Selbstwirksamkeit vertritt die Autorengruppe um Stefan Markus die Annahme, „dass erlebnisorientierte Lernsettings allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen in positiver Weise beeinflussen“ (Markus et al., 2018, S. 334). Da eine hohe Selbstwirksamkeit als Voraussetzung für kompetente Selbst- und Handlungsregulation gilt, erscheint es bedeutsam, sich als angehende Lehrperson näher mit Selbstwirksamkeit zu beschäftigen. Denn Selbstwirksamkeit kann sowohl die Motivation als auch die Leistung sowie die psychische und physische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen beeinflussen (Jerusalem & Schwarzer, 2002, S. 36ff.). Daher ist es auch von Bedeutung diese Kompetenz im Schulkontext zu fördern. Sollten erlebnispädagogische Maßnahmen dies können, stellen sie einen großen Nutzen für die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden dar.

Im Rahmen dieser Arbeit wird die Annahme von Markus et al. (2018) kritisch hinterfragt. Hierzu werden sowohl theoretische als auch historische Aspekte und empirische Befunde herangezogen. Zunächst wird das Konzept der Erlebnispädagogik vorgestellt und der Begriff der Selbstwirksamkeit definiert. Im Anschluss werden die Anfänge der Erlebnispädagogik mit Bezug zur Epoche der Aufklärung (1750–1800) und insbesondere unter Berücksichtigung der pädagogischen Leitideen von Jean-Jacques Rousseau sowie Johann Heinrich Pestalozzi beleuchtet. Anhand ihrer Werke *Emil oder über die Erziehung* (Rousseau, 1762) und *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* (Pestalozzi, 1801) werden in Hinblick auf Erlebnispädagogik und Selbstwirksamkeit relevante Aspekte identifiziert, die Parallelen zum heutigen Verständnis von Erlebnispädagogik und Selbstwirksamkeit aufzeigen. Des Weiteren werden zwei empirische Studien aus dem

deutschen Sprachraum in Hinblick auf die Förderung der Selbstwirksamkeit durch Erlebnispädagogik vorgestellt.

Hauptteil

Zu den Begriffen Erlebnispädagogik und Selbstwirksamkeit

„Erlebnispädagogik ist eine handlungsorientierte Methode und will durch exemplarische Lernprozesse, in denen junge Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen gestellt werden, diese in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten“ (Michl, 2015, S. 11). Hartmut Paffrath definiert Erlebnispädagogik als „ein handlungsorientiertes Erziehungs- und Bildungskonzept. Physisch, psychisch und sozial herausfordernde, nicht alltägliche, erlebnisintensive Aktivitäten dienen als Medium zur Förderung ganzheitlicher Lern- und Entwicklungsprozesse. Ziel ist es, Menschen in ihrer Persönlichkeitsentfaltung zu unterstützen“ (Paffrath, 2017, S. 21). Anders als Michl sieht Paffrath Erlebnispädagogik demnach nicht nur als Methode, sondern umfassender als Erziehungs- und Bildungskonzept. Außerdem schließt Paffraths Definition nicht nur junge Menschen mit ein, sondern auch Erwachsene (ebd.).

Trotz dieser Unterschiede besteht insgesamt Einigkeit über das Konzept der Erlebnispädagogik, wie beispielsweise im Ziel der Persönlichkeitsentwicklung. Paffrath zählt in seiner Monographie *Einführung in die Erlebnispädagogik (2017)* neben den bereits genannten Charakteristika der Ganzheitlichkeit, der Handlungsorientierung und dem Ernstcharakter noch die Möglichkeit der Grenzerfahrung, die Selbststeuerung, die soziale Interaktion, die Ressourcenorientierung und die Reflexion als erlebnispädagogische Merkmale auf (ebd., S. 83). Die Ausprägung der einzelnen Merkmale kann zwischen erlebnispädagogischen Aktivitäten stark variieren. Je nachdem, ob es sich um eine Outdoor oder eine Indoor-Aktivität handelt, ist beispielsweise die Möglichkeit der Grenzerfahrung gegeben, da in der Natur körperliche Anstrengung und die Begegnung mit Naturgewalten meist eine größere Rolle einnehmen als bei interaktiven Spielen in klimatisierten Räumen. Die Vielfalt erlebnispädagogischer Konzepte und Aktivitäten zeigt sich zudem darin, dass diese nicht nur in der Schule und im Freizeitbereich Anwendung finden, sondern auch in anderen Bereichen wie der Therapie und Rehabilitation. Dabei kann der Adressatenkreis sehr unterschiedlich ausfallen. Trotz

einiger Unterschiede haben alle erlebnispädagogischen Konzepte, Aktivitäten und Settings eine inhärente innere Struktur gemeinsam (ebd., S. 83).

Das Konzept der Selbstwirksamkeit geht allgemein auf die sozial-kognitive Theorie von Albert Bandura (1997) zurück. Der Begriff der Selbstwirksamkeitserwartung wird definiert als die individuelle Einsicht, fremde und anspruchsvolle Anforderungen durch die eigenen Kompetenzen meistern zu können (Schwarz & Jerusalem, 2002, S. 35). Eine hohe Selbstwirksamkeit gilt dann als gegeben, wenn ein Individuum sich in der Lage sieht, eine Aufgabe zu bewältigen. Die persönliche Einschätzung eigener Handlungsoptionen gilt als die ausschlaggebende Komponente der Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit (ebd., S. 36). Selbstwirksamkeit stellt keine dauerhafte Haltung dar, sondern kann sich grundsätzlich, vor allem im Kindes- und Jugendalter, verändern (Markus et al., 2018, S. 334). Markus et al. (2018) nennen für den Erwerb von Selbstwirksamkeitserwartung vier Quellen: a) eigene Erfahrungen subjektiven Erfolgs oder Misserfolgs, b) stellvertretende Erfahrungen, c) sprachliche Überzeugungen, d) Wahrnehmungen eigener Gefühlsregungen. Im Kontext dieser Arbeit ist vor allem die erste Quelle hervorzuheben. Denn eigene Erfahrungen und subjektiv erlebter Erfolg oder Misserfolg sind zentraler Bestandteil erlebnispädagogischer Aktivitäten und können die Selbstwirksamkeitserwartungen steigern (ebd.). Beispielsweise ist davon auszugehen, dass Jugendliche mit höherer Selbstwirksamkeit gegenüber denjenigen mit niedriger Selbstwirksamkeit höhere lern- und leistungsbezogene Kompetenzen besitzen. Dies kann in Form größerer Anstrengungsbereitschaft, mehr Ausdauer, mehr Flexibilität bei der Suche nach Problemlösungen und besseren Leistungen zum Ausdruck kommen (Bandura, 1997, S. 215f.).

Rousseau als Wegbereiter der Erlebnispädagogik

Insgesamt wurde die Pädagogik der Neuzeit stark von Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) beeinflusst, der auch als zentraler Vordenker der Erlebnispädagogik bezeichnet wird (Paffrath, 2017, S. 107). Seine pädagogischen Ansichten entfalten bis in die heutige Zeit Wirkung, wobei die Reaktionen zwischen Begeisterung und Ablehnung schwanken (Raithel et al., 2009, S. 108). Von seinen Werken ist aus erlebnispädagogischer Sicht insbesondere der fiktive Roman *Emil oder über die Erziehung* aus dem Jahr 1762 relevant. In dem Entwurf einer Erziehungsutopie erläuterte Rousseau seine Ansichten über die Erziehung am Beispiel der Figur Emil. Der erste Satz

des Werkes stellt gleichzeitig das Programm dar: „Alles ist gut, wenn es aus den Händen des Schöpfers hervorgeht; alles entartet unter den Händen des Menschen“ (Rousseau, 1762/2011, S. 11). Sinngemäß bedeutet dies, dass der Mensch im Naturzustand zufrieden und ausgeglichen ist. Erst in der Zivilisation wird der Mensch unzufrieden und unausgeglichen. Weiter schrieb Rousseau: „Diese Erziehung geht von der Natur, oder von den Menschen, oder von den Dingen aus“ (ebd., S. 12). In erster Linie sollte das Kind durch die Natur lernen und erst dann durch den Menschen und die Dinge. Auch in der Erlebnispädagogik spielt die Natur bis heute eine große Rolle. Viele erlebnispädagogische Aktivitäten (z. B. Segeln, Klettern, Kajakfahren) finden im Freien statt. Genauso wie die heutige Erlebnispädagogik, sah Rousseau die Natur als einen wichtigen Erfahrungsraum. Doch nicht nur die enge Bindung an die Natur, auch das Merkmal der Handlungsorientierung kann als eine Parallele zwischen der modernen Erlebnispädagogik und Rousseaus Ideen bezeichnet werden, ebenso wie die Bedeutung von Erleben und Fühlen:

Leben heißt nicht atmen, sondern handeln, es heißt sich unserer Organe, unsere Sinne, unsere Fähigkeiten, kurz sich aller derjenigen Teile von uns zu bedienen, die uns die Empfindung unseres Daseins verleihen. Nicht der Mensch hat am meisten gelebt, welcher die höchsten Jahre zählt, sondern derjenige, welcher sein Leben am meisten empfunden hat. (Rousseau, 1762/2011, S. 21)

Eine weitere Annahme von Rousseau war, dass Lernen individuell verläuft und von persönlichen Faktoren wie Interesse und den Fähigkeiten abhängt. „Jeder macht größere oder geringere Fortschritte je nach seinen natürlichen Anlagen, seinem Geschmack, seinen Bedürfnissen, seinem Talent, seinem Eifer und der Gelegenheit, die sich ihm darbietet, sich weiter auszubilden“ (Rousseau, 1762/2011, S. 61). In der Zirkuspädagogik als Teildisziplin der Erlebnispädagogik zeigt sich die Parallele im pädagogischen Anliegen insofern, dass jeder und jede die eigenen Interessen und Fähigkeiten in der Vielfalt zirkensischer Disziplinen wiederfinden sollte (Busse, 2007, S. 57). Der Fokus auf die Individualität der Kinder findet sich schon bei Rousseau und gilt seitdem als pädagogische Maxime in der allgemeinen Pädagogik und insbesondere in der Erlebnispädagogik.

Noch wichtiger als die Rolle der Individualität erscheint bei Rousseau die Selbstentfaltung der Kinder. In seinem Erziehungskonzept der *Negativen Erziehung* (Rousseau, 1762/2011, S. 115f.) wird davon ausgegangen, dass Kinder sich selbst entfalten müssen und eigene Erfahrungen sammeln sollen. „Ich wiederhole es: die

Erziehung des Menschen beginnt von dem Augenblick seiner Geburt an; bevor er noch sprechen kann, bevor sein Verständnis geweckt ist, unterrichtet er sich schon durch die Erfahrung“ (ebd., S. 62). Dieses Zitat aus dem Werk *Emil oder über die Erziehung* verdeutlicht, dass Erziehung bei Rousseau mit Erfahrungslernen gleichzusetzen ist. „Er“ ist in dem Fall Emil, der die Erfahrungen eigenständig machen soll. An anderer Stelle heißt es: „Erteilt eurem Zögling keine Art mündlicher Belehrung, die Erfahrung allein muß sie ihm geben“ (ebd., S. 113). Der Erzieher fungiert demnach als Vorbild, an dem sich das Kind orientieren kann, er stellt aber keine Vorschriften auf und agiert somit nicht direkt als erziehende Person. Rousseaus Ideen können damit mit der erlebnispädagogischen Grundidee des selbstständigen und handlungsorientierten Erfahrungslernens beschrieben werden (Paffrath, 2017, S. 83).

Ganzheitlichkeit bei Rousseau und Pestalozzi

Ganzheitlichkeit im Sinne der Gestaltung eines ganzheitlichen Lernangebots gilt als zentrales Konzeptmerkmal der modernen Erlebnispädagogik (Paffrath, 2017). Aus heutiger Perspektive sind Ansätze des ganzheitlichen Lernens auch schon bei Rousseau zu erkennen. Denn seiner Ansicht nach sollten sowohl physische als auch psychische Fähigkeiten geschult werden: „So wird sein Körper und sein Geist gleichzeitig geübt. Da er stets seinem eigenen Sinn und nicht dem anderer folgt, so geht die körperliche wie geistige Anstrengung beständig Hand in Hand“ (Rousseau, 1762/2011, S. 166). Des Weiteren schien Rousseau auch bereits die Wichtigkeit von persönlichen Erfahrungen und subjektiv bewerteten Erfolgen bzw. Misserfolgen für die kindliche Entwicklung zu erkennen:

Nehmen wir an, es handle sich darum, eine Masse fortzubewegen. Nimmt das Kind eine zu lange Hebestange, so wird es zu viel Bewegung aufwenden, nimmt es dagegen eine zu kurze, so wird es ihm an Kraft fehlen. Die Erfahrung wird es lehren, genau die Stange zu wählen, die erforderlich ist. (Rousseau, 1762/2011, S. 191)

Rousseau schien sich bewusst zu sein, dass Erfahrungen nicht immer zum Erfolg führen und schrieb dem Kind die Fähigkeit zu, durch Ausprobieren die Herausforderungen zu meistern. Infolge der subjektiv erlebten Erfolge oder Misserfolge ließe sich aus heutiger Perspektive eine Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung annehmen, wenngleich der Begriff von Rousseau noch nicht explizit erwähnt wurde (Markus et al., 2018, S. 334).

Etwa drei Jahrzehnte nach Rousseau wurde die Briefsammlung *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* (1801) von Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) erstmals veröffentlicht.

Mit diesem methodischen Grundlagenwerk wurde er als Erzieher und als Erneuerer der Volksschule weltberühmt (Osterwalder, 2011, S. 61f.). Seine Ideen von ganzheitlichem Lernen spiegelt sich noch heute in der Trias „mit Kopf, Herz und Hand“ (Paffrath, 2018, S. 108) wider. Er ergänzte damit die körperliche und geistige Komponente der Handlungsorientiertheit durch einen emotionalen Bezug. Dadurch sollte der Mensch alle Kräfte entfalten können. Zu diesen Kräften zählte er die Körperlichkeit symbolisiert durch die Hand, das moralisch-sittliche Vermögen des Menschen symbolisiert durch das Herz und die geistigen Kräfte des Menschen symbolisiert durch den Kopf. In *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt (1801)* wird diese grundlegende Annahme zwar nicht wörtlich wiedergeben, sie findet sich aber im Aufbau des Werkes wieder. So handeln die Briefe vier bis elf von der geistigen Bildung, der zwölfte Brief behandelt die körperlichen Fähigkeiten und in den letzten beiden Briefen geht es um die moralisch-sittliche Erziehung. Im dreizehnten Brief heißt es beispielsweise: „Dieses sind die ersten Grundzüge der sittlichen *Selbstentwicklung* [Hervorhebung hinzugefügt]“ (Pestalozzi, 1801/2014, S. 109). Auch an anderer Stelle schrieb Pestalozzi, dass „aller wahrer, aller bildender Unterricht aus den Kindern selbst hervorgehoben und in ihnen selbst erzeugt werden mußte“ (ebd., S. 18). Die Bedeutung des sich selbst Ausprobierens und des sich Entfaltens im Sinne von *Selbstentwicklung* erscheinen aus heutiger Perspektive als Hinweise auf eine Idee, die in Richtung des modernen Selbstwirksamkeitskonzeptes geht.

Schließlich ist auch die Natur als ein wiederkehrendes Element zu nennen, das sowohl bei Rousseau als auch Pestalozzi von zentraler Bedeutung für die kindliche Entwicklung war. In Anlehnung an Rousseau beschrieb Pestalozzi eine naturgemäße Erziehung folgendermaßen: „Von dem Augenblicke, in dem seine Sinne für die Eindrücke der Natur empfänglich werden, von diesem Augenblicke an unterrichtet es die Natur“ (Pestalozzi, 1801/2014, S. 109). Der Bezug zur Natur scheint somit seit der Aufklärung nicht an Bedeutsamkeit verloren zu haben und stellt als Bestandteil der modernen Erlebnispädagogik bis heute ein zentrales Element für individuelle Entwicklungs- und Lernprozesse dar.

Empirische Befunde zum Potenzial der Erlebnispädagogik

In einer Interventionsstudie von Kümmel et al. (2008) wurde der Frage nachgegangen, ob eine erlebnispädagogische Maßnahme die Selbstwirksamkeit von Jugendlichen im Vergleich zu einer Kontrollgruppe in Abhängigkeit vom Geschlecht

positiv beeinflussen kann. Befragt wurden 202 Jugendliche im Alter von 12 bis 14 Jahren zu zwei Messzeitpunkten vor und unmittelbar nach der Intervention. Diese bestand in einem fünftägigen Besuch eines Camps, in welchem unterschiedliche Problemlöse-, Vertrauens- und Kooperationsübungen sowie natursportliche Aktivitäten (z. B. Klettern) durchgeführt wurden. Die Ergebnisse zeigten signifikante Effekte in Hinblick auf das Geschlecht. Insbesondere bei Mädchen wurden die Selbstwirksamkeitserwartungen positiv beeinflusst. Gleichzeitig kann aber angenommen werden, dass sich die erlebnispädagogische Intervention auf beide Geschlechter günstig auswirkte (Kümmel et al., 2008, S. 561).

Meier et al. (2009) untersuchten in ihrer Studie (Prä-Post-Kontrollgruppendesign) mit 133 Schüler*innen der 8. Jahrgangsstufe ebenfalls den Einfluss einer fünftägigen erlebnispädagogischen Maßnahme auf die Selbstwirksamkeit. Diese bestand darin, dass die Studienteilnehmer*innen an Interaktionsspielen, Kooperationsübungen, sportlichen Aktivitäten (z. B. Abseilen) und regelmäßigen Reflexionen teilnahmen. Nach der Teilnahme an diesen erlebnispädagogischen Aktivitäten im Rahmen der Intervention zeigten sich signifikant höhere Werte in Bezug auf die Selbstwirksamkeit. Während Kümmel et al. (2008) jedoch größere Effekte bei den Mädchen nachwies, waren bei Meier et al. (2009) die Effekte bei den Jungen signifikant stärker (ebd., S. 66ff.).

Einen weiteren Beitrag zur Wirkungsforschung der Erlebnispädagogik leisteten Markus et al. (2016) durch eine größer angelegte Studie mit 482 Jugendlichen der 8. bis 11. Jahrgangsstufe. Das Durchschnittsalter lag bei 14 Jahren, die Anteile an Mädchen und Jungen waren ausgeglichen. Im Fokus stand die Forschungsfrage, inwieweit erlebte Herausforderungen und deren Bewältigung im Kontext erlebnispädagogischer Aktivitäten die Selbstwirksamkeit von Jugendlichen steigern können. Die Daten wurden vor und nach der erlebnispädagogischen Intervention mithilfe eines Fragebogens erhoben. Die Studienteilnehmer*innen verbrachten je nach Schulklasse vier bis fünf Tage an unterschiedlichen Standorten, wo sie spezifischen erlebnispädagogischen Aktivitäten nachgingen. (In Hinblick auf die Aussagekraft der Studienergebnisse sind, die unterschiedlichen Interventionsbedingungen kritisch zu betrachten.) Im Ergebnis zeigten sich signifikante Effekte hinsichtlich einer positiven Entwicklung der kognitiven, emotionalen und physischen Selbstwirksamkeitserwartung. Es konnte kein Zusammenhang zwischen dem subjektiv erlebten Herausforderungsgrad und der

Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung nachgewiesen werden. Wie leicht oder schwer eine Aktivität war, hatte keinen Einfluss auf die die Stärke der Veränderung der Selbstwirksamkeit. Des Weiteren zeigte sich, dass durch subjektiv erlebte Misserfolge bei Teilnehmer*innen mit zuvor niedriger Selbstwirksamkeitserwartung diese nach der Interventionszeit weiter gesunken war (Markus et al., 2016, S. 22ff.). Dieses Ergebnis erscheint vor dem Hintergrund der positiven empirischen Befunde und der Annahme, dass durch erlebnispädagogische Aktivitäten die Selbstwirksamkeit von Kindern und Jugendlichen positiv beeinflusst werden kann, besonders relevant und sollte in weiteren Studien näher untersucht werden.

Schluss

In dieser Arbeit konnte gezeigt werden, dass theoretische Ideen aus der Zeit der Aufklärung noch heute als Grundmaximen der allgemeinen Pädagogik und modernen Erlebnispädagogik präsent sind. Dass die pädagogischen Leitgedanken von Pestalozzi durch die Ansichten des 34 Jahre älteren Rousseau geprägt wurden, zeigt sich in seinem Werk *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*. Weiter lassen sich zwischen den beiden Klassikern der Pädagogik aus der Zeit der Aufklärung und dem heutigen Verständnis von Erlebnispädagogik sowie dem Selbstwirksamkeitskonzept einige Parallelen aufzeigen. Im Rahmen dieser Arbeit wurden unter Einbindung von zwei zentralen Werken von Rousseau und Pestalozzi vor allem folgende Aspekte herausgearbeitet: Die pädagogische Leitidee, dass subjektive Erfahrungen für die kindliche Entwicklung und das Lernen entscheidend sind, die Eingebundenheit in die Natur und der Aspekt der Ganzheitlichkeit.

In Hinblick auf das Förderpotenzial erlebnispädagogischer Elemente wurde in dieser Arbeit ein Teilkonstrukt aus dem Bereich der Persönlichkeitsmerkmale, die Selbstwahrnehmung, näher beleuchtet. Die anfangs zitierte These, dass Erlebnispädagogik sich positiv auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen von Kindern und Jugendlichen auswirken kann (Markus et al., 2018, S. 334), wurde anhand von drei Studien kritisch hinterfragt. Insgesamt bestätigten die Ergebnisse den positiven Einfluss von erlebnispädagogischen Aktivitäten auf die Selbstwirksamkeitserwartungen. Bei welchem Geschlecht die Effekte stärker ausgeprägt sind, scheint in der Forschung jedoch noch unklar zu sein. Auch das Ergebnis von Markus et al. (2016) in Hinblick auf die Jugendlichen mit einer niedrigen Selbstwirksamkeitserwartung sollte nicht unbeachtet bleiben. Dieses erscheint insbesondere in der schulischen Praxis oder in Freizeitaktivitäten

relevant, wo pädagogische Fachpersonen die einzelnen Kinder und Jugendlichen individuell betreuen. Zudem bleibt die Frage offen, inwiefern längerfristige und kostspielige erlebnispädagogische Aktivitäten für alle Familien gleichermaßen zugänglich sind. Hier könnte insbesondere im Schulkontext durch den Ausbau der Ganztagsbetreuung das Potenzial erlebnispädagogischer Aktivitäten genutzt werden. Grundsätzlich bedarf es jedoch belastbarer empirischer Befunde, um beispielsweise auch Aufschluss zu erhalten, ob einzelne erlebnispädagogische Aktivitäten schon zu einer Erhöhung der Selbstwirksamkeit führen können oder wie die Angebote im Schulalltag strukturiert werden müssten, damit alle Kinder und Jugendlichen profitieren. Damit würde Erlebnispädagogik nicht nur einen individuellen Förderbeitrag zur Selbstwirksamkeit leisten, sondern auch einen Schritt Richtung mehr Chancengerechtigkeit für Kinder aus unterschiedlichen sozialen Lagen bedeuten.

Literaturverzeichnis

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Busse, N. (2007). *Der Kinder- und Jugendzirkus als erlebnispädagogischer Lern- und Erfahrungsort. Theoretische Hintergründe, Praxisbeispiel "Circus Mignon" (Hamburg)*, kritische Reflexionen (Kleine Schriften zur Erlebnispädagogik, Bd. 39). Edition Erlebnispädagogik.
- Kümmel, U., Hampel, P., & Meier, M. (2008). Einfluss einer erlebnispädagogischen Maßnahme auf die Selbstwirksamkeit, die Stressverarbeitung und den Erholungs-Beanspruchungs-Zustand bei Jugendlichen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(4), 555–571. <https://doi.org/10.25656/01:4364>
- Markus, S., Eberle, T., & Fengler, J. (2018). Förderung von Selbstwirksamkeitserwartungen durch Erlebnispädagogik. In W. Michl & H. Seidel (Hrsg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 333–340). Ernst Reinhardt.
- Markus, S., Eberle, T., & Fengler, J. (2016). „Ich schaff das!“ Wie die Bewältigung von Herausforderungen die Selbstwirksamkeit steigern kann, Ein empirischer Beitrag zur Wirkungsforschung in der Erlebnispädagogik. *Erleben und lernen*, 24(5), 21–24.
- Meier, M., Hampel, P., Gaiswinkler, M., & Kümmel, U. (2009). Einfluss einer erlebnispädagogischen Intervention auf Klassenklima und Selbstwirksamkeit von Jugendlichen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56(1), 64–69.

- Michl, W. (2015). *Erlebnispädagogik* (3., aktualisierte Auflage). UTB.
- Osterwalder, F. (2011). Johann Heinrich Pestalozzi. In B. Dollinger (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik: Die Bildung der modernen Gesellschaft* (3. Auflage) (S. 53–74). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Paffrath, F. H. (2017). *Einführung in die Erlebnispädagogik* (2. überarbeitete Auflage). Ziel Verlag.
- Paffrath, F. H. (2018). Wegbereiter der Erlebnispädagogik von Rousseau bis zur Reformpädagogik. In W. Michl & H. Seidel (Hrsg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 107–109). Ernst Reinhardt.
- Pestalozzi, J. H. (1801/2014). *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Ein Versuch den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten*. e-artnow.
- Raithel, J., Dollinger, B., & Hörmann, G. (2009). *Einführung Pädagogik: Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen* (3. Auflage). Springer.
- Rousseau, J.-J. (1762/2011). *Emil oder über die Erziehung*. tredition.

Naturerfahrungen und Umweltbewusstsein – zum Potenzial der Montessori-Pädagogik

Elisa Maria Immler

Die Bedeutung von Naturerfahrungen

Die Annahme, dass die Natur einen starken Einfluss auf das menschliche Wohlbefinden hat, ist unumstritten. Gleichzeitig scheint es im Kontext von Digitalisierung und Schnelligkeit zunehmend herausfordernder zu sein, sich Zeit für Aktivitäten in der Natur zu nehmen und dabei auch emotionale Erfahrungen zu machen. Ob *Erholungsspaziergang* oder *Waldbaden* – sowohl geläufige als auch neue Wortzusammensetzungen veranschaulichen, dass Menschen die Natur mit Erholung und Entspannung verbinden. In der frühen Kindheit wie auch im späteren Schulalter werden Aktivitäten in der Natur als entscheidend für erfolgreiche Bildungs- und Lernprozesse gesehen. Einzelne Forschungsergebnisse zeigen jedoch, dass diese Aktivitäten zugunsten virtueller Betätigungen im Kindes- und Jugendalter heute tendenziell abnehmen (Gmeiner, 2003; Brämer, 2006). Durch die im Vergleich zur Natur scheinbar höhere Attraktivität virtueller Erfahrungsräume und die immer frühere Ausstattung von Heranwachsenden mit digitalen Medien ist ein sukzessiver Rückzug der Natur aus den individuellen Lebensräumen zu erwarten (Gebhard, 2013). Dieser Trend erscheint sowohl für die menschliche Gesundheit in unterschiedlichen Lebensphasen als auch in Hinblick auf den Erhalt der Natur relevant. Studien geben Hinweise darauf, dass individuelles Engagement und das Bewusstsein für Natur- und Umweltschutz höher ausfallen, je mehr Heranwachsende sich mit der Natur auseinandersetzen (Langeheine & Lehmann, 1986; Lude, 2001; Lude, 2006, zitiert nach Gebhard, 2003, S. 118). Folglich ist anzunehmen, dass der individuelle Umgang mit der Natur von den Erfahrungen abhängt, die bereits in der Kindheit gesammelt wurden. *Naturerfahrungen* können als bewusste bis unbewusste Auseinandersetzungen mit der Natur definiert werden. Diesbezüglich gelten aktive Beschäftigungen, in denen die Natur „als Anlass zu Aktivität“ (Gebhard, 2013, S. 75) fungiert, wie etwa beim Klettern in Bäumen oder beim Sammeln bunter Herbstblätter, im Vergleich zu passiven Beschäftigungen, bei denen die Natur eher als Kulisse dient, als bedeutsamer (ebd.). Gebhard (2013) nennt als Basis der Umweltpädagogik den Umstand,

dass Kinder die Zerstörung natürlicher Lebenswelten nur dann überhaupt als solche wahrnehmen können, wenn eine Beziehung zur Umwelt aufgebaut wurde (ebd.).

Da Kinder und Jugendliche heute einen Großteil ihrer Zeit in vorschulischen und schulischen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen verbringen, sollten Naturerfahrungen dort integriert und gezielt gefördert werden. Zum einen sind dadurch positive Folgen für die persönliche Gesundheit und das eigene Umweltbewusstsein im Kindes- und Jugendalter zu erwarten. Zum anderen geht es heute im Kontext Klimawandel zunehmend um ein globales Ziel, welches für die Heranwachsenden persönlich hochbedeutsam ist. Mit Blick auf den Bildungsort Schule legitimiert sich der Aufenthalt in der Natur vor dem Hintergrund des Erziehungs- und Bildungsauftrags (KMK, 2016): Denn Schüler*innen sollen in Auseinandersetzung mit gesellschaftsrelevanten Themen auf ihre Rolle als verantwortungsvolle Glieder des Gesellschaftssystems vorbereitet werden. Zudem sollen ihre Selbstwirksamkeit und ihr Verantwortungsbewusstsein für die eigene Entwicklung und ihr späteres Leben gefördert werden. Dietmar Fund kritisierte schon in den 90er-Jahren an der schulischen Umwelterziehung die Anwendung traditioneller Unterrichtsmethoden im Klassenraum und insbesondere den Frontalunterricht (Fund, 1982, S. 25). Diese Kritik wird im Folgenden aufgegriffen und mit Blick auf reformpädagogische Ansätze sowie alternative Lehr-/Lernmethoden weitergedacht. Exemplarisch wird die Pädagogik der italienischen Medizinerin und Reformpädagogin Maria Montessori (1870–1952) fokussiert. Eine ihrer Grundideen zum kindlichen Lernen war die intrinsisch motivierte Aneignung von Lerninhalten.

Ob und inwiefern sich die pädagogischen Grundideen und zentrale Elemente der Montessori-Pädagogik dazu eignen, Naturerfahrungen und das Umweltbewusstsein von Heranwachsenden zu fördern, ist Überprüfungsgegenstand dieser Arbeit. Dabei werden zunächst Grundideen und Merkmale der Montessori-Pädagogik erklärt. Die vorgestellten Aspekte werden in Hinblick auf das Ziel der Förderung von Naturerfahrungen und Umweltbewusstsein hinterfragt und mit einzelnen aktuellen Forschungsarbeiten in Beziehung gesetzt. Anschließend werden konkrete Anwendungsbeispiele im (vor-)schulischen Bildungskontext aufgezeigt. Es folgt eine kritische Schlussbetrachtung in Hinblick auf die Fragestellung und das Potenzial der Montessori-Pädagogik zur Förderung eines längerfristigen Umweltbewusstseins von Heranwachsenden.

Hauptteil

Montessori-Pädagogik und die Förderung von Umweltbewusstsein

„Das Wissen selbst ermüdet nicht, doch die Ermüdung entsteht, wenn das Wissen auf eine Weise vermittelt wird, die im Widerspruch steht zu den Gesetzen des Lebens“ (Montessori, 2003, S. 75). Maria Montessori ging in ihrer Pädagogik von einer natürlichen menschlichen Entwicklung aus, die sich in einzelne Phasen unterteilt (s. Sokolaj-Altenried, in diesem Band, S. 30). Lehr- und Lernmethoden müssten dementsprechend an das Alter und den natürlichen Entwicklungsstand von Kindern und Jugendlichen angepasst werden. Im Folgenden werden die Rolle der Lehrperson, die Montessori-Materialien und die Natur als Lernumgebung hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit in der Montessori-Pädagogik erläutert. Dabei wird insbesondere das Potenzial zum Erwerb eines Umweltbewusstseins durch Naturerfahrungen im Kindesalter untersucht, wengleich Analogiebildungen zum Jugendalter möglich sind.

Lernumgebungen, Materialien und Kosmische Erziehung

Montessori war nach eigenen Beobachtungen zu dem Schluss gekommen, dass Kinder vor allem über ihre Sinne und Bewegungen lernen. Gleichzeitig hob sie die Bedeutung einer vorbereiteten Lernumgebung hervor. Die Vorbereitung von Räumlichkeiten und Lernmaterialien ist deshalb eine zentrale Aufgabe der Lehrperson im Montessori-Unterricht. Die Umgebung sollte so gestaltet werden, dass Kinder über alle Sinne (insbesondere über den Tastsinn) lernen und eigenständig Erfahrungen sammeln können. Dadurch könnten Kinder die Gegenstände auf unterschiedliche Weise erkunden und sich Wissen selbstständig aneignen. In der Montessori-Pädagogik kommt der Lehrperson damit eine unterstützende, lernbegleitende Rolle zu. Sie ist insbesondere für Ordnung, Auswahl und Kontrolle der Lernmaterialien zuständig. Azza Alburaidi und Abdullah Ambusaidi (2019) stellten in ihrer Studie zur Vermittlung naturwissenschaftlicher Inhalte durch Montessori-Pädagogik im Oman fest, dass die Zuständigkeit für die Materialien auch darin lag, beschädigte Materialien zu reparieren oder zu recyceln (ebd., S. 696). An dieser Stelle soll die Idee des Modelllernens aufgegriffen werden. Wengleich im Rahmen dieser Arbeit nicht näher auf die Theorie von Bandura (1997) eingegangen werden kann, soll sie in Hinblick auf das Potenzial von Montessori-Unterricht zur Förderung kindlichen Umweltbewusstseins hier erwähnt werden. Denn wenn Kinder Lehrpersonen in den beschriebenen Situationen als Vorbild

wahrnehmen, werden sie zukünftig, folgt man dem Phänomen des Modellernens, auch mit höherer Wahrscheinlichkeit etwas reparieren oder in anderer Form weiterverwenden, anstatt es voreilig wegzuwerfen.

Eine weitere Verbindung zwischen Umwelterziehung und Montessori-Pädagogik besteht in Bezug auf das Hinterlassen umweltbelastender Spuren, wie etwa Verpackungsmaterial, in der Natur. Denn in der Montessori-Pädagogik lernen Kinder, ihre Materialien nach Gebrauch selbstständig aufräumen (Kristiyani, 2018, S. 53). Diese Idee eines verantwortungsvollen Umgangs mit Materialien und mit der eigenen Lernumgebung könnte sich zu einem verantwortungsvollen Umgang mit der Natur weiterentwickeln. Montessori selbst begründete die Bedeutung der Materialien vor dem Hintergrund ihrer Beobachtungen, dass Kinder als wissbegierige Wesen aktiv und vor allem haptisch lernen:

Das Kind lernt nicht nur durch die Tätigkeit seiner geistigen Energie, sondern durch den Gebrauch seiner Hände. [...] Eine wirklich kosmische Mission des Menschen scheint in der engen Zusammenarbeit der Intelligenz mit der Hand zu liegen. Es ist einfach zu sehen, dass dieses Arbeiten mit der Hand eine Funktion der Intelligenz ist. (Montessori, 2003, S. 76)

Die haptische Auseinandersetzung bildet eine wichtige Grundlage, damit die Kinder selbstständig und ihrer eigenen Motivation folgend lernen können. Ihrer aktuellen Entwicklungsphase und ihren Bedürfnissen entsprechend sollen sie mit Freude lernen und Antworten auf ihre Fragen – durchaus auch wörtlich zu verstehen – „aus der Umgebung in sich aufnehmen“ (ebd., S. 74). Da die Materialien aus natürlichen Stoffen wie Holz geschaffen sind (Kristiyani, 2018, S. 54), könnten durch die intrinsisch motivierten Lernaktivitäten indirekt auch positive Naturerfahrungen gesammelt werden. Diese wiederum könnten – wenn auch im jüngeren Kindesalter zunächst nur unbewusst – die Wertschätzung der Natur fördern, unterstützt die Natur das Kind doch durch ihre Ressourcen in seiner individuellen Entwicklung und in seinen Lernprozessen. Neben der Bedeutung des haptischen Lernens stellt die Kosmische Erziehung eine weitere wichtige Komponente der Montessori-Pädagogik dar. Diese basiert auf Montessoris Annahme einer Kosmischen Theorie, die „in der ganzen Schöpfung einen einheitlichen Plan (erkennt)“ (Montessori, 1979, S. 132). Dabei erinnern Montessoris Ausführungen an die Ideen zur Einheit des Naturganzen von Alexander von Humboldt (Humboldt & Kohlrausch, 2019, S. 207), wenn sie die Wirkungen und Ursachen kleinster Elemente in den großen Zusammenhang des Lebens stellt. Eine kosmische Aufgabe ist dabei keine Aufgabe, die

für sich allein steht, sondern die zur Bewahrung eines harmonischen Zustandes der Natur beiträgt (Montessori, 1979, S. 133). In diesen ökologischen Kontext stellt Montessori nun das Kind als den der Natur und dem sinnhaften Ganzen zugehörigen Menschen mit seinen (Lern-)Bedürfnissen. Vor diesem Hintergrund begründet sie ihre Idee der Kosmischen Erziehung: Indem die scheinbar kleinsten Bedürfnisse des Kindes, seine altersabhängigen und selbst initiierten Lern- und Erkenntnisprozesse, berücksichtigt und gefördert werden, ist eine Art Vollkommenheit im kosmischen Sinne am Ende des Lernprozesses zu erwarten. Das Lernen sei in diesem Rahmen nachhaltig und eingebettet in einen ursprünglichen, natürlichen Gesamtzusammenhang (ebd.). Vor dem Hintergrund der Idee der Kosmischen Erziehung wird auch die kreativitäts- und persönlichkeitsbildende Bedeutung der Materialien begründet. Nach Montessoris Verständnis habe sich die menschliche Intelligenz durch seine „kreative kosmische Aufgabe entwickelt“ (Montessori, 1979, S. 135). Durch die Möglichkeiten, natürliche Materialien kreativ (im Sinne des lateinischen Wortes *creare* = *schaffen, herstellen*) zu nutzen und dabei zunehmend Wertschätzung für diese zu entwickeln, könnte ein möglicher Endpunkt die Entwicklung zu einer umweltbewussten Persönlichkeit sein (Alburaidi & Ambusaidi, 2019). Der Forderung nach natürlichen Materialien kommt zugute, dass Kinder per se sehr gerne mit diesen, beispielsweise mit Steinen, spielen (Gebhard, 2013, S. 78). Zwar ist der Begriff des Lernens nach Montessori nicht mit Spielen gleichzusetzen, dennoch erscheint es allgemeinpädagogisch nicht abwegig, das kindliche Interesse an natürlichen Materialien vom Spiel auf das Lernen zu übertragen. Auch in Hinblick auf weitere Sinnesübungen (Riechen, Schmecken, Hören) könnten in der Montessori-Pädagogik persönliche, emotional besetzte Naturerfahrungen initiiert und gefördert werden. Dabei scheint die Kombination aller Sinneskanäle besonders gut in der Natur selbst möglich. Dort werden die Sinne nahezu automatisch angeregt und persönliche Erkenntnisse können in vielerlei Hinsicht gewonnen werden. Durch die Grundideen einer Kosmischen Erziehungstheorie sowie die unterstützende Rolle der Lehrperson und die Bereitstellung natürlicher Materialien bietet die Montessori-Pädagogik im frühen Kindesalter ebenso wie im weiteren Schulalter vielseitige Möglichkeiten, Naturerfahrungen und Umweltbewusstsein zu fördern. Gleichzeitig scheint sich der Erfahrungsraum Natur anzubieten, diese pädagogischen Grundideen aus den geschlossenen Räumlichkeiten (z. B. Klassenräumen)

hinauszutragen, um in natürlichen Lernprozessen und Erkenntnisgewinnen von Zeit zu Zeit einen noch stärkeren Naturbezug zu initiieren.

Montessori-Pädagogik *in der und durch die Natur*

Um individuelles Lernen erfolgreich zu fördern, sollten sowohl die Lehr-/Lernmethoden als auch der Lernstoff der aktuellen Entwicklungsphase entsprechen. Montessori nannte als Beispiel dafür das Thema der Naturgeschichte (meist im Alter von zwölf Jahren behandelt), dessen Behandlung im Schulcurriculum unter Umständen eine Abweichung von seiner den Entwicklungsphasen geschuldeten natürlichen Attraktivität für die Kinder bedeuten kann. Problematisch sei dabei, dass in diesem Alter das „spontane Streben (des Kindes), die Umgebung mit Hilfe der Sinne zu erforschen, schon viel von seiner natürlichen Kraft eingebüßt“ (Montessori, 2003, S. 76) habe. Zudem sei das „Gedächtnis für Faktenwissen nicht mehr so groß wie vorher in der Entwicklung“ (ebd.). Damit würde dem Kind die Chance genommen, etwas so Greifbares im natürlichen Einklang mit seiner Entwicklung zu erlernen.

Dass Montessori selbst die Entstehung eines Umweltbewusstseins durch individuelle Naturerfahrungen im Laufe des Lebens als natürliche Entwicklungs- und Lernprozesse verstand, wird anhand des folgenden Zitats deutlich:

Mit Hilfe seiner Intelligenz setzt der Mensch das Schöpfungswerk fort, und es scheint fast, als sei er berufen, diese seine Kraft dazu zu verwenden, die Schöpfung zu beschleunigen [...] und zu vervollkommen, indem er eine Kontrolle über das Leben selbst ausübt. (Montessori, 1978, S. 46)

Der Mensch tritt hier als tätiges Subjekt auf, das dazu in der Lage ist, auf die Natur einzuwirken. In produktiver Auslegung kann dies etwa das Säen von Samen (z. B. Kresse) oder das Pflanzen von Setzlingen oder Blumenzwiebeln bedeuten. Auf diese Weise können Kinder bereits in frühen Jahren die Natur aktiv mitgestalten und emotionale Naturerfahrungen sammeln. Dabei ist die Natur Objekt ihrer Beschäftigung und nicht nur eine Kulisse, vor der die Natur an sich kaum wahrgenommen wird (Gebhard, 2013, S. 75). Neben dem kindlichen Bewusstsein durch aktive Naturerfahrungen können dabei auch die sensorischen Fähigkeiten (hier durch den Gebrauch der Hände und Finger beim Säen) gefördert werden. Übungen dieser Art entsprechen nach wie vor der Montessori-Praxis (vgl. Kristyani, 2018). Ein Beispiel hierfür ist das Erlernen von Buchstaben, indem deren aus Holz gearbeiteten Formen berührt und gespürt werden. Auch die Buchstabenformen in Sand, Reis oder Mehl zu malen, unterstützt das haptische Erleben der Lerninhalte.

Gleiches gilt für die Anregung des auditiven Sinneskanals über die Ohren, wenn über das Hören und Zuhören die Fähigkeiten, Wörter oder Buchstaben zu erkennen und zu schreiben, gefördert werden (ebd., S. 50f.). So wird angenommen, dass durch Anregung unterschiedlicher Sinne die kindlichen Lernprozesse am besten unterstützt werden, da das Lernen natürlicherweise über den Körper und dessen Bewegungen stattfindet. Kristiyani (2018) beschreibt die Praxis solcher Sinnesstimulationen im Klassenzimmer. Doch diese Aktivitäten sind auf ähnliche Weise auch draußen in der Natur selbst umsetzbar. Anstatt Buchstaben in den Sand einer Schale im Klassenraum zu zeichnen, könnten genauso ganz natürliche Lernumgebungen genutzt werden, wie Sand an einem Bachbett oder Erde, etwa der Waldboden. Auch Buchstaben zu legen und sich so ihrer Formen bewusst zu werden, ist durch Stöcke, Äste, Steine, Tannenzapfen oder andere Naturmaterialien möglich. Dies steht auch mit Montessoris Forderung nach kindlicher Autonomie im Einklang, wenn die Kinder ihre Materialien (in diesem Fall zum Legen oder Schreiben) selbst suchen, finden und erschließen. Der Wald als natürliche Lernumgebung bietet sich auch an, die anderen Sinne anzuregen und in individuelle Lernprozesse zu integrieren. Ob das Pfeifen des Windes, das Rauschen eines Baches, das Singen der Vögel oder die Sprache anderer Menschen – Geräusche und Laute können still wahrgenommen und verbalisiert (z. B. nachgeahmt, beantwortet) werden. Kinder haben so die Möglichkeit, mit Hilfe ihres Hörsinns ihre Umgebung aktiver mitgestalten und bewusster wahrzunehmen. In spezifischen Lernprozessen können sie zudem lernen, die abstrakte Geräusche oder Laute konkreten Objekten oder Subjekten zuzuordnen und diese zu beschreiben. Die Kombination von Objekten, Modellen oder Bildern mit dem Schriftbild von Wörtern scheint sich in der Natur anzubieten, um den konkreten Gegenstand mit seinen spezifischen natürlichen Eigenschaften zu erkunden und sich Wissen anzueignen. So wird das Wort *Bach* als Schriftbild gesehen, wenn dieses mit den Fingern oder einem Stock in den Waldboden gezeichnet wurde. *Bach* als Signifikant (sprachliches Zeichen als äußere Zeichenform) wird dann mit Signifikaten (Zeicheninhalten) verbunden, wenn die Kinder ihn als fließend beobachten und ihm einen Klang durch den akustischen Reiz des Rauschens zuordnen. Auch das Wasser selbst zu berühren oder Gerüche wahrzunehmen (z. B. Frische der Luft, feuchter Waldboden) wird in einer natürlichen Umgebung möglich. Die für ein Zurechtkommen in der Welt so wesentliche Fähigkeit des Kombinierens von sinnlicher und sprachlicher Wahrnehmung kann auf diese Weise früh

erlernt und in unterschiedlichen Entwicklungsphasen durch Naturerfahrungen gezielt gefördert werden (Becker, 2012, S. 38f.). Grundsätzlich können Kinder im Rahmen solcher Lernsettings und durch ihre persönlichen Naturerfahrungen die Natur als ein vielfältiges Phänomen erleben und mit ihr Emotionen assoziieren, beispielsweise indem sie Natur als unterstützend für das eigene Lernen wahrnehmen und dadurch Wertschätzung als Basis für ein späteres Umweltbewusstsein entwickeln. Nach Gebhard (2013, S. 118) ist davon auszugehen, dass vor allem drei Naturerfahrungsdimensionen – die „ästhetische“, die „erkundende“ und die „ökologische“ Naturerfahrungsdimension“ – spätere Handlungsintentionen beeinflussen.

Ursprünglich waren die Lehr-/Lernmethoden der Montessori-Pädagogik auf Kinder mit sinnlichen oder anderen Beeinträchtigungen ausgerichtet (Raapke, 2006). Einzelne Sinneskanäle könnten dadurch nur eingeschränkt oder gar nicht angesprochen werden, sodass umso mehr auf andere zurückgegriffen werden muss, um Lernprozesse aktiv zu gestalten. Die Natur (z. B. der Wald) als Lernumgebung kann nicht nur aber gerade für Kinder mit psychischen und/oder physischen Beeinträchtigungen Gefahren bergen. An dieser Stelle kommt der Lehrperson zur Vorbereitung der Lernumgebung wieder eine zentrale Rolle zu. Sie sollte die Natur an die individuellen Bedürfnisse und Voraussetzungen der Kinder anpassen und dementsprechend vorausschauend optimieren, indem sie mögliche Gefahrenquellen aufhebt oder Ruhestationen (z. B. ein Waldsofa aus Blättern und Moos) vorbereitet.

Ein weiteres Beispiel zur Förderung eines Naturbewusstseins im Unterricht, hier im Klassenzimmer, illustrieren Opriş und Opriş anhand des christlichen Religionsunterrichts (Opriş & Opriş, 2012, S. 18): Die Bibel biete ihrer Ansicht nach viele Erzählungen und Gleichnisse, in denen die Natur als Lebensraum des Menschen dargestellt wird, etwa wenn Jesus die Vögel füttert oder die Schönheit der Lilien bewundert. Im Sinne Kosmischer Erziehung könnten dabei Analogien zwischen dem Makrokosmos des Menschen (in seiner Beziehung zu Gott und anderen Menschen) und dem Mikrokosmos der Tier- und Pflanzenwelt gebildet und explizit mit den Schüler*innen thematisiert werden. Denn wenn der Mensch als Teil der Natur, der Erde oder im christlichen Sinne als Teil der Schöpfung begriffen wird, gelten für ihn doch ähnliche Voraussetzungen und Lebensbedingungen wie für die anderen Lebewesen, die ihren Platz in diesem natürlichen Ganzen haben. So würde zum einen ein Bewusstsein für die eigene

Person in der Natur, zum anderen ein Bewusstsein für andere und die gegenseitige Abhängigkeit von der Natur als gemeinsamer Lebensraum gefördert werden. Opriş und Opriş (2012) sehen das Begreifen der Schöpfung „as a whole“ (ebd., S. 21) als allgemeines pädagogisches Ziel. Weiter verdeutlichen sie die Möglichkeit einer interdisziplinären Didaktik, wenn in einem solchen Religionsunterricht konkret auf die Beschreibung beispielsweise von Pflanzen und damit auf eher naturwissenschaftliche Lerninhalte eingegangen wird (ebd., S. 19). Für diese Art von Unterricht und weitere Teile ihres pädagogischen Konzepts (z. B. Meditation), sehen sie eine „careful preparation, in relation to the level of students` knowledge and their spiritual age“ (ebd., S. 21) als unabdingbar. Opriş und Opriş haben den Bezug zwar nicht explizit hergestellt, die Parallelen zu Montessoris Grundideen der vorbereiteten Lernumgebung unter Berücksichtigung individueller Bedürfnisse und Entwicklungsphasen sowie der Kosmischen Erziehung sind jedoch offensichtlich.

Chancen und Limitationen – ein Fazit

In dieser Arbeit wurde theoretisch untersucht, inwiefern sich pädagogische Grundideen und zentrale Elemente der Montessori-Pädagogik eignen können, Naturerfahrungen und das Umweltbewusstsein von Heranwachsenden zu fördern. Es zeigte sich, dass insbesondere durch die Verfügbarkeit von natürlichen Sinnesmaterialien und die Idee der Kosmischen Erziehung ein vielseitiges Potenzial ausgeschöpft werden kann. Durch die Beschaffenheit der natürlichen Lernmaterialien beschäftigen sich die Kinder nicht nur mit dem Gegenstand und Lernstoff an sich, sondern mehr oder weniger bewusst auch mit der Natur und natürlichen Ressourcen. Durch den erlernten wertschätzenden und verantwortungsbewussten Umgang mit dem Material in der vorbereiteten Umgebung, wird eine persönliche Basis hergestellt, die in Hinblick auf den späteren Umgang mit der Natur und natürlichen Ressourcen entscheidend sein kann. Wie am Beispiel des Religionsunterrichts aufgezeigt wurde (Opriş & Opriş, 2012), lässt sich die Förderung eines Naturbewusstseins in Einklang mit den Grundideen der Montessori-Pädagogik auch ohne spezifische Materialien in den Schulkontext einbetten. Des Weiteren können durch die Verlagerung des Schulunterrichts nach draußen oder durch allgemeine Sinnesübungen in der Natur Naturerfahrungen jederzeit und in allen Bildungseinrichtungen gefördert werden, um das Bewusstsein und die Verantwortung zum Erhalt der Natur bei Heranwachsenden längerfristig zu stärken. Nachteilig ist es, wenn

sich Schulen fernab von Natur (z. B. Wald, Wiesen, Dünen) befinden. Denn vermutlich bieten seltene Tagesausflüge oder künstlich hergestellte Naturräume nicht dasselbe Potenzial wie spontane, mehrmals in der Woche stattfindende Unterrichtssituationen in der Natur.

Insgesamt scheinen die Grundideen und Lehr-/Lernmethoden der Montessori-Pädagogik einen unterstützenden Rahmen zur Förderung naturbezogener, individueller Lernprozesse zu bieten. Dabei sind positiv konnotierte Naturerfahrungen zu erwarten, die die Entwicklung eines Umweltbewusstseins in unterschiedlichen Altersstufen fördern würde. Inwiefern eine sekundäre Moralisierung dieser Erfahrungen angestrebt werden darf oder ob die für Kinder so wichtigen Naturerfahrungen nicht schon als primäres Ziel von Umwelterziehung genügen, ist abzuwägen (Gebhard, 2013, S. 120). Im Idealfall reichen bereits diese positiven, sowohl bewussten als auch unbewussten Naturerfahrungen aus, um bei den Kindern eine nachhaltige und prägende Wertschätzung der Umwelt zu bewirken. Die Einbettung einzelner Elemente der Montessori-Pädagogik würde damit bereits den zentralen Zweck erfüllen, den auch Montessori selbst formulierte: „Man pflegt immer noch das Vorurteil, dass ein Kind, das in die Welt hinauszieht, keine Zeit für seine Studien haben würde. Wir sagen aber, dass es, indem es in die Welt tritt, studiert“ (Montessori, 2003, S. 78).

Literaturverzeichnis

- Alburaidi, A., & Ambusaidi, A. (2019). The Impact of Using Activities Based on the Montessori Approach in Science in the Academic Achievement of Fourth Grade Students. *International Journal of Instruction*, 12(2), 695–708.
<https://doi.org/10.29333/iji.2019.12244a>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
- Becker, P. (2012). Wind lispelt, biegt Bäume und macht frösteln, Wasser gluckst, spiegelt und erfrischt. Zur Notwendigkeit einer sinnorientierten Bildung. *Sozial Extra*, 36(5), 36–41. <https://doi.org/10.1007/s12054-012-0062-2>
- Brämer, R. (2006). *Natur obskur. Naturentfremdung in der Hightechwelt*. oekom.
- Fund, D. (1982). Kritik der Umwelterziehung. *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik*, 5(1), 17–26.

- Gmeiner, M. (2003). *Kinder an die Macht. Ängste, Sorgen, Perspektiven der Kinder. Österreichische Kinderfreude. Österreichische Kinderfreunde – Bundesorganisation.*
- Humboldt, A. v., & Kohlrausch, H. (2019). *Die Kosmos-Vorlesung an der Berliner Sing-Akademie.* C. Kassung & C. Thomas (Hrsg.). Insel.
- Kristiyani, C. (2018). Materials and (Language) Learning Environment based on Montessori concepts. *Language and Language Teaching Journal*, 21(1), 46–54. <https://doi.org/10.24071/llt.2018.210105>
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2016). *Leitperspektiven und Leitfaden Demokratiebildung im Bildungsplan 2016*, <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/LP>
- Langeheine, R., & Lehmann, J. (1986). Forschungsnotiz. Ein neuer Blick auf die soziale Basis des Umweltbewusstseins. *Zeitschrift für Soziologie*, 15(5), 378–384. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1986-0505>
- Lude, A. (2001). *Naturerfahrung & Naturschutzbewusstsein. Eine empirische Studie. Forschungen zur Fachdidaktik, Band 2.* StudienVerlag.
- Montessori, M. (1978). *Das kreative Kind – Der absorbierende Geist.* Herder. (Originalquelle veröffentlicht in 1949).
- Montessori, M. (1979). Kosmische Erziehung. In G. Schulz-Benesch (Hrsg.), *Maria Montessori. Spannungsfeld Kind – Gesellschaft – Welt. Auf dem Weg zu einer „Kosmischen Erziehung“* (S. 132–142). Herder. (Originalquelle veröffentlicht in 1946).
- Montessori, M. (2003). Wissen als Mittel zur Entwicklung der Persönlichkeit (Winter, F., Übers.). In H. Ludwig et al. (Hrsg.), *Verstehendes Lernen in der Montessori-Pädagogik. Erziehung und Bildung angesichts der Herausforderung der Pisa-Studie* (S. 73–79). LIT. (Originalquelle veröffentlicht in 1941).
- Opriş, M., & Opriş, D. (2012). Moral and religious training – education students for environmental. *Educatia*, 21(10), 17–25. http://educatia21.reviste.ubbcluj.ro/index_htm_files/Opris_10_2012.pdf
- Raapke, H. (2006). *Montessori heute – eine moderne Pädagogik für Familie, Kindergarten und Schule.* Rowohlt.

Maria Montessori: Eine kritische Analyse ihrer Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Freiheit des Kindes

Albana Sokolaj-Altenried

Einleitung

„Seit den ersten Anfängen meiner Erzieherlaufbahn habe ich Bedingungen der Freiheit für die Kinder empfohlen und eingerichtet. Die freie Wahl war das erste der Vorrechte in meinem Erziehungskonzept“ (Montessori, 1985, S. 122f.). Dieses Zitat stammt von der wohl populärsten Pädagogin des 20. Jahrhunderts, Maria Montessori, und führt unmittelbar zum Herzstück ihrer Pädagogik: die Freiheit des Kindes. Während Kindern im Alltag häufig vorgeschrieben wird, mit welchen Materialien sie sich auseinandersetzen sollen, baut die Montessori-Pädagogik auf die freie Wahl des Kindes (Montessori & Michael, 2021, S. 16). Erziehende sollen dabei eine eher passive Rolle übernehmen, damit sich das Kind aktiv und frei entfalten kann. Daraus ergeben sich zwei Perspektiven auf die Montessori-Pädagogik: jene der Erziehenden und jene des Kindes. In dieser Hausarbeit liegt der Fokus auf der Perspektive des Kindes. Dabei wird Montessoris pädagogisches Konzept unter besonderer Berücksichtigung der Freiheit des Kindes betrachtet und dahingehend untersucht, inwieweit Kinder durch diese Freiheit ihre individuellen Bildungspotenziale ausschöpfen können. Nicht selten wird an der Montessori-Pädagogik kritisiert, dass sie Kindern zu viel Freiheit verleihe und eine Art *Laissez-faire* Erziehungsstil sei. Demgegenüber steht die reformpädagogische Grundidee, Montessoris Konzept als eine *Pädagogik vom Kinde aus* zu sehen. Auf diesen konträren Aussagen basiert die Leitfrage der vorliegenden Hausarbeit: Fungiert Montessoris Konzept mehr als *Pädagogik vom Kinde aus* oder als *Laissez-faire* Erziehungsstil?

Zur Beantwortung dieser Fragestellung werden zunächst die zentralen Merkmale der Montessori-Pädagogik sowie die Bezeichnung einer *Pädagogik vom Kinde aus* und der *Laissez-faire* Erziehungsstil nach Lewin erklärt. Anschließend wird ein Vergleich zwischen Montessori-Pädagogik und *Laissez-faire* Erziehung angestrebt, indem die jeweiligen Verständnisse von Erziehung gegenübergestellt werden. An diese wissenschaftlich-theoretische Grundlage schließen sich empirische Befunde an, die einen Vergleich von traditionellen Regelschulen und Montessori-Schulen aufzeigen. Dieser Blickwinkel ermöglicht eine erweiterte Perspektive zur Beantwortung der Leitfrage.

Abschließend wird dargelegt, wie die Montessori-Pädagogik im 21. Jahrhundert gelebt wird und es folgt ein Schlussteil zur kritischen Reflexion der Befunde und zur Beantwortung der Leitfrage.

Hauptteil

Maria Montessori und ihre Pädagogik

Hilf mir, es selbst zu tun, diese Prämisse geht auf die Bitte eines Kindes an die italienische Reformpädagogin Maria Montessori zurück, welche sie auf der internationalen Konferenz in Amsterdam im Jahr 1950 zum Leitmotiv ihrer Pädagogik krönte (Kramer, 2004, S. 341). Damit appellierte Montessori an die Erwachsenen, Kinder selbst tätig werden zu lassen und deren Persönlichkeiten in den Mittelpunkt zu stellen. Denn laut Montessori seien Erwachsene in vielen Situationen mehr ein Hindernis als eine Unterstützung für die kindliche Entwicklung. Diese Vorstellung koinzidiert mit dem Ausdruck einer *Pädagogik vom Kinde aus*, in der Kinder durch indirekte Erziehungsmaßnahmen zur freien Entwicklung angeregt werden sollen (Montessori & Michael, 2021). Das Prinzip der Freiheit des Kindes bedeutet dabei nicht, „dass [es] tut, was (es) will, sondern Meister seiner selbst (ist)“ (ebd., S. 26). So fasste Montessori den Freiheitsbegriff als biologische Entwicklungsfreiheit auf (Böhm & Montessori, 2010, S. 18), während sie die moralische Entscheidungsfreiheit des Kindes durch die Gemeinschaft eingegrenzt sah (Montessori & Michael, 2021, S. 26). Kinder hätten damit die Freiheit der Wahl, welche zur Würde des Menschen beiträgt, jedoch kein „Allesgewähren“ (ebd.) bedeutet.

Allgemein vertrat Montessori die anthropologische Grundannahme, dass jedes Kind seiner selbst Baumeister sei. Damit lehnte sie das Prinzip des Nürnberger Trichters der Gehirnforschung ab und sah das Kind nicht als „leeres Gefäß“ (Montessori et al., 2007, S. 13), welches mit Wissen angereichert werden müsse. Stattdessen verfüge es von Geburt an über einen immanenten Bauplan und innere Antriebskräfte, die ihm durch den Schöpfer in die Wiege gelegt worden seien. Jedes Kind sei Teil des Kosmos, das durch freie Entfaltung seinen Platz in der Welt erfahre. An dieser Stelle wird ein Kontrast zwischen beobachtbaren, wissenschaftlichen Erkenntnissen und dem Glauben oder nicht-Glauben an ein christliches Menschenbild deutlich. Einerseits bezog sich Montessori mit ihrer pädagogischen Theorie in Anlehnung an ihr Studium auf die psychischen Entwicklungsstadien und die natürlichen Bedürfnisse von Kindern. Andererseits ist es durch

die christlichen Grundideen zu einer Synthese zwischen Wissenschaft und Religion gekommen, die kritisch zu berücksichtigen ist (Böhm & Montessori, 2010). Vor dem Hintergrund ihrer eigenen Beobachtungen betonte Montessori, dass es zur Aktivierung der kindlichen Energien einer vorbereiteten Umgebung durch die Erziehenden bedarf (Lillard & McHugh, 2019). „In der Montessori-Pädagogik soll sich nicht das Kind einer Umgebung anpassen, sondern diese soll dem Kinde angepasst sein“ (Montessori, 1929, zitiert nach Böhm & Montessori, 2010, S. 139). Durch Beseitigung aller behindernden Barrieren soll eine vollständige Ausschöpfung des individuellen Bildungspotenzials ermöglicht werden (Böhm & Montessori, 2010). Der Begriff der vorbereiteten Umgebung steht hierbei in enger Verbindung zu dem bereits erwähnten biologischen Phänomen der Freiheit des Kindes. Freiheit ist dabei als Befreiung der Kinder „von Hindernissen, die ihre normale Entwicklung hemmen“ (Montessori & Oswald, 1969, S. 71), zu verstehen. Gleichzeitig sei immer das individuelle Entwicklungsstadium eines Kindes zu berücksichtigen. Ihre Erkenntnisse hatte Montessori nach dem Beobachten von Kindern mit Beeinträchtigungen auf nicht-beeinträchtigte Kinder übertragen und anschließend vier *sensible Phasen* definiert (s. Tabelle 1). In jeder dieser zeitlich limitierten Phasen sei ein Kind für die Ausbildung spezifischer physischer, geistiger und moralischer Fähigkeiten besonders empfänglich (Lillard & McHugh, 2019).

Tabelle 1

Sensible Phasen nach Montessori (vgl. Seel & Hanke, 2015, S. 375)

Lebensalter	Sensibilität für
0-3 Jahre	Ordnung, Bewegung, Sprache
3-6 Jahre	Bewusstseinsentwicklung, soziales Zusammenleben, gemachte Leistungen
6-12 Jahre	neue soziale Beziehungen, Entwicklung eines moralischen Bewusstseins, wissenschaftliche Erkenntnisse, Abstraktionen
12-18 Jahre	Gerechtigkeit und Menschenwürde, soziale und gesellschaftliche Prozesse, wissenschaftliche Erkenntnisse, politische Verantwortung

Ein weiterer zentraler Aspekt bei Montessori ist die „Polarisation der Aufmerksamkeit“ (Böhm & Montessori, 2010, S. 53). Gemeint ist damit eine hohe konzentrierte Aufmerksamkeit, die nur entstehen kann, wenn ein Kind mit Materialien arbeitet, für die es sich sehr interessiert. Die Montessori-Materialien (Übungen des täglichen Lebens, Sinnesmaterial, Sprachmaterial, Mathematikmaterial und Material zur kosmischen Erziehung) wurden größtenteils nicht von Montessori selbst entworfen, sind aber charakteristisch für die freie Zugänglichkeit und Wahlfreiheit der Kinder (Böhm & Montessori, 2010). Sie sollen den Kindern ermöglichen, im individuellen Tempo zu lernen und durch die integrierten Fehlerkontrollen direkte Rückmeldungen zu ihren Lernprozessen zu erhalten, sodass sie unabhängig von der Lehrperson voranschreiten können (Montessori & Michael, 2021). Damit schließt sich der Kreis zur Freiheit des Kindes als Grundpfeiler der Montessori-Pädagogik.

Insgesamt sind in Montessoris pädagogischer Theorie der reformpädagogische Charakter und die Abkehr von der „alten Schule“ zu erkennen. Sie rückte das Kind ins Zentrum ihrer Beobachtungen und beabsichtigte vorteilhafte Umgebungen für die kindlichen Entwicklungen zu schaffen (Böhm & Montessori, 2010, S. 66). In dieser *Pädagogik vom Kinde* aus führte sie Grundüberlegungen ihrer Vorgänger (z. B. Pestalozzi) fort, was sich auch in Montessoris Werk *Grundlagen meiner Pädagogik* widerspiegelte: „Die Größe Pestalozzis besteht ganz und gar darin, daß er die Seele des Kindes geschaut hat, des Kindes, das ‚von selbst handelt und riesengroße Fortschritte macht‘“ (Montessori & Michael, 2021, S. 30).

Erziehungsverständnisse bei Lewin und Montessori im Vergleich

Kurt Lewin war ein deutsch-amerikanischer Sozialpsychologe. Zusammen mit den Psychologen Ronald Lippitt und Ralph K. White führte er Ende der 1930er Jahre in den USA ein Feldexperiment durch, in dem sie die Auswirkungen verschiedener Führungsstile auf das Leistungsverhalten von Kindern im Alter von zehn bis zwölf Jahren untersuchten. In Anlehnung daran unterschieden sie zwischen dem autoritären, dem demokratischen und dem *Laissez-faire* Erziehungsstil (Koch, 2019, S. 122; Lewin et al., 1939, S. 271). Erziehungsstile werden allgemein als „ausgeprägte[s], immer wiederkehrende[s] Verhaltensmuster von Erziehenden gegenüber Kindern (definiert), dem eine bestimmte Haltung und ein bestimmtes Bild vom Kinde zugrunde liegt“ (Vollmer, 2012, S. 125). Im Folgenden liegt der Fokus auf dem *Laissez-faire* Erziehungsstil (franz.

„Gewährenlassen“). Dabei sollen Kinder keine Rückmeldungen, kein Lob und keine Bestrafung erhalten, sondern ohne Grenzen alles selbst entscheiden können. So wird durch *Laissez-faire* beabsichtigt, dass Kinder sich frei entwickeln, ohne von Erziehenden in eine bestimmte Richtung gedrängt zu werden (Lewin et al., 1939, S. 273). Insbesondere zur Förderung kindlicher Selbstständigkeit gilt dies als vorteilhaft. Die Studie von Lewin, Lippitt und White zeigte jedoch eher Nachteile für Heranwachsende durch den *Laissez-faire* Stil auf. Beispielsweise reagierten diese Kinder durchschnittlich fast doppelt so häufig mit Aggression als Kinder, die mit dem demokratischen Erziehungsstil begleitet wurden (ebd., S. 282). In mündlichen Befragungen wurde zudem deutlich, dass sich Kinder ohne Grenzen und Vorgaben zum Teil unzufrieden oder hilflos fühlten. Zu berücksichtigen ist, dass die Ergebnisse sich auf eine begrenzte Altersklasse sowie einen limitierten Zeitraum beziehen (Koch, 2019, S. 122).

Wie bereits aufgezeigt wurde, basiert die Montessori-Pädagogik auf einem anderen Grundverständnis von Erziehung. Während Montessori das Erziehungsziel formulierte, „der psychischen Entwicklung des Kindes von Geburt an zu helfen“ (Montessori & Michael, 2021, S. 10), taucht der Begriff des Helfens im Kontext von *Laissez-faire* nicht auf. Das Kind ist vielmehr auf sich selbst gestellt. Lediglich bei expliziten Nachfragen soll es von den Erziehenden Antworten auf seine Fragen erhalten (Böhm & Montessori, 2010, S. 66; Lewin et al., 1939, S. 229). Die aktive Rolle des Kindes ist sowohl in der Montessori-Pädagogik als auch bei *Laissez-faire* bedeutsam. Allerdings unterscheidet sich die Beziehung zwischen dem Kind und dem Erwachsenen. Montessori war der Ansicht: „Wir [Erwachsenen] können unser Leben auch ohne das Kind führen, aber das Kind braucht den Erwachsenen zum Leben. Die *Lösung* dieser Beziehung ist Notwendigkeit für die Entwicklung des Menschen“ (Montessori & Michael, 2021, S. 11). Dagegen wird beim *Laissez-faire* Erziehungsstil nicht von einer engen Beziehung zwischen Kind und Erwachsenen ausgegangen. Vielmehr sei das Kind von Anfang an frei (ebd.).

Ein weiterer Vergleichsaspekt liefert die Betrachtung von Montessoris Pädagogik als wissenschaftliche Theorie und Lewins *Laissez-faire* Erziehungsstil als Erziehungsmethode. Montessori hatte für die Anerkennung ihrer Pädagogik als wissenschaftliche Theorie über ihr ganzes Leben hinweg gekämpft. Weil viele ihrer Anhänger ihre Theorie auf eine „lern- und anwendbare Methode“ (Böhm & Montessori, 2010, S. 13) degradierten, kam sie am Ende ihres Lebens zu dem Schluss, sie hätten nichts

verstanden: „Non hanno capito niente“ (ebd.). Denn eine Methode sei erst dann sinnvoll, wenn sie sich auf eine Theorie stützen könne. So legte Montessori in ihren Schriften auch mehr Wert auf das Ziel des Weges, nämlich die Normalisation des Kindes, als auf den Weg selbst, sprich die Methode (Böhm & Montessori, 2010, S. 16; Montessori & Michael, 2021, S. 15). Wenn ein Erwachsener nach einer allwährenden Erziehungsmethode fragt, so hat er laut Montessori nicht viel von Erziehung verstanden (Böhm & Montessori, 2010, S. 16). Denn sie war der Ansicht, dass es viele Wege zum Ziel gibt, die in einer *Pädagogik vom Kinde aus* den Kindern angepasst sein müssten (ebd.). Im Vergleich dazu ist *Laissez-faire* eine bestimmte Erziehungsmethode. Diese verleiht einem Kind sehr viel Freiheit, womit auch ein zentraler Kritikpunkt verbunden ist. Der *Laissez-faire* Erziehungsstil scheint sich nicht für alle Kinder, sondern vorrangig für diejenigen zu eignen, die sich eigenständig Ziele stecken können und von Natur aus einen Willen zum Guten haben (Schmid, 2011). Letzteres geht auf die pädagogischen Ideen des Aufklärers Jean-Jacques Rousseau zurück, der ebenfalls vom natürlich Guten im Menschen ausging (Porsack, 2017). Sobald eine der genannten Variablen jedoch nicht erfüllt wird, gerät die Erziehungsmethode *Laissez-faire* an ihre Grenzen. Das ist einer von mehreren Gründen, weshalb Pädagog*innen und Erziehungswissenschaftler*innen *Laissez-faire* kritisieren. Ein weiterer Grund ist die grenzenlose Freiheit des Kindes (Schmid, 2011). Der Montessori-Pädagogik wird oftmals vorgeworfen, dass es sich um eine Art *Laissez-faire* Erziehungsstil handeln würde. Mit Blick auf Montessoris Werk *Grundlagen meiner Pädagogik* erscheint dieser Vorwurf jedoch als nicht haltbar:

Wenn wir in unserer Erziehung die Freiheit für das Kind fordern, so werden wir nicht verstanden, weil die Menschen nur entartete Kinder kennen und die Freiheit mißverstehen. Man glaubt wir verlangen, das Kind in allem gewähren zu lassen, in seinen Launen, seiner Zerstörungswut und seiner Apathie. (Montessori & Michael, 2021, S. 22)

So hat nach Montessori jedes Kind Spielräume innerhalb eines begrenzten Rahmens, wohingegen das Kind in der *Laissez-faire* Erziehung grenzenlose Freiheit erlebt (Lewin et al., 1939, S. 273; Montessori & Michael, 2021, S. 26). Deshalb wird *Laissez-faire* auch als Nicht-Erziehung deklariert und mit dem metaphorischen Bild des „Wachsenlassens“ assoziiert (Schmid, 2011, S. 211). Demgegenüber steht das Bild von Erziehenden als Gärtner*in und die fürsorgliche Begleitung kindlicher Entwicklungsprozesse (ebd., S. 316). Die Begriffe Freiheit und Disziplin spielen hier eine zentrale Rolle. Sie erscheinen auf den ersten Blick antithetisch. Nach Montessori gilt jedoch, dass ohne Disziplin keine

Freiheit existiere (Montessori et al., 2007, S. 257) und dass mit der Gesundheit der Psyche, sprich der Normalisation, „in jedem normalen Kind soziale Haltung, freiwillige Disziplin, Gehorsam und Willensstärke“ (Montessori & Michael, 2021, S. 19) entstehen würden. Die vorbereitete Umgebung durch den/die Gärtner*in soll dabei einen limitierten Rahmen bieten, in dem sich Kinder frei entfalten können. Die freie Wahl wird begrenzt durch den Entwicklungsstand und die physische Verfassung des Kindes sowie das Material und die Gemeinschaft (Montessori & Michael, 2021). Dass das Kind in der Montessori-Pädagogik nicht auf sich selbst gestellt ist, zeigt auch folgendes Zitat: „Nie habe ich, wie mir auf üble Weise unterstellt worden ist, gesagt, dass es notwendig wäre, das Kind sich selbst zu überlassen“ (Montessori, 1951, zitiert nach Böhm & Montessori, 2010, S. 76). Somit verblasst die eingangs hergestellte Verbindung zwischen Montessoris Pädagogik und Lewins *Laissez-faire* Erziehungsstil. Vielmehr muss der Kern ihrer revolutionären Erziehungstheorie verstanden werden, den sie darin sah, dass Kinder nur dann gefördert werden können, wenn sie selbst und nicht die Erziehenden im Zentrum stehen. Zu beachten seien „einzig und allein das Wohl des Kindes, die Entwicklung und Vervollkommnung aller Seiten seiner Persönlichkeit“ (Montessori & Michael, 2021, S. 41).

Montessori-Schulen im Kontext empirischer Befunde

Bereits Montessori hatte sich mit schulbezogenen Forschungsfragen auseinandergesetzt und seit den 1950er Jahren entwickelte sich ein allgemeiner Trend zur Erforschung von diversen Aspekten ihrer Pädagogik (Gruehn & Koinzer, 2018, S. 335). Die meisten empirischen Befunde stammen aus den USA. Insgesamt ist die Datenlage jedoch dünn und die Aussagekraft aufgrund methodischer Mängel eingeschränkt. Zudem ist die Montessori-Pädagogik sehr komplex und Schulen setzen das Konzept nicht gleichermaßen um. Diese Aspekte können zu Verzerrungen der Forschungsergebnisse führen (Marshall, 2017). Im Folgenden werden eine deutsche und eine amerikanische aktuelle Studie beschrieben, welche sich zum Vergleich von Montessori-Schulen und traditionellen Schulen eignen. Dabei sollen weitere Erkenntnisse in Bezug auf eine *Pädagogik vom Kinde aus* und den *Laissez-faire* Erziehungsstil abgeleitet werden.

Im deutschen Sprachraum ist die Studie *Die Lernstandsergebnisse von VERA 2004 bei Montessori-Schulen und Montessori-Schulzweigen Nordrhein-Westfalens* von Wilhelm Suffenplan (2006) populär. Diese gibt einen Einblick in den Vergleich von schulischen

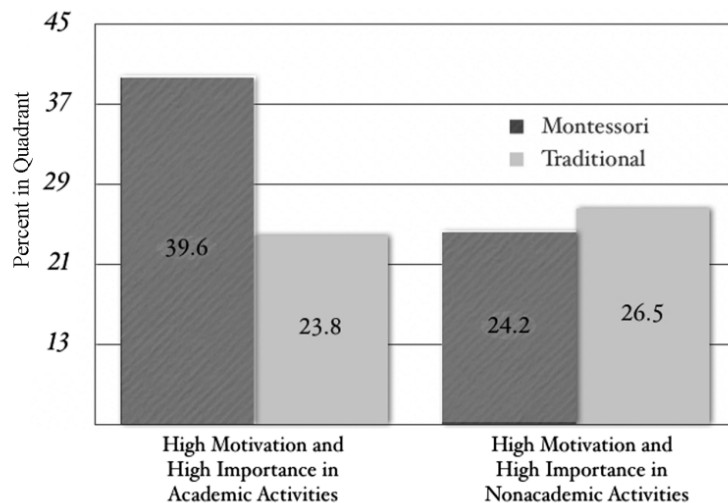
Leistungen zwischen Montessori-Schüler*innen und Schüler*innen an traditionellen Regelschulen. Die Stichprobe (n = 663) bestand aus Viertklässler*innen in 80 Klassen an zwölf nordrhein-westfälischen Montessori-Schulen. Die Leistungen in den Vergleichsarbeiten der Fächer Deutsch und Mathematik dieser Schüler*innen wurden mit den bundesweiten Resultaten an traditionellen Schulen verglichen. Suffenplan (2006) teilte die beteiligten Klassen in vier Vergleichsgruppen ein, welche sich durch günstige bis ungünstige Lernbedingungen wie Klassengröße oder Lernerschwernisse auszeichneten (Gruehn & Koinzer, 2018). Im Ergebnis wiesen Montessori-Schüler*innen signifikant höhere Fähigkeiten in Geometrie, Sachrechnen und Arithmetik auf als die Schüler*innen an traditionellen Regelschulen. Im Lesen, Schreiben und Rechtschreibung sowie in der Sprachbetrachtung waren Montessori- und nicht-Montessori-Schüler*innen gleich auf. Ersteres könnte darauf zurückzuführen sein, dass sich die Montessori-Materialien im Mathematikunterricht zum Vorgehen im klassischen Unterricht unterscheiden und intuitiver für das Kind sind. Jedoch ist nicht abschließend bewiesen, dass die Effekte ihren Ursprung tatsächlich im montessorianischen Lernarrangement haben (ebd.). Bei genauerer Betrachtung der beiden Vergleichsgruppen mit ungünstigen Lernbedingungen fällt auf, dass Montessori-Schüler*innen signifikante Leistungsvorteile in Bezug auf Lesen und Sprachbetrachtung hatten. Damit liegt die Schlussfolgerung nahe, dass Schüler*innen mit ungünstigen Lernbedingungen in Montessori-Einrichtungen besser gefördert werden als in traditionellen Schulen (ebd.). Auf die Studie von Lillard und Else-Quest (2006) soll hier nur kurz hingewiesen werden. In dieser lag der Fokus neben Sozialverhalten ähnlich wie bei Suffenplan (2006) auf akademischen, kognitiven Leistungen. Es wurden ebenfalls Vorteile durch Montessori-Lernarrangements aufgezeigt. Wird nun das Verständnis einer *Pädagogik vom Kinde aus* dahingehend erweitert, dass sie Bildung für alle Kinder zugänglich macht, sprechen die Ergebnisse zur Montessori-Pädagogik für eine *Pädagogik vom Kinde aus*.

Näher beleuchtet wird im Folgenden die amerikanische Studie von Rathunde und Csikszentmihalyi (2005). In dieser lag der Fokus auf der Motivation und dem schulischen Erleben von Jugendlichen an weiterführenden Montessori-Schulen und traditionellen Mittelschulen. Diese wurden als Kontrollgruppe so ausgewählt, dass sie in wesentlichen soziodemographischen Kennwerten mit den Montessori-Schulen übereinstimmten. In der Studie wurden Jugendliche der 6. und 8. Klasse an fünf Montessori-Schulen mit sechs

traditionellen Mittelschulen verglichen. Mithilfe der Experience Sampling Method (ESM) konnten insgesamt Daten von 140 Montessori-Schüler*innen und 150 Schüler*innen traditioneller Mittelschulen einbezogen werden. Unter Beachtung von Aspekten wie ethnischer Vielfalt, elterlichem Bildungsniveau und intakte Familienverhältnisse erlebten Montessori-Schüler*innen bei schulischen Tätigkeiten signifikant mehr intrinsische Motivation und 7 % mehr Flow sowie positivere Gefühle als Schüler*innen in traditionellen Schulen. Abbildung 1 zeigt, dass die Montessori-Schüler*innen im Vergleich zur Kontrollgruppe nicht nur mehr intrinsische Motivation verspürten, sondern ihrer schulischen Tätigkeit auch ein höheres Maß an Wichtigkeit zuschrieben. Lerninhalte könnten ihnen in der Folge – im Sinne lebenslangen Lernens – auch zukünftig wichtiger sein (Rathunde & Csikszentmihalyi, 2005).

Abbildung 1

*Motivation und Wichtigkeit von schulischen und nicht-schulischen Aktivitäten bei Schüler*innen an Montessori-Schulen und traditionellen Schulen im Vergleich (Rathunde & Csikszentmihalyi, 2005, S. 362)*



Im Sinne einer *Pädagogik vom Kinde* scheint die vorbereitete Umgebung an weiterführenden Montessori-Schulen einen positiven Einfluss auf die Jugendlichen zu haben. Rathunde und Csikszentmihalyi (2005) kamen zu folgendem Schluss:

The Montessori contexts differed from the traditional contexts on these dimensions: students were provided at least two hours per day to exercise choice and self-regulation; none of the students received mandatory grades; student grouping was primarily based on shared

interests, not standardized tests; and students collaborated often with other students. (ebd., S. 364)

Dieses Zitat unterstreicht, dass Schüler*innen in der Montessori-Pädagogik im Zentrum des Lernsettings stehen. Sie können ihre Lernumgebung aktiv nutzen und nach eigenem Interesse sowie in Zusammenarbeit mit Peers neue Lerninhalte erarbeiten. Nach Montessori kann es dadurch zur polarisierten Aufmerksamkeit kommen, die mit dem Flow-Erlebnis und der hohen intrinsischen Motivation (s. Abbildung 1) korrespondiert.

Montessori-Pädagogik im 21. Jahrhundert

Nach Angaben der Association Montessori Internationale aus dem Jahr 2018 existieren weltweit rund 25.000 Montessori-Einrichtungen in 126 verschiedenen Ländern (ohne China). Werden die chinesischen Einrichtungen hinzugenommen, erhöht sich die Gesamtzahl auf 60.000 bis 70.000, da in China viel Wert auf inklusive Bildung gelegt wird und die Montessori-Pädagogik diesen Grundgedanken der Diversität verfolgt. In Deutschland gibt es etwa 217 anerkannte Montessori-Schulen im Primarbereich und 111 im Sekundarbereich (Meisterjahn-Knebel, 2018, S. 282). International ist ein Aufwärtstrend zu erkennen, weshalb Montessoris pädagogischer Ansatz auch über 100 Jahre später immer noch als aktuell bezeichnet werden kann. Die steigenden Zahlen an Montessori-Einrichtungen könnten durch politische Themen wie Inklusion und interkulturelle Bildungsarbeit bedingt sein, die Montessori bereits in ihren Grundüberlegungen berücksichtigt hatte (Böhm & Montessori, 2010; Meisterjahn-Knebel, 2018). Sie sah das Kind mit seinen individuellen Stärken und Bedürfnissen im Zentrum ihrer Pädagogik, wodurch sich ihre Theorie aus heutiger Sicht als inklusive Pädagogik erweist (Montessori & Michael, 2021, S. 9). Inklusive Pädagogik stellt allgemein einen Ansatz dar, welcher die Diversität aller Menschen in den Bereichen der Bildung und Erziehung berücksichtigt (Cornelsen Verlag, 2021). Montessori selbst äußerte, dass ihre Pädagogik für alle Kinder unabhängig von ihrem Verhalten und Können sei. „Für alle Menschen ist der Weg der Rettung gleich: Der Weg, auf dem die Schwachen sich stärken ist der gleiche wie der, auf dem die Starken sich vervollkommen“ (Montessori & Oswald, 2002, S. 166). Zudem kann die völkerverbindende Montessori-Pädagogik als Teil eines Friedenskonzepts fungieren, weil sie ausschließlich das Kind und keine expliziten nationalen Werte oder Religionen einer spezifischen Nationalität ins Zentrum stellt (Meisterjahn-Knebel, 2018, S. 284; Montessori & Michael, 2021, S. 40). Sowohl der

inklusive als auch der friedensstiftende Aspekt der Montessori-Pädagogik sprechen für eine *Pädagogik vom Kinde aus* (Montessori & Michael, 2021, S. 40).

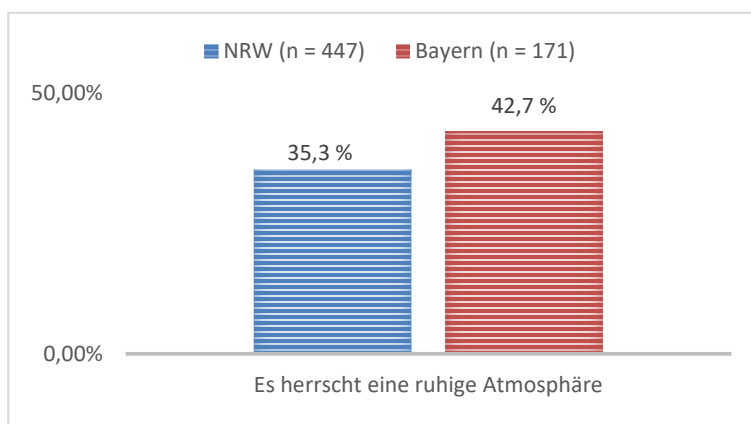
Mit dem Anliegen der heterogenen Schülerschaft gerecht zu werden, werden heute nicht nur in Montessori-Einrichtungen, sondern auch in traditionellen Regelschulen pädagogische Elemente von Montessori in das Schulkonzept oder in einzelne Unterrichtsstunden integriert (Breidenstein, 2015, S. 15f.). In Teilen Deutschlands gibt es beispielsweise seit über zehn Jahren Gemeinschaftsschulen, die auf ein offenes Unterrichtskonzept bauen und damit Montessoris Ansatz der Freiarbeit ähneln (Montessori & Michael, 2021, S. 16f.). Des Weiteren wird in regulären Unterrichtsszenarien viel Wert auf Peer-Austausch gelegt, durch den sich die leistungsstärkeren und schwächeren Schüler*innen gegenseitig helfen sollen (Breidenstein, 2015, S. 15). Ursprünge dieses Umdenkens hin zu alternativen Konzepten wie der Montessori-Pädagogik könnten im allgemeinen Wandel der Gesellschaft, aber auch im sogenannten PISA-Schock 2000 liegen (Böhm & Montessori, 2010, S. 38f.). Gerade die Ergebnisse der Studie von Suffenplan (2006) unterstreichen, dass sich die Montessori-Pädagogik zur Förderung sozial benachteiligter Kinder eignen kann, wodurch sich die Kluft zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schüler*innen verkleinern lassen könnte (Gruehn & Koinzer, 2018, S. 336). Im Sinne einer *Pädagogik vom Kinde aus* könnte Montessoris Pädagogik im Kontrast zum dreigliedrigen Schulsystem in Deutschland an Bedeutung und Zuspruch gewinnen.

Insgesamt haben sich in den letzten 100 Jahren viele Veränderungen ergeben, wodurch die „Lebens- und Erziehungssituation des Kindes heute eine ganz andere ist, als sie es kurz vor der Wende zum 20. Jahrhundert“ (Böhm & Montessori, 2010, S. 38) zu Zeiten Montessoris war. Dieser Wandel umfasst beispielsweise die Digitalisierung, wodurch Kinder bereits in einem frühen Altersstadium mit einer Fülle von Informationen konfrontiert werden (ebd., S. 40). Dennoch werden einzelne Prinzipien der Montessori-Pädagogik wie die Orientierung am Kind und die Eigenaktivität des Kindes auch heute an Montessori-Schulen gelebt (Meisterjahn-Knebel, 2018, S. 283). Gleichzeitig ist zu bedenken, dass es zwischen einzelnen Bildungseinrichtungen Diskrepanzen in der praktischen Ausgestaltung der Ideale gibt (ebd., S. 273). Dies wird durch eine Studie zur Schulqualität und zu Lernerfahrungen an Montessori-Schulen in Bayern und Nordrhein-Westfalen (NRW) untermauert (Liebenwein et al., 2013). Die Stichprobe setzte sich aus

447 Schüler*innen an nordrhein-westfälischen und 171 Schüler*innen an bayrischen Montessori-Schulen zusammen. Im Folgenden wird nur ein kleiner Ausschnitt dieser Studie betrachtet, der sich auf die Freiarbeit bzw. die Umgebung während der täglichen Freiarbeitsphase bezog. In Bezug auf das Subitem „Es herrscht eine ruhige Atmosphäre“ stimmten 35 % der Montessori-Schüler*innen in NRW und 43 % der Montessori-Schüler*innen in Bayern zu (s. Abbildung 2).

Abbildung 2

Atmosphäre in der Freiarbeitsphase (Liebenwein et al., 2013, S. 105)



Freiarbeit gilt in der Montessori-Pädagogik und in Hinblick auf eine *Pädagogik vom Kinde aus* als bedeutsam, um die kindliche Selbstständigkeit zu fördern (Meisterjahn-Knebel, 2018, S. 340). Mit Blick auf die dargestellten Befunde von Liebenwein et al. (2013) scheinen die Freiarbeitsphasen jedoch optimierungsfähig zu sein. Denn sowohl in Bayern als auch in NRW gaben weniger als die Hälfte der Schüler*innen an, dass während der Freiarbeit eine ruhige Atmosphäre herrschte. Resultate dieser Art sind oftmals Anlass zu negativer Kritik, in deren Folge Montessori-Pädagogik mit *Laissez-faire* gleichgesetzt wird. Unberücksichtigt bleibt dabei, dass grundsätzlich auch im Schulkontext die Gemeinschaft als Grenze von Freiheit gesehen werden sollte (Montessori & Michael, 2021, S. 26). Das heißt, sobald ein Kind aufgrund seiner hohen Lautstärke andere vom Arbeiten abgelenkt, müsste im Rahmen von Montessoris Pädagogik sein Verhalten adaptiert werden.

Zusammenfassung und Ausblick

Zur Beantwortung der eingangs gestellten Leitfrage, ob Maria Montessoris Konzept als eine *Pädagogik vom Kinde aus* oder mehr als *Laissez-faire* Erziehungsstil fungiert, kann abschließend Folgendes zusammengefasst werden. In der Montessori-Pädagogik und beim *Laissez-faire* Erziehungsstil wird auf die Aktivität des Kindes gesetzt. Allerdings steht das Kind bei Montessori im Zentrum und kann sich in einer vorbereiteten Umgebung frei entfalten, wohingegen es in der *Laissez-faire* Erziehung auf sich allein gestellt ist. Zudem wird dem Kind in beiden Ansätzen ein hohes Maß an Freiheit zugesprochen. Die Definitionen des Freiheitsbegriffs sind jedoch grundlegend verschieden. Montessoris Freiheitsbegriffs korrespondiert mit der reformpädagogischen Leitidee einer *Pädagogik vom Kinde aus*. Im Gegensatz zum *Laissez-faire* Freiheitsbegriff ist nicht gemeint, dass das Kind machen kann, was es will. Es sollte auch nicht sich selbst überlassen werden (Montessori, 1951, zitiert nach Böhm & Montessori, 2010). Damit leistet die vorliegende Arbeit einen Beitrag zur Auslöschung oberflächlicher Kritik, welche Montessoris Pädagogik mit einem „Allesgewähren“ gleichsetzt.

Weiter wurde hinterfragt, ob Montessoris Konzept allumfassend als eine *Pädagogik vom Kinde aus* fungiert. Diesbezüglich ist erstens festzuhalten, dass in Montessoris Pädagogik Grenzen für das Kind existieren. Damit lässt sich die Theorie klar vom Prinzip allgemeiner Willensfreiheit abgrenzen. In der Montessori-Pädagogik sollen Kinder zwar unabhängig von Erwachsenen Entscheidungen treffen, jedoch ist der Entscheidungsfreiheit der gemeinschaftliche Rahmen gesetzt. Dieser Leitgedanke, der das Kind ins Zentrum stellt und somit freie Entfaltung innerhalb gewisser Rahmenbedingungen zulässt, spricht für eine *Pädagogik vom Kinde aus*. Zweitens betonte Montessori, dass sich jedes Kind seinen Interessen folgend mit selbstgewähltem Material beschäftigen können soll, um seine inneren Antriebskräfte beim Lernen optimal nutzen zu können. Die Studienergebnisse von Rathunde und Csikszentmihalyi (2005) unterstreichen, dass Montessori-Schüler*innen besonders intrinsisch motiviert arbeiten. Montessoris Prinzipien können damit zur Ausschöpfung individueller Bildungspotenziale gewinnbringend sein. Drittens wird dem Kind durch eine vorbereitete Umgebung, welche an individuellen Bedürfnissen ausgerichtet ist, geholfen. Je nach Entwicklungsstand bzw. *sensibler Phase* stehen dem Kind verschiedene Montessori-Materialien zur freien Verfügung. Dabei wird die Umgebung dem Kind angepasst und nicht umgekehrt (Böhm

& Montessori, 2010, S. 139). In Bezug auf das Montessori-Material zeigte die Studie von Suffenplan (2006) auch, dass Montessori-Schüler*innen im Vergleich zu traditionellen Regel-Schüler*innen über höhere Fähigkeiten in Bereichen der Mathematik verfügten (Gruehn & Koinzer, 2018, S. 336). Die Montessori-Materialien sowie die vorbereitende Umgebung könnten damit insbesondere im mathematischen Kontext, einem häufig gefürchteten Unterrichtsfach, zu besseren Leistungen und mehr Motivation beitragen. Viertens wird in der Montessori-Pädagogik der Blick auf das Kind als Individuum und auf das Ziel der Normalisation gerichtet. Der Weg zum Ziel ist dabei für jedes Kind individuell anzupassen. Dies weist erneut auf eine *Pädagogik vom Kinde* aus hin. Lediglich in der praktischen Umsetzung scheint es heute Herausforderungen zu geben, wie anhand des Ausschnitts aus der Studie von Liebenwein et al. (2013) gezeigt wurde.

Vor dem Hintergrund der genannten Aspekte hat sich in dieser Hausarbeit ergeben, dass Montessoris Konzept eine *Pädagogik vom Kinde* aus und kein *Laissez-faire* Erziehungsstil ist. In einer weiteren Analyse dieses thematischen Aspekts könnte die Perspektive vom Erwachsenen aus beleuchtet werden. Hierbei bietet sich an zu untersuchen, inwieweit die Rolle der Erziehenden an traditionellen Schulen adaptiert werden muss, um Montessoris Freiheitsbegriff im Sinne einer *Pädagogik vom Kinde* aus gerecht zu werden. Zusätzlich ist das 21. Jahrhundert von vielen Veränderungen geprägt, beispielsweise Digitalisierung, die sich auf die Umsetzung von Montessoris Pädagogik auswirken könnte. In dieser Hausarbeit bleibt offen, inwieweit Digitalisierung in die Montessori-Pädagogik eingegliedert werden kann, ohne von einer *Pädagogik vom Kinde* aus abzuweichen. Montessori selbst schloss aber am Ende ihres Lebens die Weiterentwicklung ihrer Pädagogik nicht aus, sofern in ihrem Sinne gehandelt wird: „Es ist nicht nötig, dass die Untersuchungsarbeit ganz vollendet wird. Es genügt, die Idee zu verstehen und nach ihren Angaben voranzuschreiten“ (Montessori, 1966, S. 28).

Literaturverzeichnis

- Bachmann, H., & Theel, M. (Hrsg.) (2021). *Die deutschen APA-Regeln: Basierend auf der 7. Auflage (2019) des offiziellen APA-Publication-Manuals*. Scribbr.
<https://www.scribbr.de/zitieren/handbuch-apa-richtlinien>
- Barz, H. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik*. Springer Fachmedien.

- Böhm, W., & Montessori, M. (2010). *Maria Montessori: Einführung und zentrale Texte*. Ferdinand Schöningh.
- Breidenstein, G. (2015). Vincent und die „Apotheke“ – oder: die Didaktik des Materials. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 4(1), 15–30. <https://doi.org/10.3224/zisu.v4i1.21312>
- Cornelsen Verlag. (2021). *Inklusion Definition: Was genau aber ist Inklusion?* Abgerufen am 20. August 2021, von <https://www.cornelsen.de/empfehlungen/inklusion/ratgeber/was-ist-inklusion>
- Gold, M. (Hrsg.). (1999). *The complete social scientist: A Kurt Lewin reader*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10319-000>
- Gruehn, S., & Koinzer, T. (2018). Empirische Forschung zu Montessori-Schulen. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (S. 335–343). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07491-3_27
- Koch, G. (2019). *Erziehungswissenschaften für Lehramtsstudierende: Grundlagen der Pädagogik, Schulpädagogik und Psychologie. UTB Pädagogik, Schulpädagogik, Pädagogische Psychologie: Bd. 5014*. Ferdinand Schöningh. <http://www.utb-studie-book.de/9783838550145>
- Kramer, R., & Freud, A. (2016). *Maria Montessori: Leben und Werk einer großen Frau* (G. Theusner-Stampa, Übers.) (Unveränderter Reprint einer älteren Ausgabe, 4. Aufl.). Fischer Taschenbuch. http://s3.amazonaws.com/covercloud/978-3-596-30940-5_reading.pdf
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created “Social Climates”. *The Journal of Social Psychology*, 10(2), 269–299. <https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>
- Liebenwein, S., Barz, H., & Randoll, D. (2013). Schule und Lernen. In S. Liebenwein, H. Barz & D. Randoll (Hrsg.), *Bildungserfahrungen an Montessorischulen* (S. 89–166). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19089-1_6
- Lillard, A., & Else-Quest, N. (2006). The early years. Evaluating Montessori education. *Science*, 313(5795), 1893–1894. <https://doi.org/10.1126/science.1132362>
- Lillard, A. S., & McHugh, V. (2019). Authentic Montessori: The Dottoressa’s View at the End of Her Life Part I. *Journal of Montessori Research*, 5(1), 1–18. <https://doi.org/10.17161/jomr.v5i1.7716>

- Marshall, C. (2017). Montessori education: a review of the evidence base. *npj Science of Learning*, 2(1), 11. <https://doi.org/10.1038/s41539-017-0012-7>
- Meisterjahn-Knebel, G. (2018). Montessori-Pädagogik. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (S. 273–285). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07491-3_22
- Montessori, M. (1966). *Über die Bildung des Menschen*. Herder.
- Montessori, M. (1985). Die Freiheit muss aufgebaut werden. *Montessori-Werkbrief* 23(H. 4), 121–124.
- Montessori, M., & Michael, B. (2021). *Grundlagen meiner Pädagogik: Und weitere Aufsätze zur Anthropologie und Didaktik* (13. Aufl.). *Grundlagen und Grundfragen der Erziehung*. Quelle & Meyer.
- Montessori, M., & Oswald, P. (Hrsg.). (1969). *Schriften des Willmann-Instituts, München - Wien. Die Entdeckung des Kindes* (7. Aufl.). Herder.
- Montessori, M., & Oswald, P. (Hrsg.). (2002). *Schriften des Willmann-Instituts, München, Wien. Schule des Kindes: Montessori-Erziehung in der Grundschule* (10. Aufl.). Herder.
- Montessori, M., Oswald, P., Schulz-Benesch, G., & Di Callori Vignale, C. (Hrsg.). (2007). *Schriften des Willmann-Instituts, München, Wien. Das kreative Kind: Der absorbierende Geist* (17. Aufl.). Herder.
- Porsack, E. (2017, 3. Dezember). *Blog zum Seminar Menschenbilder: "... Der Mensch ist von Natur aus gut, ich glaube es, nachgewiesen zu haben..." (Rousseau 1755)*. Freie Universität Berlin. Abgerufen am 15. August 2021, von <https://blogs.fu-berlin.de/menschenbilder/2017/12/03/der-mensch-ist-von-natur-aus-gut-ich-glaube-es-nachgewiesen-zu-haben-rousseau-1755/>
- Rathunde, K., & Csikszentmihalyi, M. (2005). Middle School Students' Motivation and Quality of Experience: A Comparison of Montessori and Traditional School Environments. *American Journal of Education*, 111(3), 341–371. <https://doi.org/10.1086/428885>
- Schmid, M. (2011). *Erziehungsratgeber und Erziehungswissenschaft. Zur Theorie-Praxis-Problematik populärpädagogischer Schriften*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:7958>

Seel, N. M., & Hanke, U. (2015). *Erziehungswissenschaft*. Springer.

<https://doi.org/10.1007/978-3-642-55206-9>

Vollmer, K. (2012). *Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte* (1.

Aufl.). Herder GmbH. <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=2050015>

Die pädagogische Bedeutung des Modells der Kinderrepublik und dessen Umsetzung im heutigen Unterricht

Marie-Sophie Weinig

Einleitung

„Ab jetzt könnt ihr selbst entscheiden, was gut für euch ist. Und niemand von den Erwachsenen darf euch da jemals reinreden“ (Wild Bunch Germany, 2014, 00:34). Mit diesem Satz bringt der kleine König Macius, eine Figur aus der Feder des Pädagogen Janusz Korczak, das Modell der Kinderrepublik auf den Punkt: Anstatt auf Anweisungen und Befehle Erwachsener zu hören, verwalten bzw. regieren Kinder und Jugendliche im Modell der Kinderrepublik eigenständig, treffen selbst Entscheidungen und tragen die Konsequenzen für ihr Handeln. Dieses Modell, das Korczak zu seinen Lebzeiten um 1912 als Leiter zweier Waisenhäuser selbst anwandte, ist in dieser konsequenten Form heute selten zu finden und im Erziehungswesen eher ungewöhnlich (Kamp, 2006, S. 22). Auch in der Literatur findet es wenig Beachtung, wenngleich es pädagogisch wertvolle Aspekte beinhaltet.

Aus diesem Grund widmet sich diese Arbeit der pädagogischen Bedeutung des Modells für den heutigen Unterricht. Dabei wird insbesondere der Frage nachgegangen, inwieweit das Modell Potenzial für den 2016 an allgemeinbildenden Gymnasien eingeführten WBS (Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung) -Unterricht bietet. Im Folgenden wird zunächst Korczaks Leben skizziert, bevor sein Modell der Kinderrepublik analysiert und dessen pädagogische Bedeutung herausgestellt wird. Anschließend wird der WBS-Unterricht vorgestellt und in Bezug auf seine Möglichkeiten zur konkreten Umsetzung des Modells untersucht.

Hauptteil

Über Janusz Korczak

Janusz Korczak, eigentlich Henryk Goldszmit, wurde 1878 als Sohn jüdischer Eltern in Warschau geboren. Er wuchs in wohlhabenden Verhältnissen auf, studierte nach seinem Schulabschluss Medizin und arbeitete nach seinem Studium als Arzt. Nebenher war er als Schriftsteller unter dem Pseudonym Janusz Korczak tätig. Die zusätzlichen Einnahmen seiner schriftstellerischen Werke ließ er armen und verwahrlosten Kindern zukommen. 1912 wurde ihm die Leitung des jüdischen Waisenhauses Dom Sierot

(polnisch für Waisenhaus) angeboten, die er übernahm und für die er seinen Beruf als Arzt aufgab. Hier konnte Korczak seine pädagogischen Ideen (insbesondere die der Kinderrepublik) umsetzen. Außerdem schrieb er in dieser Zeit sein wohl bedeutendstes pädagogisches Werk *Wie man ein Kind lieben soll* (1919). 1919 übernahm er ein zweites Waisenhaus, das Nasz Dom (polnisch für unser Haus) und verfasste weitere pädagogische Schriften sowie Kinderbücher, in denen er seine Erfahrungen mit den Kindern verarbeitete (Berg, 2013, S. 51).

Sein Buch *Król Macius Pierwszy* (deutsch: *König Macius der Erste*) schrieb er 1923. Dieses wurde später als Kinderserie verfilmt, die von 2001 bis 2007 in mehreren Ländern lief. Zudem kam 2010 ein Spielfilm in die deutschen Kinos, aus welchem das einleitende Zitat stammt. Korczaks pädagogische Ansätze waren damals nicht gänzlich neu. Bereits im späten 19. Jahrhundert wurden einzelne Modelle von Kinderrepubliken umgesetzt, wie zum Beispiel die Junior Republic (1895) von W.R. Georges. Sie existiert in abgewandelter Form heute noch. Die vorliegende Arbeit bezieht sich speziell auf Korczak, seine Ideen und seine Umsetzung der Kinderrepublik, da sein Denken und Handeln nicht nur für die Kinder des Dom Sierot, sondern auch für die Rechte von Kindern generell hervorzuheben ist. Sein besonderer Einsatz für Kinder wird vor allem auch anhand der Situation deutlich, als 1942 das gesamte Dom Sierot in das Vernichtungslager Treblinka deportiert wurde. Wissend, dass dies den Tod für alle bedeutete, verbreitete Korczak auf dem Weg dorthin eher Optimismus und Positivität, um den Kindern die Angst zu nehmen. Obwohl sich ihm mehrmals die Möglichkeit geboten hätte, dem Tod zu entkommen, ließ er die Kinder nicht allein, sondern entschied sich, zusammen mit ihnen zu sterben (Andresen, 2018, S. XI).

Korczaks Kinderrepublik und die pädagogische Bedeutung

Das Modell der Kinderrepublik, wie es Korczak im Dom Sierot einrichtete, zeichnete sich dadurch aus, dass es ein Kinderparlament gab, in dem die Kinder selbst wählen und die Gesetze für das Heim gestalten sollten (Ebbert, 2021). Weiterhin gab es ein Kindergericht, das einen Versuch darstellte, „Strafen zu einem Instrument kollektiver Selbstkontrolle und gegenseitiger Hilfe zur Aufrechterhaltung einer gemeinsamen, von einem Wir-Gefühl getragenen Lebensordnung zu machen“ (Liegle, 1989, S. 402). Es gab eine Selbstverwaltung und eine eigene Kinderzeitung, *Die kleine Rundschau*, in der die Kinder ihre Ideen, Sorgen und Wünsche kundtun konnten. Neuigkeiten wurden an einer

Anschlagtafel ausgehängt, damit sich die Kinder ihre Informationen unabhängig von Erwachsenen selbst beschaffen konnten. Grundsätzlich kann Korczaks Kinderrepublik als ein durchdachtes Modell bezeichnet werden, in dem Kinder gegenüber Erwachsenen als ebenbürtig galten (Wiederschein, 2017). Dennoch kann es nicht als Standard-Modell bezeichnet werden, aus dem sich Vorschriften für die Gestaltung von Kinderrepubliken oder eine allgemeingültige Definition ableiten ließen. Vielmehr geht es um die pädagogische Intention, Kindern gleiche Rechte wie Erwachsenen zuzugestehen und ihnen auf Augenhöhe zu begegnen.

Während die Antike und das Mittelalter noch von einem autoritären Erziehungsstil geprägt waren, läuteten die pädagogischen Gedanken und das Modell von Korczak einen Wendepunkt in der Geschichte der Pädagogik ein. Geprägt durch die Ideen der Aufklärung, in der Kinder zunehmend als Kinder und nicht nur als kleine Erwachsene wahrgenommen wurden, können Modelle wie das von Korczak der reformpädagogischen Bewegung zugeordnet werden (Gudjons, 2008). Kamp (2006) fasst zum Thema Kinderrepubliken zusammen, warum Korczaks Umsetzung der Kinderrepublik als Verwirklichung reformpädagogischer Grundsätze gesehen werden kann und bezieht sich auf folgende Aspekte: Erziehung statt bloßem Unterricht, selbstständiges und praktisches Erfahrungslernen, Kreativität, schöpferische Tätigkeiten und ein entwicklungspsychologisches Verständnis des Kindes (ebd., S. 44).

Unabhängig von diesen allgemeinen pädagogischen Grundsätzen lehrte das Modell der Kinderrepublik Kindern außerdem eine Staatsform, die der parlamentarischen Republik, wie sie heutzutage in Deutschland existiert, ähnelt. Dieser Rahmen sollte Kindern ermöglichen, ihre Rollen als selbstverantwortliche und demokratische Menschen einzunehmen und sie auf ihr späteres Leben in der Gesellschaft vorzubereiten (Rader, 2021, S. 5). Vor allem in Bezug auf die Förderung selbstständiger und verantwortungsbewusster Lernprozesse scheint das Modell pädagogisches Potenzial zu bieten, das auch heute ausgeschöpft und im Bildungssystem integriert werden könnte. Diesbezüglich wären spezifische Unterrichtsmethoden oder Projekte zur Vermittlung wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Aspekte denkbar.

Praktische Umsetzung des Modells im WBS-Unterricht

Kinderrepubliken waren in der Vergangenheit meistens in Erziehungseinrichtungen wie zum Beispiel Heimen wiederzufinden, die auf eine

langfristige und das ganze Heim einbindende Umsetzung des Modells abzielten. Die meisten von ihnen sind nach einiger Zeit jedoch gescheitert. Nach Kamp (2006) lag dieses Scheitern nicht primär an pädagogischen Problemen, sondern an veränderten politischen Verhältnissen wie beispielsweise Faschismus zur Zeit Korczaks, an organisatorischen Gründen wie Personalmangel oder an wirtschaftlich bedingter Geldnot (ebd., S. 78). Auch heute sind Kinderrepubliken im (inter)nationalen Raum nur noch Einzelfälle. Gründe dafür lassen sich der Literatur nicht entnehmen. So stellt sich die Frage, auf welche Art und Weise Hürden überwunden werden könnten, um das vermutete pädagogische Potenzial des Modells zu nutzen bzw. zu erproben.

Eine Überlegung ist, das Modell als zeitlich begrenztes Projekt in einem Schulfach zu initiieren, anstatt es langfristig und fest innerhalb einer ganzen Erziehungs- und Bildungseinrichtung umzusetzen. Als Schulfach scheint sich der 2016 an allgemeinbildenden Gymnasien eingeführte Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung (WBS)-Unterricht anzubieten, der auf die Förderung von ökonomischer Bildung und Berufsorientierung abzielt (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, S. 3). Konkret heißt es im Bildungsplan:

(Die Schülerinnen und Schüler) sollen in die Lage versetzt werden, in ökonomisch geprägten Lebenssituationen gemeinwohlorientiert auch die Interessen anderer zu berücksichtigen, den Wert der Zusammenarbeit zu erkennen und zugleich für sich und andere Verantwortung zu übernehmen. (ebd.)

Eine Kinderrepublik nach Korczaks Modell würde genau diese Kompetenzen vermitteln, indem Schülerinnen und Schüler durch die einzelnen Instanzen wie das Kinderparlament oder das Kindergericht Funktionsweisen einer parlamentarischen Republik kennenlernen und innerhalb dieses Rahmens lernen, gemeinwohlorientierte Entscheidungen zu treffen. Es gibt bereits ein Projekt, das Korczaks Modell der Kinderrepublik sehr ähnelt und an einigen deutschen Schulen durchgeführt worden ist: „Schule als Staat“. Dieses Projekt ist eine Art Simulationsspiel, bei dem sich die Schule für einen gewissen Zeitraum in einen eigenständigen Staat verwandelt, der die Bereiche Politik, Wirtschaft und Gesellschaft umfasst. Der Bereich Politik beinhaltet zum Beispiel eine demokratische Verfassung und ein direkt gewähltes Parlament, während der Bereich Wirtschaft eine Zentralbank mit eigener Währung und eigenständig wirtschaftenden Betrieben umfasst. Im Bereich Gesellschaft gibt es unter anderem Kulturinstitutionen und eine eigene Presse. Das Projekt, das innerhalb des WBS-Unterrichts angeleitet werden kann, aber später auch auf

andere Schulfächer übergreift, erwies sich bislang als gewinnbringend. Laut Marker (2016) erfüllt es folgende demokratie-pädagogisch relevanten Intentionen, die Korczaks Idee der Kinderrepublik widerspiegeln: Gleichberechtigung von Lernenden und Lehrkräften, Selbstbestimmung und Eigenverantwortung der Lernenden, Übernahme von Rollen in der politischen und wirtschaftlichen Welt, Einüben daraus resultierender Verhaltensmuster und das Erfahren des Funktionierens eines Staates (ebd., S. 120).

Damit kann das Projekt zum einen soziale wie auch personale Kompetenzen (z. B. Selbstbestimmung, Eigenverantwortung) der Schülerinnen und Schüler stärken, zum anderen aber auch fachspezifisches Wissen vermitteln. Der Kompetenzerwerb und die Lernprozesse im Fach WBS können also insgesamt als groß eingeschätzt werden. Bezogen auf die Aspekte der finanziellen Bildung werden die Schülerinnen und Schüler in ihrem Staat unter anderem mit einer eigenen Währung und mit Problemen wie Inflation und Arbeitslosigkeit konfrontiert. Des Weiteren gründen sie eigene Betriebe, wodurch die im Bildungsplan genannte Kompetenz „Entrepreneurship“, also Unternehmergeist oder Unternehmertum, geschult wird (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, S. 19). Hier kann eine besondere Stärke des Projekts gesehen werden, da „Entrepreneurship Education“ in deutschen Schulen bisher wenig Platz fand oder nur theoretisch behandelt wurde (Worch et al., 2020, S. 424).

Fazit und Ausblick

In dieser Arbeit wurde herausgearbeitet, inwiefern Korczaks Modell der Kinderrepublik auch heute noch von Bedeutung für die pädagogische Praxis und insbesondere den WBS-Unterricht sein kann. Zum einen ist festzuhalten, dass das Modell reform- und demokratiepädagogisches Gedankengut widerspiegelt. Zum anderen spielt die Vermittlung wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Kompetenzen eine zentrale Rolle im heutigen Bildungsplan (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, S. 3f.).

Vor dem Hintergrund der Beobachtung, dass Kinderrepubliken in der Vergangenheit oftmals gescheitert sind und über die Gründe wenig bekannt ist, erscheint es als erstrebenswert, andere Möglichkeiten der Umsetzung solcher Modelle zu erproben, wie zum Beispiel im Projekt „Schule als Staat“. Abschließend ist diesbezüglich festzuhalten, dass „Schule als Staat“ als moderne Umsetzung von Korczaks Kinderrepublik gesehen werden kann und ein vielseitiges Potenzial aufweist, sowohl für

individuelle Entwicklungen von Schülerinnen und Schülern als auch für das Erreichen der Bildungsziele im WBS-Unterricht. Zudem werden Schnittpunkte zu anderen traditionellen Schulfächern deutlich. Was für die Zukunft noch wünschenswert wäre, sind weitere Untersuchungen zur Wirksamkeit des Projekts, zum Beispiel mithilfe unterschiedlicher empirischer Forschungsmethoden. Diese könnten dazu beitragen, dass das Model mehr Bekanntheit erlangt und öfter in Schulen angewendet wird.

Literaturverzeichnis

- Andresen, S. (2018). *Wie man ein Kind lieben soll*. Göttingen: V&R.
- Berg, H. K. (2013). *Kinder verändern die Welt: Maria Montessori – Janusz Korczak: Ideen, Praxis, Gegenwartsbedeutung*. LIT.
- Ebbert, B. (2021). *Wer war eigentlich Janusz Korczak?* lernando.
<https://www.lernando.de/magazin/276/Wer-war-eigentlich-Janus-Korczak>
- Gudjons, H. (2008). *Pädagogisches Grundwissen* (10. Auflage). Klinkhardt UTB.
- Kamp, J.-M. (2006). *Kinderrepubliken. Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregierung in Kinder- und Jugendheimen* (2. Auflage). Universität Gesamthochschule Essen. <http://paed.com>
- Liegle, L. (1989). Kinderrepubliken. Dokumentation und Deutung einer „modernen“ Erziehungsform. *Zeitschrift für Pädagogik*, 35(3), 399–416.
https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14520/pdf/ZfPaed_1989_3_Liegle_Kinderrepubliken.pdf
- Marker, M. (2016). „Schule als Staat“ – Eine demokratie-pädagogische „Zu-Mutung“. In Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (Hrsg.), *Hommage an die Demokratiepädagogik – 10 Jahre DeGeDe* (S. 119–125). DeGeDe.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2016). *Bildungsplan des Gymnasiums: Wirtschaft / Berufs- und Studienorientierung (WBS)*. Neckar-Verlag. www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_WBS.pdf
- Rader, U. (2021). *Janusz Korczak – Der Ansatz des Reformpädagogen. Normen und Ziele der Erziehung*. RAABE.

Wiederschein, H. (2017, 01. August) *Freiwillig ging Janusz Korczak mit den Kindern seines Waisenhauses in den Tod*. FOCUS-Online.

https://www.focus.de/wissen/mensch/geschichte/nationalsozialismus/vor-75-jahren-in-treblinka-ermordet-nicht-jeder-ist-ein-schuft-freiwillig-ging-janusz-korczak-mit-den-kindern-seines-waisenhauses-in-den-tod_id_7393370.html

Wild Bunch Germany. (2014, 08. Januar). *DER KLEINE KÖNIG MACIUS | Offizieller deutscher Trailer | Jetzt als DVD und VoD!* [Video]. YouTube.

https://www.youtube.com/watch?v=chgBYnk_jT8&t=36s

Worch, D., Bier, S., Kiesel, S., & Preiß, E. (2020). futurego Sachsen-Anhalt. In A. Ternès von Hattburg & M. Schäfer (Hrsg.), *Digitalpakt – Was nun? Ideen und Konzepte für zukunftsorientiertes Lernen* (S. 423–429). Springer Fachmedien.

Bildungs(un)gerechtigkeit in Deutschland: Streben nach Chancengleichheit und exzellenzorientierte Förderung

Rebecca Engesser

Einleitung

„Soziale Ungleichheit korrespondiert mit ‚Bildungsungleichheit‘, da mittels schulischer Bildung soziale Privilegien an die nächste Generation weitergegeben und gesellschaftlich legitimiert werden“, konstatiert die Bildungsforscherin Tanja Sturm in ihrem *Lehrbuch Heterogenität in der Schule* (2016, S. 66). Seit den 1960er Jahren untersucht die empirische Bildungsforschung Bildungschancen und Mechanismen der Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen, die nach Angaben des Deutschen Jugendinstituts (2021) in kaum einem anderen Land so sehr von der sozialen Lage bestimmt werden wie in Deutschland. Auf die Notwendigkeit einer auf Interventionsziele ausgerichteten Auseinandersetzung mit sozio-ökonomischen Ungleichheiten und deren Auswirkungen auf schulische Leistungs- und Entwicklungsmöglichkeiten wird in der empirischen Bildungsforschung deshalb auch häufig verwiesen (vgl. Helbig & Morar, 2017; Hillmayr et al., 2021; Vock & Gronostaj, 2017). Als Ziel wird die Reduzierung einer durch soziale Ungleichheit hervorgerufenen Benachteiligung in der Schule angestrebt. Der Zugang zu qualitativ hochwertigen Bildungsangeboten soll möglichst vielen Schüler*innen eröffnet werden. Gleichmaßen lässt sich im deutschen Bildungswesen der Trend beobachten, dass immer mehr Kinder und Jugendliche das Gymnasium besuchen, eine universitäre Ausbildung absolvieren und hochrangige Bildungszertifikate erhalten (Statistisches Bundesamt, 2019a; Statistisches Bundesamt, 2019b). Teilweise führt dies dazu, dass Student*innen beim Berufseintritt eine Überqualifikation aufweisen, während andererseits zu wenig Facharbeiter*innen zur Verfügung stehen (Amerland, 2020; Statista Research Department, 2020).

Der Sozialwissenschaftler Tobias Peter (2017) argumentiert daher gegen den gezielten Abbau von sozialer Ungleichheit im Schul- und Hochschulwesen. Ihm geht es insbesondere um eine Rechtfertigung von Unterschieden. Exzellenz und hochrangige Bildungszertifikate, die soziale Aufstiegschancen maßgeblich bedingen, sollten lediglich von besonders leistungsfähigen Schüler*innen erlangt werden können. Abweichungen hinsichtlich der Leistungsfähigkeit von Schüler*innen sollen nicht nivelliert, sondern

geradezu ins Zentrum der Debatte gerückt werden. Exzellenzorientierte Bildung gehe dabei mit dem Streben nach Kompetenzerwerb einher und die Möglichkeit des Lernens stehe prinzipiell jedem und jeder offen. „Wer also individuell in der Lage ist, sich die für Exzellenz notwendigen Kompetenzen anzueignen, hat die Verleihung des Exzellenzstatus verdient“ (Peter, 2017, S. 62). Wenn Exzellenz als außergewöhnliche Eigenschaft einer Person zugeschrieben wird, könnte diese soziale Anerkennung und ökonomische Vorteile erhalten. Dies führe nach Peter (2017, S. 63) zu einem Mobilisierungseffekt, indem Exzellenz als erstrebenswert angesehen wird, und infolgedessen mehr Personen eine höhere Leistungsbereitschaft zeigen würden.

Vor dem Hintergrund dieses Spannungsverhältnisses zwischen Chancengleichheit und Spitzenorientierung in Bildungskontexten sowie der Tatsache, dass soziale Ungleichheit nachweislich Einfluss auf Bildungschancen aufweist (Vock & Gronostaj, 2017), wird im Rahmen dieser Arbeit folgenden Fragestellungen nachgegangen: Inwiefern sollten soziale Ungleichheiten durch die Institution Schule verringert werden? Inwiefern sind sozial-ökonomische Ungleichheiten zugunsten einer exzellenzorientierten Förderung von Schüler*innen und leistungsfähigen, bildungsnahen Gesellschaftsschichten auf lange Sicht legitimierbar und wünschenswert? Hierzu wird im Folgenden zunächst aufgezeigt, inwiefern die soziale Herkunft von Schüler*innen sich auf Einstellungen von Lehrpersonen, die Vergabe von Leistungsbeurteilungen und Übergangsempfehlungen sowie auf spätere berufliche Aufstiegschancen der Lernenden auswirkt. Daran anschließend wird auf die Überlegungen des Bildungs-, Hochschul- und Wissenschaftssoziologen Tobias Peter (2017) eingegangen, der sich gegen eine Verringerung von Ungleichheiten zwischen Schüler*innen ausspricht und stattdessen für eine stärker exzellenzorientierte Förderung plädiert. Peters Argumentation soll abschließend anhand der vorangestellten Forschungsbefunde kritisch hinterfragt und handlungsorientiert reflektiert werden.

Hauptteil

Zum Zusammenhang von Bildungsungleichheit und sozialer Herkunft

In der empirischen Bildungsforschung wird mit Blick auf die angestrebte Verringerung von Bildungsungleichheiten im Kontext sozialer Ungleichheiten Bourdieus Kapitaltheorie (1983) vielfach zitiert. Hillmayr et al. (2021, S. 5ff.) weisen darauf hin, dass Kinder aus besser gestellten Familien durchschnittlich bessere schulische Leistungen

erreichen als Kinder aus einem sozioökonomisch schwächeren Umfeld. Neben dem ökonomischen Kapital der Eltern spielen auch Kapitale in Form von Bildungsabschlüssen, kulturellen Kenntnissen und Besitztümern sowie Möglichkeiten zur sozialen Vernetzung eine entscheidende Rolle. Beispielsweise kann zusätzliche Unterstützung für leistungsschwächere Schüler*innen eher bereitgestellt werden, wenn Eltern, trotz eines niedrigen sozialen Status, selbst über die notwendigen Kenntnisse verfügen oder im Bekanntenkreis eine Person für Nachhilfe zur Verfügung steht (ebd.). Der Bildungsforscher Michael Klundt (2017) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Koppelung von sozialer Herkunft und Bildungschancen“ (S. 43).

Sozioökonomische Ungleichheiten sind jedoch nicht nur aus der Perspektive der Schüler*innen und deren Eltern zu denken, sondern auch Lehrpersonen spielen zur Verringerung ebenso wie zur Aufrechterhaltung von sozialen Ungleichheiten eine entscheidende Rolle. Denn ausgebildete und angehende Lehrkräfte haben beispielsweise bestimmte Einstellungen und Stereotypen gegenüber Schüler*innen aus verschiedenen sozialen Herkunftsgruppen, die häufig zugunsten von Schüler*innen aus höheren sozialen Schichten und zum Nachteil von Schüler*innen aus niedrigeren sozialen Schichten ausfallen (Tobisch & Dresel, 2019). Ebenso gilt der Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Schüler*innen und den Schulnoten als unumstritten. Zahlreiche Studien belegen, dass Kinder aus sozioökonomisch besser gestellten Familien bei gleichen Testleistungen signifikant häufiger eine Gymnasialempfehlung erhalten als Kinder aus sozioökonomisch schwächer gestellten Familien (Vock & Gronostaj, 2017, S. 21). Ein Grund dafür könnte sein, dass Lehrkräfte einen Zusammenhang zwischen dem ökonomischen und kulturellen Kapital der Eltern sehen. Eltern mit einem hohen sozialen Status hätten demnach einen höheren Bildungsweg absolviert und könnten ihre Kinder bei schulischen Schwierigkeiten besser unterstützen als Eltern mit einem niedrigeren sozialen Status und einem weniger hohen Bildungsweg. In einer Studie der OECD von 2015 konnte darüber hinaus gezeigt werden, dass ein Bildungsaufstieg Kindern aus sozial schwachen Familien in Deutschland im Vergleich zu anderen OECD-Staaten unterdurchschnittlich häufig gelingt, wohingegen ein Bildungsabstieg überdurchschnittlich oft vollzogen wird.¹

¹ „Hinsichtlich des Anteils der 25- bis 64-Jährigen, deren Bildungsabschluss höher oder niedriger liegt als der ihrer Eltern, lassen sich für alle OECD-Staaten im Durchschnitt 39,2 % Bildungsaufstieg und zu 11,6 %

Der sozioökonomische Hintergrund der Schüler*innen kann damit als ein entscheidender Faktor in Hinblick auf Chancenungleichheit im schulischen Kontext bezeichnet werden (Klundt, 2017; Sturm, 2016; Vock & Gronostaj, 2017). Da Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien im Vergleich zu denjenigen aus sozial privilegierten Elternhäusern zudem nachweislich über niedrigere schulische Kompetenzen verfügen und seltener hochrangige Bildungszertifikate erlangen, ist von einer systematischen Bildungsbenachteiligung im deutschen Schulsystem auszugehen (Vock & Gronostaj, 2017). Daraus lässt sich die Notwendigkeit ableiten, Disparitäten im Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen, die durch unterschiedliche soziale Hintergründe entstehen und sich einerseits auf spätere Berufseinstiegschancen und andererseits auf gesellschaftliche Aufstiegschancen auswirken, zu verringern. Die Forderung zahlreicher Bildungswissenschaftler*innen besteht darin, dass möglichst vielen Schüler*innen Zugang zu umfassender Bildung, hochrangigen Bildungswegen und einem damit verbundenen wirtschaftlichen Wohlergehen eröffnet werden soll (Helbig & Morar, 2017; Klundt, 2017; Vock & Gronostaj, 2017).

Bildungsungleichheit im Kontext von Exzellenzförderung

Tobias Peter (2017) ist Bildungs-, Hochschul- und Wissenschaftssoziologe und spricht sich für eine stärker exzellenzorientierte Bildung aus. Denn *Exzellenz* werde weder nur einmalig verliehen, noch sei sie vererbbar oder angeboren. Exzellenz müsse jeden Tag neu errungen, erarbeitet und unter Beweis gestellt werden. Es sei kein Label, welches dauerhaft erhalten bleibe und einer Person fortlaufend Privilegien zusichere. Das Erreichen von Exzellenz definiert Peter (2017) als eine „Möglichkeit, sich ständig weiterzuentwickeln“ (S. 66). Alle könnten somit nach Exzellenz streben, auch wenn unterschiedlich hohe individuelle Bemühungen erforderlich seien. Als Folge stehe es exzellent gebildeten Individuen zu, durch ihre Anstrengungen und Leistungen, auch Vorteile zu generieren (Peter, 2017). Auf die Institution Schule übertragen, würde dies bedeuten, dass grundsätzlich allen Schüler*innen die Möglichkeit zu hochrangiger Bildung und sozialen Privilegien gegeben ist. Alle könnten sich durch die persönlich motivierte Aneignung von Kompetenzen den Exzellenzstatus verdienen. Dem Erwerb von hochklassigen Qualifikationen wohnt demnach eine intrinsische Gerechtigkeit inne, da die Option des Lernens jedem und jeder offensteht (Peter, 2017, S. 62). Durch dieses

Bildungsabstieg feststellen. In Deutschland liegt der Bildungsaufstieg unterdurchschnittlich bei nur 24 % und der Bildungsabstieg überdurchschnittlich bei 17,9 %“ (Klundt, 2017, S. 45).

Begründungsschema wird die Verantwortlichkeit für das Erreichen von Exzellenz und einem damit häufig einhergehenden hohen sozialen Status auf einzelne Schüler*innen und die individuelle Leistungsbereitschaft übertragen.

Darüber hinaus plädiert Peter bei der Herstellung von Exzellenz dafür, Heterogenität zwischen Lernenden und Qualitätsunterschiede sichtbar zu machen, diese als gegeben anzusehen und ebenso gezielt anzustreben. Eine erzwungene „Gleichmacherei“ (Peter, 2017, S. 60) gefährde gerade in Hinblick auf Leistungsunterschiede und unabhängig von sozialen Hintergründen eine adäquate Förderung leistungsstarker Schüler*innen (ebd.). Mit dieser Argumentation zielt Peter auf das Fehlen von Begabtenförderung im deutschen Schulsystem ab. Diese bildungssystemische Schwäche zeigt sich auch im internationalen Vergleich. Während sich die Leistungen der deutschen Schüler*innen im unteren Leistungsbereich in den letzten Jahren kontinuierlich verbessert haben, ist bei der Spitzengruppe nahezu keine Veränderung festzustellen (Vock & Gronostaj, 2017, S. 93). Forschungsarbeiten von Vock und Gronostaj (2017, S. 92) zeigen, dass hochbegabte Schüler*innen häufig eine Frustration ihrer Lernbedürfnisse erleben, da der Unterricht vorrangig an das durchschnittliche Leistungsniveau einer Klasse angepasst wird. Als Folgen dieser Vernachlässigung ihrer individuellen Förderbedürfnisse können Motivationseinbrüche, ein geringer Selbstwert oder eine Entfremdung der überdurchschnittlich leistungsstarken Schüler*innen vom System Schule sein.

Des Weiteren ist nach Angaben des Statistischen Bundesamtes (2019) festzustellen, dass immer mehr Schüler*innen die Hochschulreife erlangen. Von 2008 bis 2019 ist die Anzahl der Personen in Deutschland, die eine Fachhochschul- oder Hochschulreife erlangt haben von 24,4 % auf 33,5 % gestiegen. Walgenbach (2017) konstatiert in diesem Zusammenhang, dass das Abitur sich im 21. Jahrhundert „vom exklusiven Bildungstitel zum Massenzertifikat“ (ebd., S. 532) gewandelt habe. Die in den letzten Jahren ebenfalls rasch steigenden Studierendenzahlen² belegen diesen Trend (Statistisches Bundesamt, 2019c). Bildungszertifikate könnten damit zunehmend an Bedeutung verlieren, wenn sie immer häufiger verliehen werden. Dabei seien nach Peter (2017) gerade die exzellenzorientierte Lehre einerseits und Exklusivität von Bildungszertifikaten andererseits das „Fundament für Spitzenleistungen in Forschung und

² 2008 waren in Deutschland 2.025.307 Studierende und 2019 2.891.049 Studierende an Universitäten und Hochschulen immatrikuliert.

Entwicklung“ (S. 64). So könnte sich eine exzellenzorientierte Bildung insgesamt positiv auf die Gesellschaft auswirken. Denn hochqualitativer Schul- und Hochschulbildung lässt sich eine „charismatische Wirkung“ (Peter, 2017, S. 67) zuschreiben, die alle Lernenden zu Spitzenleistungen motivieren kann. Dieses Streben sieht Peter (2017) für die Entwicklung der postmodernen Gesellschaft als unabdingbar an. Auch die internationale Wettbewerbsfähigkeit des deutschen Bildungssystems könnte dadurch verbessert werden. Folglich sollte Bildungsungleichheit nach Peter (2017) nicht als ungerecht eingestuft werden. Stattdessen betont er die Wahrnehmung von Heterogenität sowie Exzellenzförderung, um einer „unzureichenden Erfüllung des Gemeinwohls“ (ebd., S. 67) entgegen zu wirken.

Diskussion und Ausblick

Im Rahmen dieser Arbeit wurde der Frage nachgegangen, ob sozioökonomische Ungleichheiten zwischen Schüler*innen verringert werden sollten, da sie sich nachweislich auf schulische, akademische und berufliche Erfolge auswirken, oder ob diese sich zugunsten einer exzellenzorientierten Förderung von leistungsstarken Schüler*innen rechtfertigen lassen. Dabei wurde insbesondere die Position von Peter (2017) näher beleuchtet. Als Befürworter exzellenzorientierter Bildung argumentiert er, dass Exzellenz bei genügend Motivation, Ehrgeiz und natürlicher Begabung von allen Schüler*innen erreicht werden könne, da sie weder angeboren noch vererbbar sei. Seine Annahme, dass Exzellenzorientierung daher zugunsten aller Schüler*innen sei, erweist sich aber lediglich mit Blick auf Kompetenz- und Qualifikationserwerb als zutreffend. Denn prinzipiell könnten Qualifikationen durch die Inanspruchnahme von Bildungsangeboten von allen gleichermaßen erworben werden. Auf der anderen Seite muss jedoch hervorgehoben werden, dass sich diese Bildungsbeteiligung nicht ohne Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds von Schüler*innen beurteilen lässt. Wenn Schüler*innen aufgrund mangelnder finanzieller Ressourcen ihrer Eltern auf weiterführendes Lehrmaterial, Nachhilfeunterricht oder andere kostenpflichtige Bildungsangebote verzichten müssen, ist Exzellenz auch bei hoher Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit schwieriger. Diese Überlegung erscheint als unberücksichtigt, wenn Menschen als Bildungswesen „in Hinsicht auf die Ausgangsposition, nicht jedoch auf die Ergebnisse seiner Anstrengungen gleich (wären)“ (Peter, 2017, S. 59).

Weitere Dimensionen von Heterogenität, die in dieser Arbeit nicht thematisiert werden, aber zu Bildungsbenachteiligung führen können, sind Geschlechterunterschiede, Teilleistungsschwächen, Formen von psychischen oder geistigen Beeinträchtigungen oder ein Migrationshintergrund (Vock & Gronostaj, 2017). Auch diesbezüglich erscheint es als schwierig, „Ausgangspositionen“ (Peter, 2017, S. 59) der Schüler*innen als „gleich“ (ebd.) zu konzipieren. Damit sind Argumentationsmuster, die ausschließlich an die Eigenverantwortlichkeit der Lernenden appellieren, vor allem dann zu kurz gegriffen, wenn Faktoren, die zu einer Bildungsbenachteiligung oder zum Ausschluss von exzellenzorientierter Förderung führen, außerhalb des persönlichen Kontrollbereichs eines Individuums liegen.

Hinsichtlich der Exzellenzorientierung im deutschen Bildungssystem ist auch der insgesamt hohe Anteil (15-20 %) leistungsschwacher Schüler*innen zu berücksichtigen, die überwiegend aus Familien mit einem niedrigen sozialen Status kommen (Solga & Dombrowski, 2009, S. 15). Denn inwiefern Exzellenzorientierung das Potenzial besitzt, die Etikettierung als „Risikogruppe“ (Solga & Dombrowski, 2009, S. 15) und die Kompetenzdefizite von sozial benachteiligten Schüler*innen aufzuheben und ihr Leistungsniveau zu steigern, bleibt unklar. Gleichzeitig sollte die Zielsetzung nicht darin liegen, dass hochrangige schulische und universitäre Bildungszertifikate an Bedeutung verlieren, weil diese in hoher Anzahl verliehen werden. Dies würde der Definition von Exzellenz als exklusivem Merkmal von besonders Leistungsstarken widersprechen. Vielmehr sollten Kinder und Jugendliche gemäß ihrer Fähigkeiten, Begabungen und Interessen angemessen gefördert werden.

Wird der Frage nachgegangen, warum für so viele Eltern und Schüler*innen der Besuch des Gymnasiums und ein sich anschließendes Hochschulstudium oberste Priorität haben, lässt sich dies nicht nur mit dem Ziel des Erlangens eines Exzellenzstatus erklären. Oftmals werden hochrangige Bildungswege als einzige Möglichkeit angesehen, um eine ausreichende Entlohnung und Chancen für einen beruflichen und sozialen Aufstieg sicherzustellen. Nicht-akademische Bildungswege werden hingegen eher abgelehnt, denn trotz hoher gesellschaftlicher Relevanz, scheinen Berufe in den Bereichen der Pflege, der Kindererziehung, der alltäglichen Dienstleistungen, des Handwerks etc. den Lebensunterhalt häufig nicht mehr zufriedenstellend abzusichern (Walgenbach, 2017, S. 532). Die horizontale Differenzierung hat insofern starke bildungssystemisch

Auswirkungen, da beispielsweise Kinder von Facharbeitern immer häufiger das Abitur absolvieren und anschließend ein Studium aufnehmen, um den familialen Status reproduzieren zu können (Walgenbach, 2017, S. 532).

Abschließend soll an dieser Stelle festgehalten werden, dass Bildung, sowohl im schulischen als auch im weiterführenden Bereich, und Erkenntnisse der Bildungswissenschaft nicht abgekoppelt von (bildungs-)politischen Entscheidungen gedacht werden kann. Die bessere Vernetzung und der gegenseitige Austausch zwischen Bildungsinstitutionen und bildungspolitischen Entscheidungsträger*innen ist eine wichtige Aufgabe, um zukünftig individuelle Bildungschancen für alle zu erhöhen.

Literaturverzeichnis

- Amerland, A. (2020). *Millionen Beschäftigte sind in Deutschland überqualifiziert* [Onlineartikel]. <https://www.springerprofessional.de/aus--und-weiterbildung/personalmanagement/millionen-beschaeftigte-sind-in-deutschland-ueberqualifiziert/18472686> (Zugriff am 20.06.2021)
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Schwartz.
- Deutsches Jugendinstitut (2021). *Bildung ist immer noch von der sozialen Lage der Herkunftsfamilie mitbestimmt* [Onlineartikel]. <https://www.dji.de/ueberuns/projekte/projekte/kinder-jugendliche-und-junge-erwachsene/bildung-ist-immer-noch-von-der-sozialen-lage-der-herkunftsfamilie-mitbestimmt.html> (Zugriff am 25.10.2021).
- Helbig, M., & Morar, T. (2017). *Warum Lehrkräfte sozial ungleich bewerten: Ein Plädoyer für die Etablierung tertiärer Herkunftseffekte im werterwartungstheoretischen Standardmodell der Bildungsforschung* [Discussion Paper]. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Hillmayr, D., Täschner, M., Brockmann, L., & Holzberger, D. (2021). *Elternbeteiligung im schulischen Kontext: Potenzial zur Förderung des schulischen Erfolgs von Schülerinnen und Schülern*. Waxmann.
- Klundt, M. (2017). Armut und Bildungschancen. In M. S. Baader & T. Freytag (Hrsg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland* (S. 39–54). Springer VS.
- OECD. (2015). *Bildung auf einen Blick 2015*. Bertelsmann.

- Peter, T. (2017). Verdiente Spitze? Zur Rechtfertigung von Ungleichheit in Bildung und Gesellschaft. In M. S. Baader & T. Freytag (Hrsg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland* (S. 55–71). Springer VS.
- Solga, H., & Dombrowski, R. (2009). *Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung: Stand der Forschung und Forschungsbedarf* [Arbeitspapier 171]. Hans-Böckler-Stiftung.
- Statistisches Bundesamt (2019a). *20- bis 24-Jährige: Mehr als die Hälfte hat Abitur*. Pressemitteilung Nr. 055 vom 18. Februar 2019 [Onlineartikel]. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2019/02/PD19_055_213.html (Zugriff am 04.07.2021)
- Statistisches Bundesamt (2019b). *Bevölkerung im Alter von 15 Jahren und mehr nach allgemeinen und beruflichen Bildungsabschlüssen nach Jahren*. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsstand/Tabellen/bildungsabschluss.html> (Zugriff am 04.07.2021)
- Statistisches Bundesamt (2019c). *Hochschulen: Studierende insgesamt und Studierende Deutsche nach Geschlecht*. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Tabellen/lrbil01.html> (Zugriff am 04.07.2021)
- Statista Research Department (2020). *Fachkräftemangel in Deutschland – Statistiken* [Online-artikel]. <https://de.statista.com/themen/887/fachkraeftemangel/> (Zugriff am 20.06.2021)
- Sturm, T. (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule* (2. überarb. Aufl.). Ernst Reinhardt.
- Tobisch, A., & Dresel, M. (2019). Fleißig oder faul? Welche Einstellungen und Stereotype haben angehende Lehrkräfte gegenüber Schüler*innen aus unterschiedlichen sozialen Schichten? In S. Glock & H. Kleen (Hrsg.), *Stereotype in der Schule* (S. 133–158). Springer VS.
- Vock, M., & Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in der Schule*. Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Walgenbach, K. (2017). Bildungsprivilegien im 21. Jahrhundert. In M. S. Baader & T. Freytag (Hrsg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland* (S. 513–536). Springer VS.