

# Montessori in den Niederlanden.

Dit is een lezing met het Montessorionderwijs in Nederland als onderwerp. Ik heb deze lezing op verzoek van Prof. Dr. Harald Ludwig uitgesproken voor Montessori studenten van de Westfälische Wilhelms Universität te Münster (Duitsland) in juni 2001.

Im 20. Jahrhundert hat die Montessori-Erziehung der Niederlande sowohl profitiert als auch Schaden gelitten unter der Art wie in meinem Lande die Organisation des Schulwesens in der Verfassung festgelegt wurde. Ich werde versuchen, dies in den kommenden Minuten zu erläutern.

Im Jahr 1848 bekam mein Land ein Grundgesetz, wodurch der König unantastbar und die Minister verantwortlich wurden, wie das in gesetzlichen Ausdrücken lautet. Das niederländische Volk erlangte einige Freiheiten, darunter die Freiheit der Bildung. Das ganze 19. Jahrhundert stand im Zeichen der Bildungserneuerung. Dies begann schon (in der Zeit der Bataafschen Republik) am Anfang des Jahrhunderts als unter der Leitung von Van der Palm und Van der Enden der klassische Unterricht (damals ganz modern) eingeführt wurde. Im Laufe dieses Jahrhunderts erfolgte ebenso die Errichtung neuer Schultypen. Das waren zum Beispiel „De Hogere Burger School“ und „De Kweekschool“. Die HBS ist vergleichbar mit der deutschen Realschule und die Kweekschool ist ein Lehrerausbildungsseminar. Die Berufsausbildung entwickelt sich ohne Eingriffe der Gesetzgeber in der Praxis. Diese Praxis wurde dann im Nachhinein gesetzlich festgelegt. Die Bildungsformen wurden also ständig im Gesetz festgelegt aber die Regierung liess es nicht dabei. In den Reichsschulen gab das Bildungsministerium exemplarisch vor, was man inhaltlich mit diesen Schultypen vor Augen hatte. So kamen die Rijks HBS und die Rijkskweekschool hinzu.

In meinem Land was es gebräuchlich, dass der Staat die Kosten der öffentlichen Schulen bezahlte. Letztere könnte ich charakterisieren als die Schulen, die durch den Staat versorgt werden. Nicht öffentliche Schulen bekamen vom Grundgesetz das Recht, um sich volends so zu organisieren, wie sie wollten. Doch ihre Finanzierung unterblieb. Nun waren die Niederlande am Ende des 19. Anfang des 20. Jahrhunderts aber ein stark in einzelne Säulen zerfallenes Land. Dies bedeutet, dass es mehrere Konfessionen gab, die protestantische und die katholische, jede mit ihrer eigenen gesellschaftlichen Struktur. Diese Struktur umfasste auch die Schulen – jede Konfession hatte Schulen und Universitäten ihrer eigener Art – doch sie ging im gesellschaftlichen Leben noch viel weiter:



In dem Dorf Duivendrecht, vor den Toren der Stadt Amsterdam, wo ich als Kind wohnte, gab es nahezu eine Kulturgrenze die durch die Eisenbahnlinie gezogen wurde. Nördlich der Linie wohnten die Protestanten, südlich davon die Katholiken. Es gab protestantische und katholische Ladenbesitzer. Die Katholiken kauften

im katholischen, die Protestanten in protestantischen Laden. Es gab einen protestantischen und einen katholischen Fussballverein, man traf sich im protestantischen oder katholischen Café's, und so weiter. Auch diese entzweite Gesellschaft war eine Folge des Grundgesetzes von 1848, in dem die Glaubensfreiheit gewährleistet wurde. Bis dahin hatte das Land eine protestantische Oberschicht, die dem Katholizismus viele Freiheiten vorenthalten hatte. Im 19. Jahrhundert wurde den Katholiken das Recht, sich in Bistümern zu organisieren, wiedergegeben. Davon wurde dankbar Gebrauch gemacht. Es entstand eine richtige Kirchenbaukultur, besonders im traditionell eher katholischen Süden des Landes. Auch das katholische Schulwesen entwickelte sich als Teil dieser Säule. Später, als der Rundfunk Fortschritte machte, entwickelte sich auch ein in Säulen gespaltenes Rundfunknetz.

In der grötenteils protestantischen Kultur war das öffentliche Schulwesen ungefähr dem protestantischen gleich. Als aber der katholische Teil des Volkes anfang, eine eigene Kultur zu entwickeln, bekamen auch die Protestanten das Bedürfnis nach einer eigenen Form von Schule mit protestantischem Religionsunterricht. So entstand ein System mit drei Schularten:

- öffentliche Schule mit ‚neutralem‘ Charakter
- protestantische Schulen
- katholische Schulen

Im auf diese Weise zerteilten Land war dies keine auffällige Entwicklung, doch es entstanden Probleme in der Finanzierung der Bildung. Wie ich schon erwähnte, bezahlte der Staat die öffentlichen Schulen, die durch die Verfassung vorgesehen waren. Andere Arten von Schulen waren erlaubt, wurden allerdings nicht finanziert und das Gesetz stellte ihnen keine Anforderungen. Der katholische und der protestantische Volksteil argumentierten, dass es nicht ehrlich sei, sie zweimal für die Bildung zahlen zu lassen: Zum einen bezahlten sie durch die Steuerabgaben die öffentlichen Schulen und zum anderen zahlten sie Schulgeld für die Schule ihrer eigenen Gruppe. Diese Diskussion heisst "de schoolstrijd" (Der Schulkampf) was schon zeigt, dass es hier heiss her ging.

Am Ende des 19. Jahrhunderts hatte die Politik ihren Streit diesbezüglich beendet, man vereinbarte die sogenannte finanzielle Gleichstellung. Die Bezahlung der öffentlichen Schulen aus der Staatskasse sollte für die ‚besonderen Schulen‘, wie sie jetzt genannt wurden, gleichermassen erteilt werden, wenn sie den gleichen Bedingungen wie die öffentlichen Schulen entsprachen. Das Gesetz für die Primarschulen von 1920 enthält zum ersten mal diese Regelung. Dem ersten Anschein nach ist dies ein etwas seltsames Gesetz, denn alles steht dort doppelt drin. Zuerst als Bedingung für die öffentlichen Schulen und im zweiten Teil des Gesetzes noch einmal dasselbe als Voraussetzung für die Subventionen.

In derselben Zeit in der das Gesetz von 1920 entwickelt wurde, entstand auch der Montessori Unterricht in den Niederlande. Im Jahr 1915 wurde in Den Haag die erste Montessori-Schule errichtet. Es war ein Kinderhaus, das mit den gesetzlichen Regeln nicht zu tun hatte und dadurch eine Organisationsform annehmen konnte, wie die

Montessori Erziehung es vorschrieb. Natürlich ohne subventioniert zu werden. Das Gesetz von 1920 schien es zu ermöglichen, auch für das, was damals Primarschule hiess eine Montessori-Schule ein zu richten. Doch es gab ein Hindernis: Für öffentliche und private Schulen wurde ein Lehrplan vorgeschrieben, der die Fächeranzahl und ihre Unterrichtszeit festlegte. Dies wurde die Freiheit der Arbeitswahl, die –wie wir alle wissen-essentiell in der Montessori-Erziehung ist, unmöglich machen.

In der Centenary Anthology, eine Ausgabe der aus dem Jahr 1973 (die noch immer erhältlich ist) wird beschrieben wie durch Eingreifen von Dr. Montessori persönlich (sie ging zur Audienz beim Minister de Visser) ein Satz in der Verfassung aufgenommen wurde – doppelt wohl zu verstehen – dass in Hinblick auf den speziellen Charakter bestimmter Schularten von der Bedingung des vorgeschriebenen Lehrplans abgewichen werden durfte, wenn dies für die Organisation dieser Schulform notwendig sei. Hiermit war der Weg geebnet für eine durch die Öffentlichkeit bezahlte oder subventionierte Montessori-Erziehung für 6 – 12 jährige in den Niederlanden. Vor allen Dingen, weil das Gesetz vorschrieb, dass alle ‚normalen Bedingungen‘, die eine Unterrichtsform verlangt, finanziert werden würden, wurde es ermöglicht, das ganze Montessori-Material vergütet zu bekommen.



Wenn Sie mich nun fragen, ob dieses Gesetz der Montessori-Erziehung gut getan hat, so ist meine Antwort ja und nein. Ja, weil die Vergütung des Schulgebäudes, der Gehälter der Lehrer, der Einrichtung des Gebäudes, der Lehrmittel und der Unterhaltskosten nicht so gewöhnlich ist, dass man dies überall auf der Welt antrifft. Obendrein wurde anfänglich die Freiheit nicht angetastet.

Nein, weil das System schnell die Neigung hat, zu teuer zu werden, wenn so viel für eine Vergütung in Betracht kommt. Daher kommt es, dass sogar heutzutage die Grundschulen in den Niederlanden, ein Land das eine seiner meist von Wohlstand geprägten Fasen durchlebt, zu kämpfen haben mit zu grossen Klassen (bisweilen mehr als 35 Schüler), die durch schlecht bezahlte Lehrer in einem dreckigen Gebäude mit rückständigen Unterhalt unterrichtet werden. Dies ist übrigens eine Situation, die auf alle Schulen zutrifft, einschliesslich der Montessori-Schulen. Und da die Arbeit nicht zu gut bezahlt wird, gibt es nur wenig junge Leute, die Lehrer werden wollen. Auch aus anderen Gründen wird der Lehrerberuf zu niedrig beurteilt. Dies macht es schwierig, die Klassen zu verkleinern. Selbst wenn das nötige Geld da wäre, sind keine Lehrer oder Menschen die es werden wollen zu finden.

Gerade sagte ich, dass Anfangs die Freiheit nicht angetastet wurde. Meiner Meinung nach wurde diese Freiheit später schwerwiegend eingeschränkt. Insbesondere durch das Nachfolgegesetz des Gesetzes für Primarschulen von 1920: das Gesetz für die Grundschule, dass 1985 in Kraft trat. Dies galt insbesondere für die Ausstattung. Die Regel, dass alle ‚normalen‘ Bedingungen für eine Vergütung in Betracht kamen, führte

zu einer Finanzierung ohne Ende. Einen endgültigen Kostenvoranschlag zu erstellen, ist in solch einem Fall nicht möglich. Deshalb nahmen allerlei Normierungen die Stelle des offenen Endes ein. Dies führt natürlich zu einer Ausverkaufssituation. In der Praxis der Montessori-Erziehung bedeutet dies, dass es zukünftig zu wenig Mittel geben wird, um ausreichend Material zu kaufen. Zwei Klassen müssen dann in bestimmten Fällen zusammenarbeiten mit einem Satz Material, das auf dem Flur steht. Das ist pädagogisch nicht wünschenswert.

Als ich in 1962 meine Arbeit als Montessori-Lehrer in Amsterdam aufnahm, wütete eine richtige Krise, ins Rollen gebracht durch das Vorschulgesetz von 1955. Als junger und anfangender Lehrer war ich mir dieser Krise übrigens nicht bewusst. Doch im Laufe der Jahre wurde es mir deutlich. Das Vorschulgesetz regelte den Unterricht für Kinder im Vorschulalter und damit auch für Vorschulkinder in den Montessori-Kinderhäusern. Die ganze Geschichte von den Regeln für öffentliche Schulen und für Subventionsvoraussetzungen für besondere Schulen gilt auch in diesem Fall. Lediglich das gute Gespräch hinter den Kulissen, das Dr. Montessori 1920 hatte, fehlte offensichtlich dieses Mal. Denn die Schule wurde erst für Kinder ab vier Jahre zugänglich. Und das ist für ein Montessori-Kinderhaus eine Katastrophe. Da geht man gewöhnlich mit 2½ oder 3 Jahren schon hin. Der Gesetzgeber hatte keine pädagogische sondern einen wirtschaftlichen Grund für diese Entscheidung; die grosszügige Art der Vergütung im niederländischen Bildungswesen wirkte hier zum Nachteil der Montessori-Schulen.

Das Gesetz für Kinder im Vorschulalter brachte noch einen anderen Nachteil für die Montessori-Kinderhäuser mit sich. Das Gesetz schrieb einen Spiel- und Arbeitsplan vor, einen Lehrplan also, von dem keine Freistellung möglich war. Vorschulkinder spielten also pflichtmässig zu festen Zeiten miteinander. Hier war nicht nur keine Rede mehr von der freien Wahl, spielen zu gehen, selbst die wohlausgewählte Arbeit muss unterbrochen werden für diese gemeinsame Aktivität. Ich bin zu Besuch gewesen bei Kinderhäusern, wo nach zwanzig Minuten arbeiten das ganze Material wieder aufgeräumt wurde, um draussen spielen zu gehen. Das Gebot spielen zu gehen, brachte Bau- und Puppenecken mit sich in einer vorbereiteten Umgebung. An Stelle, dass man sich in der eingegrenzten Zeit, die zur Verfügung stand, auf die Grundaufgaben konzentrierte, wurde die Anzahl der Wahlmöglichkeiten noch vergrössert.



In der Zeit fungierte Dr. Mario Montessori jr., der Enkel von Dr. Montessori, in den Niederlanden aufgewachsen, als Glockner der Alarmglocke. Sein eigener Sohn, Ronaldo, besuchte eine bekannte Montessori-Schule in Amsterdam, die seiner Zeit unter der Leitung von Frau Joosten stand, eine der Mitarbeiterinnen von Dr. Montessori. Als er entdeckte, dass Ronaldo auf eine ganz andere Weise Lesen lernte als Dr. Montessori vorgeschlagen hatte, schlug er Alarm. Seitdem fing er an, sich intensiv mit der Qualität der niederländischen Montessori-Bildung zu beschäftigen. Er

errichtete die Stiftung Montessori Zentrum und wurde dort Sekretär. In dieser Funktion besuchte Mario wieder und wieder das Bildungsministerium in Den Haag, um einen wissenschaftlichen Mitarbeiter für dieses Zentrum durch den Staat finanziert zu bekommen. Der ‚General ohne Heer‘ wie er im Ministerium genannt wurde, bekam letztendlich was er wollte: Drs. Eegje Schoo wurde die erste pädagogisch didaktische Mitarbeiterin.

Die Montessori-Gruppe, später Projektgruppe Montessori genannt, leitete eine blühende Periode ein. Der Montessori- Gedanke wurde gründlich studiert und von dieser Grundkenntnis ausgehend, nahm man die Erneuerung der Montessori-Erziehung auf. Drs. Montessori sorgte schon direkt für den nötigen Zündstoff durch die Behauptung, dass es in den Niederlanden keine Montessori-Schulen gäbe, weil die Kosmische Erziehung dort nicht berücksichtigt wurde. Viele Montessori-Leiterinnen und –Leiter hörten zum ersten Mal von der kosmischen Erziehung, wo ich selbst auch zu gehörte. Prof. Dr. Jan Koning, auch in Deutschland sehr bekannt durch seine Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Günther Schulz-Benesch und Leiter der Stiftung Montessori Zentrum, riet mir dazu, „To Educate the Human Potential“ zu lesen. Es wurde meine erste Bekanntschaft mit diesem Aspekt der Montessori-Erziehung für Kinder zwischen sechs und elf Jahren.

Die Stiftung Montessori Zentrum bat mich die Kosmische Erziehung eingehender zu studieren und darüber zu berichten. Zusammen mit einigen anderen besuchte ich das AMI-Trainingszentrum in Bergamo (Italien) und die damit verbundene Schule. Später kam ich auch nach Deutschland wo der legendäre Hans Elsner aus Köln als grosse Kenner dieses Themas galt. Ich wohnte, wiederum mit andern zusammen, einer Tagung über kosmische Erziehung in Maria Laach bei. Mein Bericht trug den Titel: „Die kosmische Erziehung und der kosmische Unterricht in der Pädagogik von Dr. Maria Montessori“.

Die Ergänzung des kosmischen Unterrichts war eine Forderung, die aus dem Studium der Montessori-Theorie geradezu von innen heraus an die niederländischen Montessori-Schulen gestellt wurde. Doch, wie es immer der Fall ist, drängten sich auch von aussen aus der Gesellschaft Forderungen an die Schule auf, worauf von der Montessori-Theorie aus ebenso reagiert werden musste. Das Gesetz für Primarschulen hatte dringend eine Erneuerung nötig und unter der leidenschaftlichen Leitung des sozialdemokratischen Bildungsministers Jos van Kemenade wurde diese Erneuerung, die auch für die Montessori-Schulen grosse Folgen hatte, in die Hand genommen. Van Kemenade beabsichtigte das Gesetz von 1920 und das von 1955 zu einem Gesetz für Grundschulen zusammenzufügen, das für Kinder von vier bis zwölf Jahren gelten sollte.

Die Ideen über die Grundschule passten gut in die Montessori-Philosophie. Schliesslich wird dort auch die Kontinuität zwischen Unterricht für Kinder im



Vorschulalter und ältere Kinder betont. Schade war, dass Van Kemenade das Zulassungsalter nicht von vier auf drei Jahre herabsetzte, doch dem stand viel gegenüber. Van Kemenade schrieb ein Probegesetz für Grundschulen, worin er vorschlug, dass Erdkunde, Biologie und Geschichte fächerübergreifend unterrichtet werden sollten. Das passte gut zum Konzept des kosmischen Unterrichts, das in den Niederlanden immer deutlicher seine Spuren hinterliess.

In den Niederlanden besteht schon seit Jahren eine Tradition von was man traditionelle erneuernde Schulen nennt. Neben den Montessori-Schulen versteht man hierunter die Jena Plan-Schulen (Peter Petersen), die Dalton-Schulen (Helen Parkhurst), die Waldorf-Schulen (Rudolph Steiner) die Freinet-Schulen und die Schule des niederländischen Bildungsreformators Kees Boeke. Für die Einführung der neuen Grundschulform wurde die ‚Innovatie Commissie Basisonderwijs (ICB)‘(Innovationskommission für den Grundschulunterricht) errichtet, wovon Drs. Schoo einen Teil ausmachte. Der Nachfolger dieser pädagogisch didaktischen Mitarbeiterin wurde Carel Boerlijst.

Die ICB gab den traditionellen Erneuerern die Möglichkeit, neue Projekte anzufordern. Einige Montessori-Schulen meldeten sich für Themen wie

- Observation
- kosmische Erziehung
- Lesen
- Sprache

Diese Projekte trugen in hohem Masse an der Erneuerung der Montessori-Erziehung in den Niederlandischen Sprache.

1985 wurde die sogenannte Basisschool, eine achtjährige Grundschule für Vier bis Zwölfjährige eingeführt. Im Süden des Landes waren viele Montessori-Kinderhäuser, die nicht mit einer Primarschule verbunden waren. Es mussten also Fusionen stattfinden. Das Gesetz schrieb einen Lehrplan vor. Die Montessorigruppe hatte schon Jahre zuvor, um den Bitten einiger Schulen nachzukommen, ein Lehrplanteam eingerichtet, das sich mit dem Formulieren eines solchen Plans beschäftigte. Es entstand eine Reihe Rahmenrichtlinien, die durch die Montessori-Schulen benutzt werden konnten, um eigene Lehrpläne aufzustellen. Hierdurch wurde es für viele Primarschulen attraktiv, um eine Fusion mit einem Montessori-Kinderhaus einzugehen und so zusammen eine Montessori-Grundschule zu formen. Die Anzahl der Montessori-Schulen stieg hierdurch beträchtlich. Nach dem Erlass des Gesetzes für Grundschulen zählte man in den Niederlanden rund 150 Montessori-Schulen. In den Jahren davor waren es ungefähr hundert.

In dem Buch „Montessori-Pädagogik in der Diskussion“, das 1999 unter der Redaktion von Prof. Dr. Harald Ludwig erschien, habe ich eine ausführliche Übersicht gegeben über die erneuernde Wirkung, die von Zentrum, das Mario Montessori errichtete, ausging. An dieser Stelle will ich nicht alles wiederholen, schliesslich können Sie es selbst lesen! Ich nenne nur kurz die Aktivitäten des Zentrums:

- das Sprachmaterial für Kommunikation und Ausdruck
- der Tierkasten von Nico van Ewijk, der auch in einer deutschen Version besteht
- das Material für Englisch, worüber ich neulich noch mit Michael Klein-Landeck korrespondierte bezüglich der Bedeutung, die dieses Material für Deutschland haben könnte.
- Arbeiten mit Computern, zum Beispiel mit der Computersprache ‚Logo‘
- Die Übersetzung von „Psicogeometria“ ins Niederländische und das „Arbeitsbuch Geometrie“, das hierauf basiert. Auch dieses Buch gibt es in deutscher Übersetzung.
- Arbeitsbücher für den Montessori-Sprachunterricht

Die Arbeiten an diesen Projekten wurden, nach der Pensionierung von Carel Boerlijst, fortgesetzt unter der Leitung von Levina Schüller-de Lange, die dritte pädagogisch didaktische Mitarbeiterin, die ernannt wurde.

Im Nachtrag zu meinem Artikel aus 1999 habe ich schon angedeutet, dass die Montessori-Erziehung in meinem Lande nach einer grossen Blütezeit in eine neue Krise geriet. Dies war die Folge einer neuen Art der Finanzierung bildungsunterstützender Dienste. Sie werden nicht länger gänzlich durch den Staat bezahlt, sondern müssen – wie die Universitäten und Hochschulen auch- zum Teil ihre eigene Einkünfte erzeugen. Im Allgemeinen Pädagogischen Studienzentrum (APS) fiel die Projektgruppe Montessori auch unter diese Regelung. Leider gelang es den Montessori-Schulen nicht, zu den Einkünften der Projektgruppe beizutragen. Zu einem Zeitpunkt vergleichbar mit dem von 1960, wo das Studium sehr nötig wäre, weil neue gesellschaftliche Forderungen die Aufmerksamkeit der Montessori-Schulen herausforderten, wurde die Projektgruppe Montessori aufgelöst.

In derselben Zeit wurde die Montessori-Vereinigung in den Niederlanden reorganisiert. Wahrscheinlich haben einige Schulen gedacht, dass die neue Vereinigung die Aufgaben der Projektgruppe Montessori übernehmen würde. In gewissen Masse ist dies wohl auch geschehen: Die Vereinigung errichtete ein Büro, das eine Untersuchung danach startete, wie das Unternehmen in der Zukunft aussehen sollte. Auch wurde eine Abteilung für den Grundschulunterricht aktiv. Doch auf die zwei zentralen Probleme, womit die Schulen zu kämpfen haben, wurde noch keine konkrete Antwort gegeben. Ich werde diese Punkte nennen und sie im folgenden kurz besprechen:

- der „Bericht zur Entwicklung des Kindes“ (kindervolgsysteem)
- das realistische Rechnen

## **Bericht zur Entwicklung des Kindes**

Zu Beginn der neunziger Jahre startete für die niederländischen Grundschulen ein Projekt, das „Weer samen naar school“ (WSNS) hiess. Wieder zusammen zur Schule. WSNS hatte das Ziel, um Kinder, die auf Sonderschulen verwiesen wurden, in reguläre Grundschulen aufzunehmen. Zwar ist es ein Faktum dass damit das Stigma einer Sonderschule vermieden wird, doch an der andere Seite ist eine reguläre

Schule mit ihren grossen Klassen und weniger gut bezahlten Lehrern auch viel billiger als eine Schule für besonderen Unterricht in kleinen Klassen mit besser bezahlten Lehrern. Wenn die besondern Schulen weniger werden, gibt es mehr Geld, um Kinder, die besondere Zuwendung brauchen, in regulären Schulen zu fördern, war der Gedanke, der hier hinter steckt.

Anfänglich konnte eine Schule sich für dieses Projekt und die dazugehörige Finanzierung anmelden; heutzutage ist die Schulpolitik in einem gesetz festgelegt und die Teilnahme ist deswegen verpflichtend oder zumindest Voraussetzung für eine Subvention. In der Zeit, wo die Anmeldung freiwillig war, war ich Vorsitzter des Mitbestimmungsorgans der Schule, an der ich damals arbeitete. Der Rat suchte aus, wieviele Kinder in den Jahren, die der schwierigen Anmeldung vorausgingen, auf besondere Schulen verwiesen wurden. Hieraus wurde deutlich, dass wir keine Abgänge hatten und dass wir einen Jungen mit Verhaltensstörungen wieder an die Schule zurückgenommen hatten. Der Mitbestimmungsrat stellte fest, dass die Teilnahme an einem Projekt nicht angebracht war. Wir verwiesen niemandem von der Schule und ‚alten Verweisungsfällen‘ konnten wir ohne Hilfe einen neuen Platz in der Schule bieten. Wir würden uns nicht anmelden. Ihnen als Montessori-Studenten wird es klar sein, dass es gar nicht so erstaunlich ist, dass eine Montessori-Schule weniger Kinder abweist und bessere Möglichkeiten bietet für Kinder mit leicht abweichendem Verhalten.

Um so bemerkenswerter war es, dass wir in den Niederlanden scheinbar die einzige Montessori-Schule waren, die so darüber dachte. In der Schule fand eine Besprechung statt, wo zu meinem grossen Erstaunen das ganze Projektmanagement des WSNS anwesend war. Nachdrücklich wurden uns die extra Gelder unter die Nase gerieben. Taten wir schon alles richtig? Nundenn, dann gab es extra Geld für weitere Verbesserung zur freien Verfügung für unsere schon so gute Schule. Und so weiter. Das Locken mit den Geldern hatte zum Resultat, dass sich die Direktion und die Leitung anmeldeten.

In der heutigen Situation is WSNS also verpflichtend und von einer freien Einteilung des Budgets kann keine Rede mehr sein. Das Geld is Zweckgebunden für die Schülerbegleitung durch einen dafür eingesetzten Teilzeitlehrer. Nun kennzeichnet sich die Montessori-Arbeitsweise durch eine etwas zurückhaltende, auf Beobachtung basierte Art der Beschreibung der Entwicklung des Kindes. Dr. Montessori gibt hierfür in „Die Schule des Kindes“ eine Anleitung für die psychologische Wahrnehmung, worin den Aspekten Arbeit, Verhalten und Gehorsam Aufmerksamkeit geschenkt wird. Die Arbeit der Schulen gründete hierauf. Beobachtungsmodelle standen zur Verfügung, die in der Schülerbegleitung benutzt werden könnten. Darum ist es sehr bemerkenswert dass dies nicht geschah.



Im WSNS-Geschehen ist es nur noch möglich ein Kind auf die Sonderschule zu verweisen, wenn mit einem sogenannten Lehrlingdossier (*eine Akte über den Schüler*) nachgewiesen werden kann,

was die Schule alles getan hat, um eine Schwäche zu diagnostizieren und ihr

entgegen zu wirken. Die Montessori-Schule gerät unter Druck, wenn sie in solchen Fällen keine der in reglären Schulen gebräuchlichen Befunde schwarz auf weiss aus einem solchen Dossier hervorzaubern kann. Nachdem also zunächst bis zu zwei Mal staatliches Geld zur Verfügung gestellt wurde um ein Montessori-System zu entwickeln mit dem man Kindern in ihrer Entwicklung folgen kann (in den ICB-Projekten und mit den frei zu Verfügung stehenden WSNS-Geldern), wurde dieses System letztendlich nicht eingesetzt. An dessen Stelle wurde ein „Bericht zur Entwicklung des Kindes“ benutzt, der sich auf Tests stützt, welche von jedem Kind zu einem festen Termin abzulegen sind; meistens das von CITO. Es sieht so aus, als würde die Entwicklung des Kindes vorgeschrieben, stat dass man der Entwicklung des Kindes folgt. Darüberhinaus basiert eine derartige Vorgehensweise auf Binet. Und man darf wohl als bekannt voraussetzen, dass Dr. Montessori das Werk von Binet verwarf.

Nun drängt sich die Frage auf, warum die Montessori-Schule so handelt. „Es bleibt uns nichts anders übrig“, wird dann vernommen. „Der Oberschulrat will es so“ oder „Die Eltern wollen es“. Glücklicherweise gibt es jetzt ein auf Montessoris Prinzipien basiertes System, entworfen durch Drs. Els Westra, die Mitglied des wissenschaftlichen Büros ist. Diese Methode basiert unter anderem auf beobachtung und eher auf einem dem Kind folgenden System, als dass es von Vornherein eine Entwicklung voraussetzt. Leider kommt dieses System für viele Schulen, die schon ein auf Tests basierendes System eingeführt haben, zu spät. Obendrein wird die Arbeitsweise als zu umständlich erfahren.

Es möge deutlich sein, dass die aufgelöste Projektgruppe Montessori bei der Einführung eines Bericht zur Entwicklung des Kindes nach Montessori eine leitende Rolle hätte spielen können und dass die reorganisierte Montessori-Vereinigung diese Rolle nicht übernommen hat.

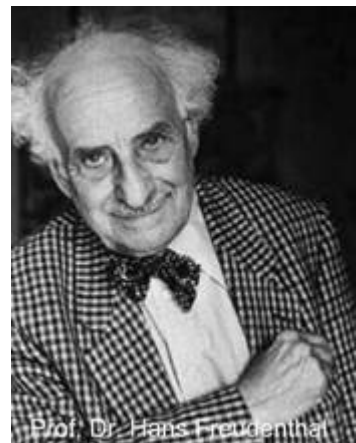
Die arbeit der Projektgruppe Montessori habe ich zuvor charakterisiert als ein Sehen, inwieweit eine gesellschaftliche Forderung in der Montessori-Pädagogik eingefügt werden könne. Auf diese Weise bleibt die Montessori-Schule erhalten, ohne dass sie zu einem staubigen Museum wird. Zum Beispiel wurde für das Fach Englisch eine individuelle Methode entwickelt. Der Unterricht wurde modernisiert unter Beibehaltung der ursprünglichen Prinzipien. Es gibt natürlich mehr Beispiele, die diese Sichtweise illustrieren.

Momentan scheint sich das Umgekehrte abzuspielen: Wie kann der Montessori-Unterricht an die gesellschaftlichen Forderungen angepasst werden?

## **Realistisches Rechnen**

Das zweite von mit genannte Beispiel, realistisches Rechnen, ist eine Beschreibung desselben Vorgehens. Schon sehr lange arbeitet man an einer Erneuerung des Rechen- und Mathematikunterrichts. International spricht man schon lange von „New Math“ und auch in den Niederlanden gab es schon in 1970 WISKOBAS (Abkürzung van Wiskundeondewijs voor de Basisschool), was Mathematikunterricht in Grundschulen heisst.

Seit ungefähr zehn Jahren hat dieses Streben konkretere Formen angenommen in Rechenmethoden für Grundschulen, wofür die Methode ‚Pluspunt‘ (Pluspunkt) ein Beispiel ist. Diese Art zu rechnen wurde realistisches Rechnen genannt. In den Niederlanden gilt Prof. Dr. Hans Freudenthal als Begründer dieses Rechnens. Der dahinter stehende Gedanke ist, dass die eher traditionelle Mathematik den Schwerpunkt beim Rechnen legt, beim Lösen von Plus- und Minusaufgaben sowie der Multiplikation und Division mit grossen Zahlen. Dies hatte in der Zeit als diese Methode entwickelt wurde seinen Nutzen, da die einzige Möglichkeit um Berechnungen anzustellen diejenige war, einen Bleistift und ein Blatt Papier zu suchen und handschriftlich an die Arbeit zu gehen.

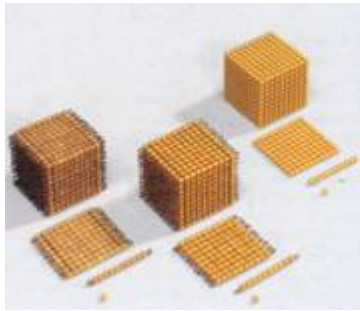


Im Industriemuseum in Kerkrade, einer Stadt in der Nähe meines Wohnortes, steht eine noch nicht mal so alte Rechenmaschine, die ein Ausmass von ungefähr einem Kubikmeter hat. Obendrauf hat man einen modernen Taschenrechner montiert. Und der daneben angebrachte Text gibt an, dass dieser einfache Taschenrechner eine viel grössere Kapazität als der grosse Rechner hat. Die Entwicklung des maschinellen Rechnens ist schnell gegangen und sie ist noch lange nicht beendet.

Das realistische Rechnen legt deswegen einen Schwerpunkt beim Verstehen des Zahlensystems, der Fertigkeit des Kopfrechnens und des schätzenden Rechnens und der Anwendung von Rechenaktivitäten in praktischen Situationen. Die Niederlande, ein Land, das ohnehin schon gerne dem neusten Stand der Dinge vorausgeht, hat international betrachtet die Rolle des Vorreiters, was die Einführung des realistischen Rechnens in den Grundschulen betrifft. Es ist also zu erwarten, dass in meinem Land der gesellschaftliche Einfluss auf die Montessori-Schule zur Einführung des realistischen Rechnens an Montessori-Schulen führt. Insbesondere hat mein Landsmann Nico van Ewijk, der auch in Deutschland als Montessori-Erzieher bekannt ist, schon in einem frühen Stadium darauf hingewiesen, dass die Niederländischen Montessori-Schulen der Frage nachgehen sollten, wie dem realistischen Rechnen hier ein Platz eingeräumt werden könnte.

Anfänglich, als die Projektgruppe Montessori noch existierte, schien diese Einführung einen guten Weg zu beschreiben. Durch eine Gruppe Montessori-Kenner wurde eine Serie von Heften geschrieben zu denen einige Videos gehörten, die für Ausbildungen die Möglichkeit boten, um das neue Rechnen in speziellen Kursen zur Sprache zu bringen. Eine Gruppe war damit beschäftigt um sich in zweiter Instanz darin zu vertiefen, was für Massnahmen weiterhin ergriffen werden sollten, um das realistische Rechnen im Montessori-Unterricht einbringen zu können. Durch die Auflösung der Projektgruppe Montessori kam es allerdings nie zu einer Niederschrift der Ergebnisse.

In der Praxis entwickelte sich inzwischen der entgegengesetzte Weg. In einem Prozess, in dem der Ausdruck Neo-Montessorianismus gebräuchlich wurde und die Schulen behaupteten ‚In der Gesinnung von Frau Montessori‘ zu arbeiten, wurde der Montessori-Unterricht an die gesellschaftlichen Forderungen angepasst an Stelle des umgekehrten Falls. In Amsterdam wurde an den meisten Montessori-Grundschulen das Rechenmaterial abgeschafft. Auch ausserhalb der Hauptstadt folgte man diesen Weg, oder degradierte das Montessori-Rechenmaterial zu einer Illustration der Lernweise der realistischen Rechenmethode.



Auf meiner Website (<http://www.kelpin.nl/fred> ) habe ich dargelegt das in beiden Fällen eine Montessori-Schule aufhört, Montessori-Schule zu sein und den Kindern und Eltern ein X für ein U vorgemacht wird. Denn das Rechenmaterial ist ein dermassen wichtiger Teil des Montessori-Materials, dass die Beseitigung oder Marginalisierung ein Ende setzt für die Selbsterziehung

und die Erziehung als Lebenshilfe. Montessori-Material wird zu einem bestimmten Entwicklungszeitpunkt des Kindes eingesetzt. Dieser Moment wird durch Beobachtung bestimmt mit der Intensität als Mass. Häufig ist der effektive Moment früher als man vorher erwartete. Zum Beispiel wurde das goldene Perlen-Material, dass für die Mittelstufe entworfen wurde, zu guter letzt Vorschulkindern angeboten, weil Kinder in dem Alter sich damit intensiver, also effektiver beschäftigen.

Diese Art von Schlüsse haben zu einem mit dem Material ausgestatteten Lehrpfad geführt, wobei das Automatisieren des Rechnens mit kleinen Zahlen parallel verläuft zum Arbeiten mit grossen Zahlen und wobei der Weg der grossen Zahlen vom Konkreten über das Symbolische zum Abstrakten geht. Beim realistischen Rechnen kommt das Rechnen mit grossen Zahlen erst nach dem Rechnen mit kleinen Zahlen. Wird die Lernlinie des realistischen Rechnens befolgt –unter Gebrauch des Montessori-Materials- so wird das goldene Material der Mittelstufe nicht von Vorschulkindern, sondern in der Oberstufe benutzt. Und das ist natürlich Falsch.

Und die Idee, dass Kinder sich selbst etwas beibringen durch den persönlichen Umgang mit dem Material, wird durch die Vorstellung, dass Kinder einander etwas beibringen indem sie mit einander ein Rechenproblem besprechen, ersetzt. Wohl zu beachten: Kinder vom gleichen Niveau. Und das ist natürlich auch Falsch. Es ist ein Rückfall nach Van der Palm und Van der Enden und das Jahr 1800. Und so wird eine heterogene Gruppe von drei Jahrgängen ersetzt durch eine homogene zweijährige oder gar einjährige Gruppe und wir können uns verabschieden von einem wichtigen Aspekt der sozialen Erziehung in der Montessori-Schule.

Es ist für die montessorianische Montessori-Pädagogik in meinem Land von grösster Bedeutung, dass gerade jetzt die richtigen Entscheidungen getroffen werden. Dass die Montessori-Schule erneuert wird unter Beibehaltung der Ausgangspunkte und dass sie nicht den Platz räumt für das „Arbeiten in ihrer Gesinnung“, für Neo-Montessorianismus.

Ich will abschliessen mit einem Vergleich aus der Architektur. Man kan ein altes respektableles Grachtenhaus in Amsterdam auf zwei Arten wieder für den heutigen Gebrauch nutzbar machen. Im ersten Fall wird das Gebäude hinter dem Giebel gänzlich abgerissen und anschliessend erneut aufgebaut. Allein die Fassade bleibt erhalten. Im anderen Fall wird das Gebäude neu für diese Zeit nutzbar gemacht mit Respekt für die wertvollen Elemente aus der Vergangenheit. Die zweite Möglichkeit, meine Damen und Herren, is die Montessori-Möglichkeit.



Ich danke Ihnen.

*Ich möchte Fleur Winter ganz herzlich danken für die Übersetzung.*