

Sylva Liebenwein
Heiner Barz · Dirk Randoll

Bildungs- erfahrungen an Montessori- schulen

Empirische Studie zu Schulqualität
und Lernerfahrungen



Springer VS

Bildungserfahrungen an Montessorischulen

Sylva Liebenwein • Heiner Barz
Dirk Randoll

Bildungserfahrungen an Montessorischulen

Empirische Studie zu Schulqualität
und Lernerfahrungen

Mit einem Vorwort von Prof. Dr. Frank André Zimpel,
Universität Hamburg
und Beiträgen von Prof. Dr. Arnold Köpcke-Duttler,
Dr. Gudula Meisterjahn-Knebel,
Prof. Dr. Hans-Joachim Schmutzler

Sylva Liebenwein
Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf
Deutschland

Dirk Randoll
Alanus Hochschule
Alfter, Deutschland

Heiner Barz
Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf
Deutschland

Die Studie wurde finanziell gefördert durch die Software AG Stiftung, Darmstadt.

ISBN 978-3-531-18507-1
DOI 10.1007/978-3-531-19089-1

ISBN 978-3-531-19089-1 (eBook)

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2013

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.
www.springer-vs.de

Vorwort

In Deutschland beginnt man schon nach der vierten Klasse, Kinder aufgrund von fragwürdigen Zukunftsprognosen zu sortieren. Dabei vergisst man, dass Bildungsprognosen immer eine starke Tendenz zu sich selbst erfüllenden Prophezeiungen in sich tragen (vgl. Zimpel 2010: 155, 173). Die Folge: Immer noch hängt der Bildungserfolg von sozialer Herkunft ab. Damit erweist sich unser Bildungssystem als eine schlechte Verdoppelung gesellschaftlicher Verhältnisse: Gymnasium für die höheren Schichten – für die Unterschicht bleiben Volksschule, Hauptschule, Stadtteilschule oder was auch immer.

Noch besorgniserregender: Jährlich verlassen Tausende Schülerinnen und Schüler die Schule ohne jeden Schulabschluss. Und die Zahl der Diagnosen sonderpädagogischer Förderbedarfe steigt stetig. Die Ansichten und Meinungen über die Gründe für diese Entwicklung sind vielfältig und widersprüchlich. Solide empirische Studien zur Ursachenforschung sind rar.

Unsere Industriegesellschaft befindet sich gerade im Aufbruch zu einer modernen Wissens- und Ideengesellschaft. Die Erwartungen an unser Schulsystem sind gewaltig. Ich kenne Eltern, die ihre neunjährige Tochter zum Nachhilfeunterricht schicken, weil sie in Mathematik eine Zwei hat. Lernkulturen sollten hier gegensteuern: „Es gilt, unser Schulsystem zu entneurotisieren. Und das ist auch der wichtigste Grund für längeres gemeinsames Lernen. Der heimliche Lehrplan einer Schule sollte nicht darin bestehen, dass die Kinder den Unterricht zum Sammeln von Karrierepunkten missbrauchen. So wird man nicht mal Karriere machen. Die Kinder sollten willkommen sein und herausgefordert werden. Sie sollen hören: Ihr könnt mehr, als ihr glaubt. Und nicht etwa: Aus euch wird nichts“ (Kahl 2010).

Jede Gemeinschaft von Menschen steht vor der dringenden Frage: Welche Kulturen des Lernens kann sie reinen Gewissens zur Nachahmung empfehlen und welche nicht?

Eigentlich sind die evolutionären Voraussetzungen für eine gelingende Lernkultur sehr einfach: Die Lernenden respektieren die Erfahrung und das Wissen der Lehrenden – die Lehrenden haben Vertrauen in die Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft der Lernenden, ihnen nachzueifern und ihre Methoden nachzuahmen.

Doch machen wir uns nichts vor: Der Schulalltag sieht oft anders aus. Die bürokratische Ermittlung von Lernfortschritten zweigt jeden noch so kleinen Funken der Begeisterung vom Lerninhalt ab. Dies gilt, solange ein trivialisierendes Bewertungssystem (noch dazu mit einer auf die Kommastelle vorgetäuschten Genauigkeit) den Mittelpunkt der Lernkultur bildet. Was anderes als eine Mentalität des Abhakens von Gelerntem könnte ein Abarbeiten von Stoffbergen hervorbringen, noch dazu in immer kürzeren Zeiten? Die Folge ist eine Kultur des Misstrauens. Sie vergiftet jede Lernkultur: Misstrauen gegen die Lernenden, die zu faul zum Lernen seien, Misstrauen gegen die Lehrenden, die angeblich vormittags recht und nachmittags freihaben wollen, usw.

„Lernkultur steht als Sammelbegriff für alle Verhaltensformen, Symbole, Ideen und Werte im Bereich Lehren und Lernen. Eine Lernkultur umfasst die Gesamtheit der Lern- und Entwicklungspotenziale, die über das Zusammenwirken der Mitglieder in Interaktions- und Kommunikationsprozessen auf unterrichtlicher, kollegialer und organisationaler Ebene arrangiert werden. Lernkulturen sind ihren Mitgliedern meist nicht bewusst zugänglich, da sie auf lerntheoretischen Grundannahmen und biografisch erworbenen bzw. organisationshistorisch entwickelten Lernroutinen basieren“ (Schüßler 2012).

Die Krise des kulturellen Lernens in unserem Bildungssystem verdeutlicht der aufrüttelnde Hilferuf einer fünfzehnjährigen Schülerin aus Hamburg: „Jeder weiß, dass die Schule nicht das Leben ist. Mein Leben aber ist die Schule, was heißt, dass da etwas falsch gelaufen sein muss. Ich komme um 16 Uhr aus der Schule und gehe nicht vor 23 Uhr ins Bett. Und das liegt nicht daran, dass ich fernsehe, mich entspanne oder sogar Spaß habe. [...] Was bringt es mir, wenn ich die chemische Formel von Cola kenne? Was bringt mir dieses unnötige Wissen? Es kann sein, dass es einige Leute interessant finden. Es kann aber nicht sein, dass ich 14 Fächer habe und von mir erwartet wird, in jedem davon eine super Leistung zu bringen. 37 Stunden in der Woche bin ich in der Schule und bringe sie danach auch noch für mehrere Stunden mit nach Hause. Denn in der Schule wird uns wegen der Verkürzung der Schulzeit meist nur noch Theorie beigebracht, damit wir die Übungen zu Hause machen dürfen. [...] Ich hasse es, länger arbeiten zu müssen als manche Erwachsene. Ich hasse es, diesem Druck ausgesetzt zu sein. Ich hasse es, wie manche Erwachsene über unser Leben und unsere Schule bestimmen, obwohl sie selbst in ihrer Schulzeit nie mehr als sieben Stunden in der Schule verbracht haben. Das ist mein Problem“ (Karakurt 2011).

Dreimal mehr Kinder und Jugendliche sagen, dass sie lieber zu Hause lernen würden als in der Schule (vgl. Hille 2009)! Woran das liegt? Schauen sie sich Schu-

len einmal an! „Wenn die Vorhänge sichtbar beschädigt in Fetzen vor den Fenstern hängen oder die Flure und Toiletten unsauber aussehen, wird den Schülern signalisiert, dass es in solchen Räumen in Ordnung ist, Normen zu verletzen“, beklagt der Hirnforscher Manfred Spitzer (2010: 247).

Das staatliche Bildungssystem bewegt sich wie ein Tanker, der – einmal in Fahrt gekommen – nur noch schwer zu lenken ist. Neben diesem Tanker gibt es jedoch die wendigeren Lotsen-Schiffe: die Reformschulen.

„Ein Indiz für das kränkelnde Bildungssystem ist nicht zuletzt die Zunahme der Zahl der sog. Privatschulen. Man traut sich selbst mehr zu als dem System, macht daher einen eigenen Schulbetrieb auf und hat damit oft gute Erfolge. Denn alle Beteiligten sind nicht zuletzt hoch motiviert und geben ihr Bestes“, konstatiert Spitzer (2010: 3). Er vergisst jedoch zu erwähnen, dass unter den Privatschulen (genauer: Schulen in freier Trägerschaft) die Reformschulen eine lange Tradition des Ringens um ihre Lernkultur besitzen. Politische Schnellschüsse können sie deshalb besser abfangen.

Lehrende, Lernende und Eltern haben in privaten Reformschulen viel mehr Mitspracherecht und damit auch Einfluss auf die Lernkultur als in staatlichen Schulen. Das ist nicht immer bequem. Es sichert aber eine permanente Evaluation des Unterrichts.

Die Medizin, die der Psychiater Spitzer der Bildung verschreibt, ist die empirische Forschung. Wie die vorliegende empirische Studie zu Lernerfolg, Werten, Gesundheit und kultureller Bildung zeigt, leisten Reformschulen auch auf diesem Gebiet Pionierarbeit.

Für die Studie wurden problemzentrierte Leitfadeninterviews mit 54 Lernenden und 43 Eltern und 1.470 von Schülerinnen und Schülern ausgefüllte Fragebögen bundesweit für Waldorf-Schulen ($n = 827$) und für Montessori-Schulen ($n = 643$) ausgewertet. Die Montessori-Stichprobe erstreckt sich auf zwei deutsche Bundesländer: das flächengrößte Bundesland Bayern und das bevölkerungsreichste Bundesland Nordrhein-Westfalen. Die Studie kommt zu dem Ergebnis: „Kennzeichnend für die reformpädagogisch inspirierten Schulen ist eine höhere Schulzufriedenheit im Vergleich zu staatlichen Schulen.“ Reformschüler finden ihre Schule sehr einladend und freundlich. Unter ihnen geben deutlich mehr an, dass ihnen in der Schule das Lernen Freude bereitet. Das gilt im stärksten Maße für die Montessori-Schulen in Bayern.

Das passt sehr gut zu einer Studie der Psychologinnen Angeline Lillard und Nicole Else-Quest aus dem Jahre 2006 in den USA: Die Wissenschaftlerinnen untersuchten Vorschulkinder zwischen drei und sechs und Lernende im Grundschulalter zwischen sechs und zwölf Jahren. Bei kognitiven und sozialen Tests schnitten die Montessori-Schüler deutlich besser ab als andere (vgl. Lillard/Else-Quest 2006).

Ein klassischer Einwand gegen solche Studien ist: Der Lernerfolg sei auf die engagierten Eltern zurückzuführen. In der Studie von Lillard und Else-Quest

konnte dieses Argument widerlegt werden. Dabei kam ihnen das Zufallsverfahren zugute, mit dem man die Kinder für den Schulbesuch der Montessori-Schule in Milwaukee, Wisconsin, auswählt. Der Andrang ist offensichtlich so groß, dass ein Los entscheidet, wer den begehrten Platz in der Schule erhält. Die Forscherinnen verglichen nur die Kinder, die durch Losentscheid aufgenommen worden waren (Versuchsgruppe, 59 Kinder), mit denen, die durch Losverfahren in staatlichen Schulen landeten (Kontrollgruppe, 59 Kinder).

Die Stärken der Montessori-Kinder waren: Suche nach konstruktiveren Lösungen, viel positivere Bewertung von Gemeinschaft, Bemühen um gewaltfreie Konfliktlösungen. Außerdem schrieben sie am Ende der Grundschulzeit die kreativeren und sehr viel komplexeren Sätze. Nur im mathematischen Bereich waren die Unterschiede nicht signifikant.

Was macht die Montessori-Pädagogik richtig? Die Leitfadenterviews und Fragebögen von Barz, Liebenwein und Randoll zeigen, dass die Stärken vor allem in der Lernkultur liegen: Die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden ist vertrauensvoller, auf Stärken und Schwächen Einzelner geht man differenzierter ein und es gibt mehr Möglichkeiten, eigene Ideen und Meinungen in den Unterricht einzubringen.

An der Spitze liegen regelmäßig die bayerischen Montessori-Schulen. Die Montessori-Schulen in NRW, die zumeist staatliche Schulen sind, liegen zwar unter dem Niveau der Waldorf-Schulen, aber immer noch über dem der übrigen staatlichen Schulen.

Die Studie zeigt jedoch auch, dass die Reformschulen – teils durch Anpassungsdruck an das staatliche Prüfungssystem, teils durch zu geringen Anschluss an universitäre Forschung – längst nicht alle ihre Potenziale ausschöpfen können. Hilfreich bei der Entfaltung der Potenziale könnten moderne Ergebnisse der Hirnforschung sein (Beispiel: Sinn-Stiftung, Gerald Hüther). Auch die anthropologische Lernforschung (Beispiel: Max-Planck-Institut für evolutionäre Anthropologie) liefert innovative Impulse dafür, wie sich im Unterricht Über- und Unterforderungssituationen noch gezielter vermeiden lassen.

Sicherlich ist das Ergebnis einer wissenschaftlichen Studie immer vorläufig. Mit einer Erhöhung des Stichprobenumfangs und einer Verfeinerung der Methodik wird man sich auch in Zukunft darum bemühen müssen, die Ergebnisse weiter zu präzisieren und empirisch zu untermauern. Aber ein Anfang ist gemacht!

Wenn es um Bildung geht, ist der Mut zur empirischen Forschung keinesfalls der Normalfall: „Statt Daten und Fakten zur Kenntnis zu nehmen, oder sie von der Wissenschaft einzufordern, hört die Diskussion auf, sich darum zu drehen, was für Kinder gut ist, und dreht sich nur noch um Macht, Geld und die üblichen Eitelkeiten und Personalia“, beklagt Spitzer (2010: 24) nicht zu Unrecht. An anderer Stelle bringt er das Problem wie folgt auf den Punkt: „Hat man keine Daten, kann man nur eine Münze werfen! Im Bereich der Bildung scheint letztlich genau dies der Alltag zu sein“ (Spitzer 2010: 22).

Deshalb hat die vorliegende Studie zur Lernkultur in Waldorf- und Montessori-Schulen viel Aufmerksamkeit, Nachahmung und kritische Würdigung verdient. Die Hoffnung, dass auch staatliche Schulen von Reformschulen lernen, wie wichtig eine gelingende Lernkultur für die Entfaltung der Potenziale unserer Kinder und Jugendlichen ist, sollten wir nicht aufgeben.

Prof. Dr. habil. André Frank Zimpel, Universität Hamburg, 15. April 2012.

Inhalt

1	Montessori- und Waldorfpädagogik im Praxistest – Highlights aus einem empirischen Forschungsprojekt (Heiner Barz)	1
2	Montessori-Pädagogik in der Sekundarstufe: ‚Erdkinderplan‘ und ‚Erfahrungsschule des sozialen Lebens‘ – Eine Einführung (Gudula Meisterjahn-Knebel)	21
2.1	Montessoris Sicht der Entwicklung des Menschen	25
2.2	Das Alter von 10/12 – 18/20 Jahren – oder – Die Sensibilitäten des Jugendalters	27
2.3	Die Erfahrungsschule des sozialen Lebens: Der Erdkinderplan	31
2.4	Der Studien- und Arbeitsplan	33
2.5	Fazit	36
3	Forschungsdesign	39
3.1	Forschungsmethoden	39
3.2	Stichprobe	42
4	Wofür die Montessori-Pädagogik steht	51
4.1	Symbolische Verdichtungen erlebter Schulwirklichkeit	51
4.2	„Woran denken Sie beim Begriff Montessori-Schule?“	58
4.3	Eltern-Assoziationen zum Begriff „Montessori-Schule“	59
4.4	Schüler-Assoziationen zum Begriff „Montessori-Schule“	65
5	Schulwahl und Schulwahrnehmung	69
5.1	Schulwahl: Motive, Hoffnungen und Befürchtungen	69
5.2	Schulbeurteilung	74
5.3	Schulisches Ambiente	78

5.4	Unterschiede zu Regelschulen	81
5.5	Sinn und Funktion von Schule	84
6	Schule und Lernen	89
6.1	Schulisches Lernen	89
6.2	Freiarbeit	99
6.3	Umsetzungsprobleme und Lehrerverhalten in der Freiarbeit	102
6.4	Stärken und Schwächen der Freiarbeit	110
6.5	Fächerbewertung	116
6.6	Lehrerpersönlichkeiten	118
6.7	Was ist ein guter Lehrer?	121
6.8	Was machen schlechte Lehrer anders?	126
6.9	Problemlösekompetenz	129
6.10	Leistungsbeurteilung / Zeugnisse	132
6.11	Leistungsrückmeldung und Selbsteinschätzung	139
6.12	Erfahrung und Verarbeitung von Leistungskonkurrenz	144
6.13	Unterforderung	149
6.14	Nachhilfe	151
6.15	Besonderheiten der Oberstufe: „steiler Wechsel“	158
6.16	Schulische Berufsvorbereitung	160
6.17	Eltern(mit)arbeit	163
7	„Feedback zum Feedback“ – Wie die Montessori-Pädagogik die Ergebnisse der Schüler- und Elternbefragung einordnen und was sie daraus lernen kann	167
7.1	Was leisten eigentlich Montessori-Sekundarschulen? Untersuchungsfakten und eine pädagogische Reflexion (Hans-Joachim Schmutzler)	167
7.1.1	Für oder gegen die Montessori-Pädagogik – eine Frage nach dem Menschenbild und Lebenssinn	167
7.1.2	Ausgewählte Untersuchungsergebnisse zum Lehrer-Schüler-Schul-Verhältnis aus Schülersicht	169
7.1.3	Bewirkt der Besuch von Montessori-Schulen erwartete Bildungswirkungen im Sinne Montessoris Bildungsbegriffs?	171
7.1.4	Abschluss und Ausblick	176
7.2	Verfassungs- und schulrechtliche Anmerkungen zur Montessori-Schülerstudie (Arnold Köpcke-Duttler)	177
7.2.1	Einleitung	177
7.2.2	Verfassungsrechtliche Bildungs- und Erziehungsziele	178
7.2.3	Fragen der schulischen Leistung	180
7.2.4	Schulen in freier Trägerschaft (Ersatzschulen) in Nordrhein- Westfalen und die Gestaltungsfreiheit der Lehrer aller Schulen ..	182

7.2.5	Menschenrecht auf inklusive Bildung	184
7.2.6	Fragen der Altersmischung	186
7.2.7	Rechtliche und pädagogische Konsequenzen für die Zukunft der Montessori-Schulen	187
7.2.8	Hoffnungszeichen	188
8	Wertorientierungen	191
8.1	Traumberufe und Berufswahlmotive	191
8.2	Grundorientierung und Lebensphilosophie	193
8.3	Vergleich mit den Shell-Wertetypen	197
8.4	Soziales Engagement	201
8.5	Schulische Werteerziehung	203
8.6	Ethik im Unterricht	206
8.7	Förderung von sozialem Engagement	206
8.8	Schulische Umwelterziehung	208
8.9	Assoziationsversuch „Kosmische Erziehung“	210
8.10	Politisches Verständnis & Interesse: „Ich checke null, wie es abläuft“ ..	219
9	Gesundheit	223
9.1	Selbsteinschätzung des gesundheitlichen Befindens	224
9.2	Der Einfluss der Schule auf die Gesundheit	231
9.3	Psychische Gewalt	235
9.4	Gesundheitserziehung am Beispiel des Umgangs mit Mobbing	238
9.5	Gesundheitserziehung am Beispiel Sexualkunde	240
9.6	Gesundheitserziehung am Beispiel der Schulkantine	242
10	Mediennutzung	245
10.1	Neue Medien in der Freizeitgestaltung	245
10.2	Förderung des Umgangs mit Neuen Medien	250
11	Kulturelle Bildung	253
11.1	Lesen und Film	253
11.2	Künstlerisch-musische Aktivitäten	254
11.3	Künstlerisch-musische Förderung	256
Literatur		261
Über die Autoren		269

Montessori- und Waldorfpädagogik im Praxistest – Highlights aus einem empirischen Forschungsprojekt (Heiner Barz)

1

Waldorf- und Montessori-Schulen werden häufig in einem Atemzug genannt, weil sie als die bekanntesten Alternativkonzepte zur staatlichen Regelschule gelten. Auch ist inzwischen eine erhöhte Verwechslungsgefahr dadurch entstanden, dass zahlreiche an Montessori-Prinzipien orientierte Einrichtungen sich mittlerweile „Waldkindergarten“ nennen. Dabei wird übersehen, dass die Konzepte der Waldorf- und der Montessori-Pädagogik zwar beide zur sog. Reformpädagogik, also der Aufbruchsbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts gehören und beide sich einer „Pädagogik vom Kinde aus“ verschreiben – dass aber damit die Gemeinsamkeiten fast schon erschöpft sind! In der Waldorfpädagogik stellen Begriffe wie „Nachahmung“, „Klassenlehrer“, „Monatsfeier“ und „Erziehungskunst“ zentrale Säulen dar, womit den Beziehungsaspekten zwischen Heranwachsenden und Erziehern sowie dem Bereich des Künstlerischen eine herausragende Bedeutung zugewiesen wird. Demgegenüber stehen in der Montessori-Pädagogik mit „Freiarbeit“, „Poliarisation der Aufmerksamkeit“ und „vorbereiteter Umgebung“ Begriffe im Zentrum, die autonome kognitive Lernvorgänge des Kindes in der Auseinandersetzung mit sachlichen Herausforderungen und lernwirksamen Gegenständen betonen.

Bei näherer Betrachtung ist also unverkennbar, dass es triftige Unterschiede, ja Gegensätze gibt: Dominiert in der Waldorfpädagogik der Frontalunterricht, die Lehrerzentrierung und die stabile Bezugsgruppe der überraschend großen Klassengemeinschaft (Steiner hatte ursprünglich 40 Kinder pro Klasse vorgesehen). Und gehören Monatsfeiern, Theateraufführungen sowie vielfältigste handwerkliche und künstlerische Unterrichtsangebote von Stricken, Schnitzen und Hauswirtschaft über Feldmessen und Hausbau bis zu Goldschmieden, Bildhauerei und Ausdruckstanz zu den auffallendsten Besonderheiten der Waldorfpädagogik, so steht für die Montessori-Pädagogik die Ermöglichung individueller Lernerfahrungen im eigenen Tempo mit eigenen Schwerpunktsetzungen und persönlichem Coaching im Vordergrund. Gilt dabei der die Sinneswahrnehmung aber auch das Denken herausfordernden Beschaffenheit der „Montessori-Materialien“ höchste Aufmerk-

samkeit, so betonen Waldorfpädagogen vor allem auch die seelischen Resonanzen, die jeder Unterrichtsstoff und jede Tätigkeit mit sich bringen. Es bleibt unbestritten, dass es dennoch im Atmosphärischen der pädagogischen Emphase, der programmatischen Wertschätzung jedweder kindlicher Individualität und auch im Blick auf die oft praktizierte integrative oder inklusive Pädagogik Gemeinsamkeiten gibt.

Vor dem Hintergrund der angedeuteten Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Waldorf- und Montessori-Pädagogik erschien die Gelegenheit einer Überprüfung der Intentionen beider Konzepte im Lichte der authentischen Wahrnehmungen und Erfahrungen von Schülern und Eltern der Sekundarstufe äußerst interessant. Es war dabei durch die massiven Unterschiede in der konkreten Ausgestaltung der für beide relevanten Schlagworte wie „vom Kinde aus“, „Wachsen lassen“ oder „Selbsttätigkeit“ recht schnell klar, dass jede Konzeption an den für sie zentralen Ansprüchen gemessen werden musste. Auch war es nach einer Bestandsaufnahme der sehr unterschiedlichen schulorganisatorischen Rahmenbedingungen unumgänglich, diesen gravierenden Unterschieden in der Auswertung, Analyse und Interpretation der Daten Rechnung zu tragen. Freilich wurde nach und nach deutlich, dass sich auch der Forschungsaufwand in wesentlichen Parametern durch die Einbeziehung der Montessori-Schulen mindestens verdoppelt, z. T. verdreifacht hatte. Denn während die über 220 Waldorfschulen der BRD trotz Unterschieden im Detail in wesentlichen Dimensionen einheitlich organisiert sind (Gesamtschulprinzip, freie Trägerschaft), ist für die in Deutschlands Schulen realisierte Montessori-Pädagogik eine starke Heterogenität kennzeichnend. Als wichtigste Differenzierungsdimensionen lassen sich nennen:

- a. **Schulform:** Montessori-Schulen arbeiten am häufigsten als Grundschulen, etliche aber auch als Hauptschulen, als Realschulen, als Gesamtschulen, als Fachoberschulen, als Gymnasien, als Internate – teilweise auch in einer Kombination dieser Schulformen. Wobei viele Montessori-Schulen auch lange vor dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland am 3. Mai 2008 ein inklusives Konzept realisieren.¹
- b. **Trägerschaft:** Montessori-Schulen sind sehr unterschiedlich verfasst, nämlich in Nordrhein-Westfalen teilweise als staatliche Regelschulen (Beispiel: Maria-Montessori-Gesamtschule Meerbusch), teilweise als private Schulen (Beispiel: Gymnasium, Realschule und Internat in Schloß Hagerhof, Bad Honnef), teilweise als private Schulen in kirchlicher Trägerschaft (Beispiel: Bischöfliche Montessori-Gesamtschule Krefeld), teilweise als sog. Montessori-Zweige in einer ansonsten nach staatlicher Regelpädagogik arbeitenden Schule (Beispiel: Cecilien Gymnasium Düsseldorf). In Bayern hingegen gibt es Montessori-Schulen nur in freier Trägerschaft, die nahezu alle von Eltern gegründet wurden.

¹ Auch eine Reihe von Waldorfschulen (z.B. in Emmendingen, Köln, Kreuzberg, Leipzig) arbeitet schon länger mit integrativen und inklusiven Konzepten.

In den verschiedenen Bundesländern haben sich – bedingt durch die unterschiedlichen gesetzlichen Rahmenbedingungen – sehr unterschiedliche Traditionen herausgebildet. So arbeitet etwa in Bayern die Mehrzahl der Montessori-Schulen als Volksschulen (Kombination von Grund- und Hauptschule mit sog. M-Zug, der auf einen mittleren Schulabschluss vorbereitet), daneben gibt es aktuell (im Schuljahr 2011/12) acht Fachoberschulen und ein Gymnasium. Alle als sog. Privatschulen – wobei „privat“ ein missverständliches Charakteristikum ist, insofern damit meist das Trägerschaftsmodell eines gemeinnützigen eingetragenen Vereins oder in Einzelfällen einer gemeinnützigen GmbH gemeint ist. Demgegenüber orientieren sich in NRW gerade auch viele staatliche Schulen mit höheren Schulabschlüssen an der Pädagogik Maria Montessoris. Das Forschungsdesign für die Montessori-Schulen wurde deshalb auf Anregung der Montessori-Verbandsvertreter im wissenschaftlichen Beirat der Studie so gewählt, dass ein Vergleich Bayern vs. NRW möglich wurde. Zusätzlich wurde die Montessori-Schule Hofheim (Hessen) einbezogen. Insgesamt konnten im Rahmen der Studie 643 von Montessori-Schülern² ausgefüllte Fragebögen ausgewertet werden. An zehn Waldorfschulen von Freiburg-Rieselfeld bis Kaltenkirchen in Schleswig-Holstein, von München-Schwabing bis Berlin-Kreuzberg, von Düsseldorf bis Weimar wurden 827 Fragebögen von Waldorfschülern³ ausgefüllt.

Der Schwerpunkt der Erhebungen wurde in den höheren Klassenstufen bei den 14–16-Jährigen und den 17–19-Jährigen gewählt, weil davon auszugehen war, dass die älteren Schüler sowohl die längste Schulerfahrung als auch die ausgeprägteste Fähigkeit haben würden, ihre Erfahrungen zu artikulieren. Die Stichprobenziehung erstreckte sich insbesondere auf die Klassen 9/10 sowie 11/12 – wobei einzelne Schüler auch aus niedrigeren oder höheren Klassen einbezogen wurden.⁴ Die bereinigte Gesamtstichprobe umfasste somit schließlich 1.470 Fälle, die in den Analysen ausgewertet werden konnten.

Der Fragebogenerhebung vorgeschaltet waren 97 qualitative Leitfaden-Interviews mit Eltern (n=43) und Schülern (n=54) der 9. und 12. Klassen aus Waldorf- und Montessori-Schulen, aus denen wichtige Evaluationsaspekte und Wahrnehmungsdifferenzierungen gewonnen werden konnten. Der ausführliche Forschungsbericht greift diese Detaillierungen immer wieder auf – sie waren außerdem eine wichtige Grundlage für die Ausgestaltung der Fragebögen. Regional war die qualitative Pilotstudie ähnlich gestreut wie die Fragebogenerhebung.

² 340 weibl., 294 männl., 9 k.A.

³ 450 weibl., 367 männlich, 10 k.A.

⁴ Die Ausweitung auf jüngere Klassen insbesondere bei den Montessori-Schulen und die Einbeziehung einiger Schüler der 13. Klassen war nicht nur forschungspraktisch bedingt, insofern oft jahrgangsübergreifend Gruppen gemeinsam unterrichtet werden, sondern auch dadurch begründet, dass gerade durch die Quereinsteiger die Altersstandards ohnehin keine exakte Gültigkeit beanspruchen können.

Die Studie konnte realisiert werden dank der großzügigen finanziellen Förderung durch die Software AG Stiftung, Darmstadt. Konzipiert und geleitet wurde das Projekt von Prof. Dr. Dirk Randoll, Alanus Hochschule, Alfter, und Prof. Dr. Heiner Barz, Heinrich-Heine-Universität (HHU), Düsseldorf; in der Durchführung von Feldorganisation sowie in Auswertung⁵, Interpretation und Berichtslegung übernahm die Projektkoordinatorin Dr. Sylva Liebenwein, HHU, eine zentrale Rolle.⁶

Ein erstes durchaus bemerkenswertes Ergebnis der Studie liegt in der genaueren Bestandsaufnahme zur Schülerpopulation beider Schulkonzepte: Ein sehr hoher Anteil kommt offenbar als Quereinsteiger in diese Schulen. Wobei mit Quereinsteigern hier diejenigen Schüler gemeint sind, die ihre Schulzeit nicht von Anfang an in einer Montessori- oder Waldorfschule erlebt haben.

Bei den Montessori-Schulen sind es in Bayern 24,6 %, die angeben, dass sie ausschließlich auf eine Montessori-Schule gegangen sind. In NRW sind es 8,5 %. Berücksichtigt man die Tatsache, dass der größte Teil der Quereinsteiger systembedingt am Ende der Grundschulzeit mehr oder weniger automatisch einen Schulwechsel absolvieren muss (im Durchschnitt 48,2 %) und möglicherweise auch die Grundschule wenigstens z. T. reformpädagogisch inspiriert gewesen sein mag – was aus den Angaben der Schüler nicht immer zweifelsfrei rekonstruiert werden

⁵ Die Datenerfassung, -aufbereitung und -bereinigung sowie die Erstellung von Tabellenbänden und statistischen Analysen wurde von *sociotrend GmbH*, Leimen, einer Gesellschaft für Sozialforschung, Methodenentwicklung und Statistik, übernommen. Insbesondere Dr. Marco Lalli und Ingo Bald danken wir für die geduldige Umsetzung zahlreicher Sonderwünsche.

⁶ Die Studie wurde durch einen Projektbeirat begleitet, für den für die Waldorfpädagogik gewonnen werden konnten: Prof. Dr. Michael Brater, GAB München und Alanus Hochschule Alfter; Dr. Richard Landl, Arbeitsgemeinschaft Waldorfpädagogik NRW; Prof. Dr. Peter Loebell, Freie Hochschule für Waldorfpädagogik, Stuttgart; Prof. Dr. Wilfried Sommer, Lehrerseminar für Waldorfpädagogik und Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, Kassel; Michael Zech, Lehrerseminar für Waldorfpädagogik und Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, Kassel. Von der Seite der Montessori-Verbände wirkten mit: Dr. Jörg Boysen, Stellvertretender Vorsitzender des Montessori Dachverbands Deutschland e.V., Vorsitzender des Montessori-Zentrums Hofheim; Christa Kaminski, Mitbegründerin der Montessori Bildungsakademie (MoBil), ehem. Vorstand im Montessori Landesverband Bayern e.V.; Dr. Gudula Meisterjahn-Knebel, Präsident Montessori Europe e.V., Schulleiterin Hagerhof Schule, Bad Honnef; Günter Matthes, Vorstand im Montessori Dachverband Deutschland e.V. und im Montessori Landesverband Bayern e.V.; Ingeborg Müller-Hohagen, Vorstand im Montessori Landesverband Bayern e.V. und Mitbegründerin der Montessori Bildungsakademie; Prof. Dr. Hans-Joachim Schmutzler, Vorsitzender des Montessori Dachverbands Deutschland e.V. Ihnen allen möchten wir herzlich für ihre aktive Unterstützung und interessante Diskussionen in den zahlreichen Beiratsitzungen danken. An dieser Stelle sei auch Dr. Ines Graudenz (ehemalige wissenschaftliche Mitarbeiterin am DIPF), Frankfurt a.M., für konstruktive Hinweise in der Konzeptionsphase sowie den vielen Mitwirkenden in der Durchführung und Auswertung der Feldforschung gedankt. Nicht zuletzt gilt unser besonderer Dank den Lehrern, Eltern und Schülern, die unsere Studie durch ihre aktive Beteiligung und Unterstützung erst möglich gemacht haben.

konnte – dann kommt man auf 37,8 % Quereinsteiger für Bayern und 31,6 % für NRW. Bei den Waldorfschulen ergab sich ein Durchschnittswert von 36,6 % Quereinsteiger – und auch dieser Wert bedeutet, dass jeder dritte Schüler in den oberen Waldorfschulklassen die Waldorfschule nicht von Anfang an besucht hat, sondern durch Schulwechsel später quer eingestiegen ist. Diese Zahlen zeigen, dass die reformpädagogischen Schulen zu einem nicht unerheblichen Teil immer auch als Reparaturbetrieb zum staatlichen Regelschulbetrieb fungieren.⁷ Natürlich gibt es sehr vielfältige, sehr unterschiedliche Vorgeschichten, bevor ein Schüler auf eine Montessori- oder Waldorfschule wechselt. Auslandsaufenthalte werden z. B. öfter genannt (54 Fälle insgesamt, was 3,7 % entspricht) und es finden sich in unserer Stichprobe auch einige Schüler, die von einer Montessori-Schule auf eine Waldorfschule (11 Schüler, entspricht 1,3 % der Waldorfschülerstichprobe) oder auch umgekehrt (3 Schüler, entspricht 0,5 % der Montessori-Schülerstichprobe) gewechselt haben oder zwischenzeitlich einen Abstecher in die staatliche Regelschule gemacht hatten und mittlerweile wieder zurückgewechselt haben (13 Fälle insgesamt, entspricht 0,9 %).

Bei der Schulwahlentscheidung⁸ steht für Montessori- wie für Waldorferlern gleichermaßen die Erwartung im Vordergrund, dass mehr auf den einzelnen Schüler eingegangen wird (Waldorf: 57,9 %; Montessori: 49,8 %). An bayerischen Montessori-Schulen fanden wir erheblich mehr Schulwechsler aufgrund schlechter Erfahrungen mit der Regelschule als in NRW: dem Schulwahlmotiv „weil ich selbst schlechte Erfahrungen an einer staatlichen Schule gemacht habe“ wird in Bayern zu 35 % zugestimmt (in NRW: 13 %). Hingegen wird in NRW die Montessori-Schule v. a. aufgrund ihres „guten Rufes“ besucht (NRW: 50 %, Bayern: 13 %). Bei Waldorferlern spielen weiter der künstlerische und musische Schwerpunkt (38,1 %), aber auch die deutlich geringere Bedeutung von Leistungsdruck und Leistungsselektion als Gründe für die Schulwahl eine Rolle. „Weil die Schule in der Nähe ist“, stellt für Montessori-Eltern ein häufig genanntes Motiv dar (v. a. in NRW: 29,5 %; Montessori-Bayern: 11,1 %; aber nur 7,7 % bei Waldorferlern). Man kann die Unterschiede in den Schulwahlmotiven vielleicht am besten so bilanzieren, dass für Waldorferlern die bewusste Suche nach einer tatsächlichen Alternative zum staatlichen Schulbetrieb deutlich stärker im Vordergrund steht als bei Montessori-Eltern – von denen eben ein erheblicher Teil in NRW (ganz anders als in Bayern!) eine staatliche Regelschule mit montessoripädagogischem Konzept gewählt hat.

⁷ Dies dürfte vor allem in der Aufbauphase der Schulen gelten.

⁸ Zur Schulwahlentscheidung liegen Befunde aus Einzelinterviews mit Eltern vor. Außerdem wurden die Schüler in den Fragebogenerhebungen danach gefragt, welche Überlegungen der Eltern für die Schulwahl eine wichtige Rolle gespielt hätten.

Die Eltern der Waldorfschüler verkörpern hinsichtlich der sozialen Zugehörigkeit durchaus ein breites Spektrum, auch wenn sicher die unteren sozialen Schichten deutlich unterrepräsentiert sind. Sie lassen sich wohl vor allem über die Gemeinsamkeit eines gesteigerten Bildungsinteresses und vielleicht z. T. auch über eine postmaterialistische Grundorientierung zusammenfassend charakterisieren. Die Elternschaft der Montessori-Schulen ist in NRW durch den Regelschulcharakter ebenfalls stark gemischt mit einer Tendenz hin zu gut bürgerlichen, gehobenen, etablierten Elternhäusern (Schultyp „Elite light“). In Bayern scheinen dagegen an Montessori-Schulen eher alternativ-postmaterielle Elternhäuser zu dominieren. Auch finden sich an beiden Schultypen überdurchschnittlich viele Alleinerziehende. Die Prozentzahl der Kinder, die bei beiden leiblichen Eltern leben, ergab für Montessori NRW 66 %, für Montessori Bayern 60 %, für die Waldorfschüler ebenfalls 60 %. Der Bundesdurchschnitt aller Kinder liegt laut Familienreport (BMFSFJ 2009) noch immer bei über 80 %.

Kennzeichnend für die reformpädagogisch inspirierten Schulen ist eine höhere Schulzufriedenheit im Vergleich zu Regelschulen.⁹ Während die Werte beim Item „Ich fühle mich in meiner Schule wohl“ für Regel- und Reformschüler noch ungefähr auf vergleichbar hohem Niveau liegen (nämlich bei ca. 80–90 % Zustimmung), werden größere Unterschiede zugunsten der Reformschulen beim Item „Ich finde meine Schule sehr einladend und freundlich“ mit bis zu 20 % Differenz sichtbar (vgl. Abb. 1). Auch die Lernfreude scheint hier deutlich stärker ausgeprägt, was sich etwa am Item „In der Schule etwas zu lernen macht mir Freude“ ablesen lässt (Montessori-Bayern: 82,5 %; Montessori NRW: 69,8 %; Waldorf: 79,4 %, DIPF: 67,2 %). Auch wird offenbar das, was in der Schule geschieht, als deutlich interessanter und weniger langweilig erlebt, als Regelschüler das berichten (vgl. Abb. 2, 3 und 4).

⁹ Soweit möglich und sinnvoll werden die Ergebnisse unserer Waldorf- und Montessori-Schüler-Befragung mit Ergebnissen verglichen, die aus anderen Jugendstudien oder Studien an Regelschulen vorliegen. Zentrale Vergleichsdaten zur Wahrnehmung von Schule und Unterricht lieferten etwa die vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Frankfurt a.M. uns freundlicherweise zur Verfügung gestellten Ergebnisse aus den Erhebungen zu Pädagogischen Entwicklungsbilanzen (PEB; vgl. Gerecht/Steinert/Klieme/Döbrich 2007) an hessischen Gesamtschulen.

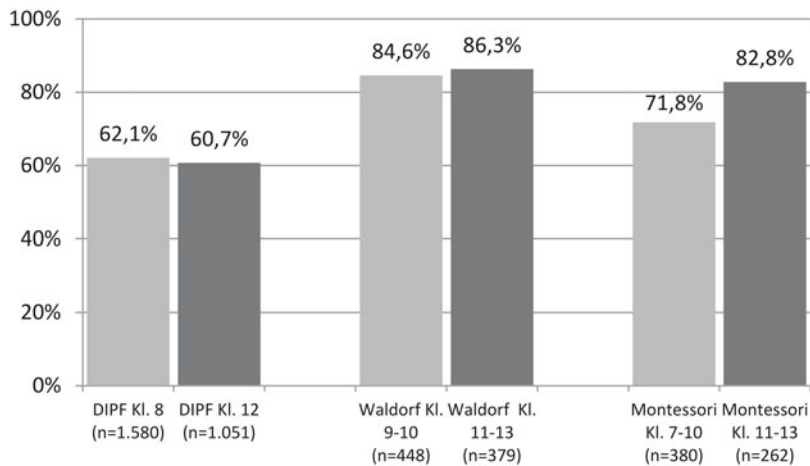


Abb. 1 „Ich finde meine Schule sehr einladend und freundlich“ („trifft voll zu“/„trifft eher zu“)

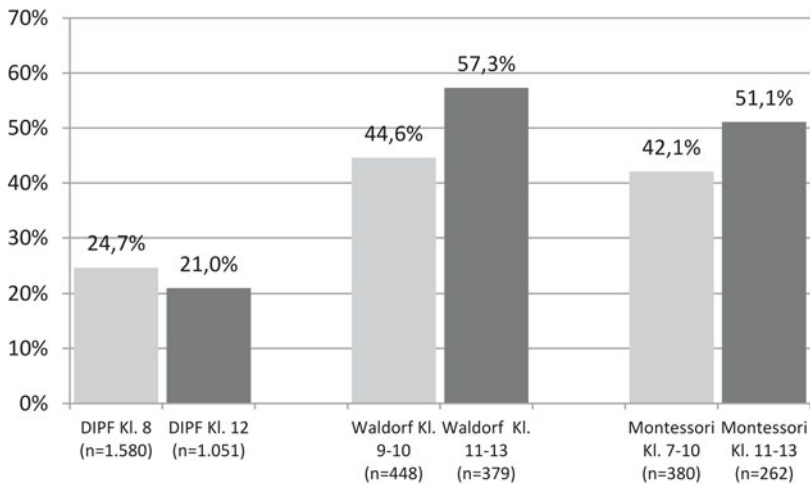


Abb. 2 „Unsere Lehrer gestalten die Schulstunden interessant und spannend“ („trifft voll zu“/„trifft eher zu“)

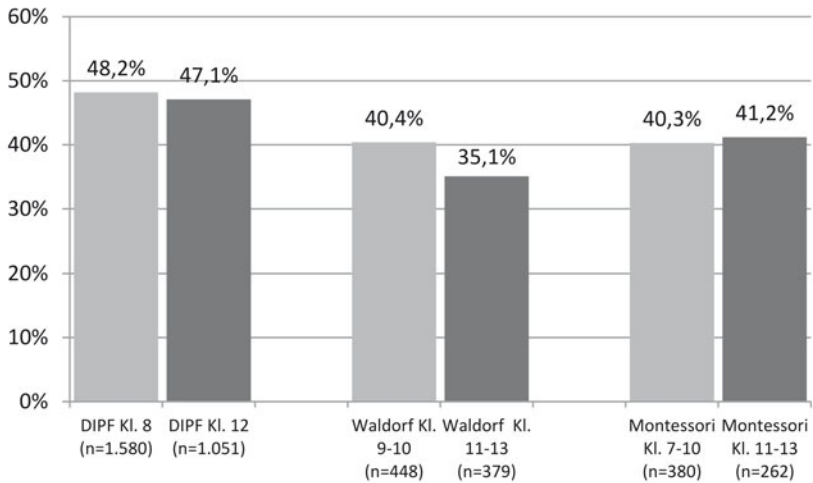


Abb. 3 „In der Schule/im Unterricht langweile ich mich oft“ („trifft voll zu“/„trifft eher zu“)

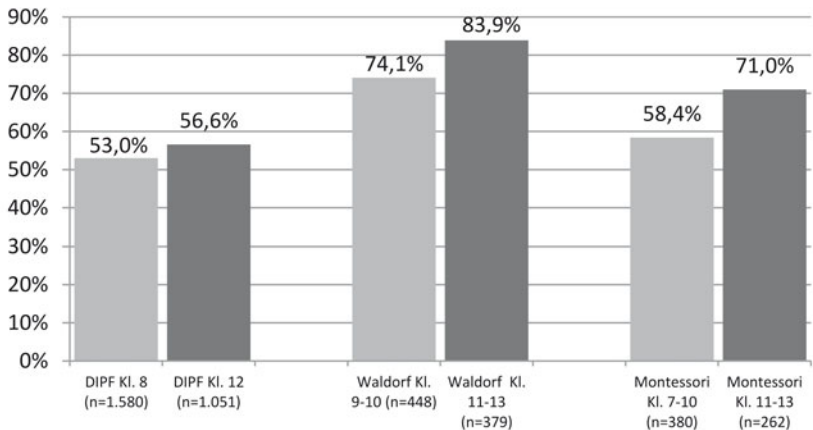


Abb. 4 „Was wir in der Schule machen, finde ich meistens interessant“ („trifft voll zu“/„trifft eher zu“)

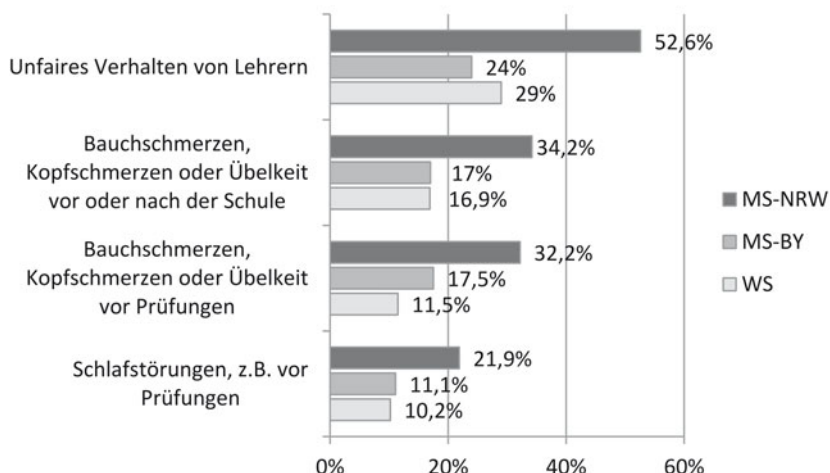


Abb. 5 „Wie oft hast du folgende Schulprobleme in den letzten beiden Schuljahren erlebt?“ („sehr oft“/„oft“)

Umgekehrt scheinen die Schulängste deutlich geringer ausgeprägt, vor allem an den „reinen“ Reformschulen, während sie bei den Montessori-Schulen in NRW auf einem eher für Regelschulen üblichen Niveau liegen dürften: „Ich habe Schlafstörungen aufgrund der schulischen Leistungsanforderungen“, diesem Item stimmen an Waldorfschulen 11,7 %, an bayerischen Montessori-Schulen 7,0 % zu – an Montessori-Schulen in NRW dagegen 27,7 %. Es ist wohl eher den Vorgaben des regulären staatlichen Schulbetriebs in Nordrhein-Westfalen als der dort in Ansätzen verwirklichten Montessori-Pädagogik anzulasten, dass sich dort auch die „normalen“ schulischen Probleme besonders ausgeprägt im Erleben der Schüler wiederfinden (vgl. Abb. 5).

Besonders ausgeprägt erscheinen die Stärken der reformpädagogischen Schulen in denjenigen Items, die die Lehrer-Schüler-Beziehung betreffen oder das individuelle und differenzierte Eingehen auf die Besonderheiten, auf Stärken und Schwächen jedes einzelnen Schülers (vgl. Abb. 6, 7). Auch die Möglichkeiten, eigene Ideen und Meinungen in den Unterricht einzubringen, werden im Vergleich zu Regelschülern deutlich günstiger beurteilt (vgl. Abb. 8). Die besten Bewertungen hinsichtlich Differenzierung und Individualisierung werden dabei immer wieder von den bayerischen Montessori-Schulen erreicht, während die Werte für die Montessori-Schulen in NRW dem Regelschul-Niveau am nächsten kommen.

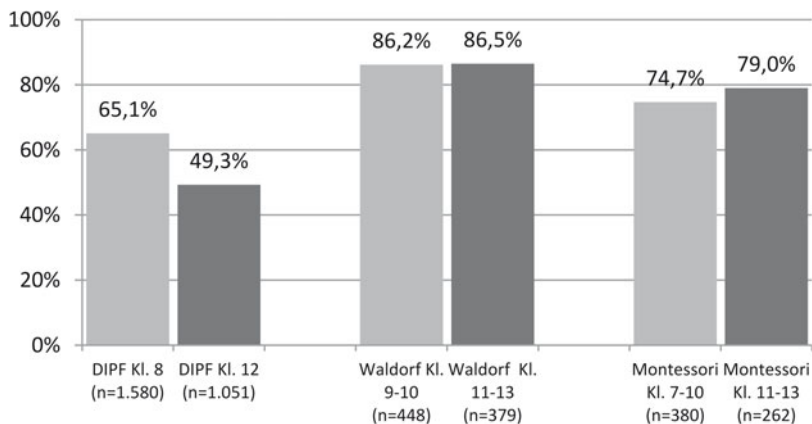


Abb. 6 „Unsere Lehrer erkennen auch die schlechten Schüler an, wenn sie merken, dass sie sich verbessern“ („trifft voll zu“/„trifft eher zu“)

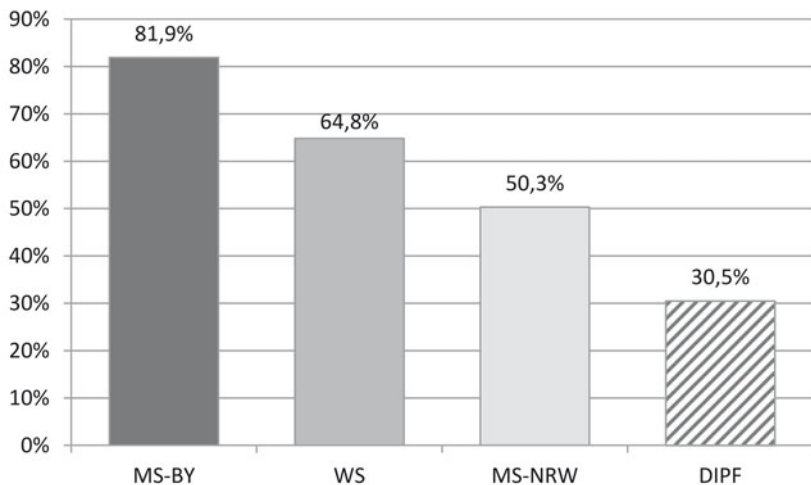


Abb. 7 „Unsere Lehrer interessieren sich für den Lernfortschritt jedes einzelnen Schülers“ („trifft voll zu“/„trifft eher zu“)

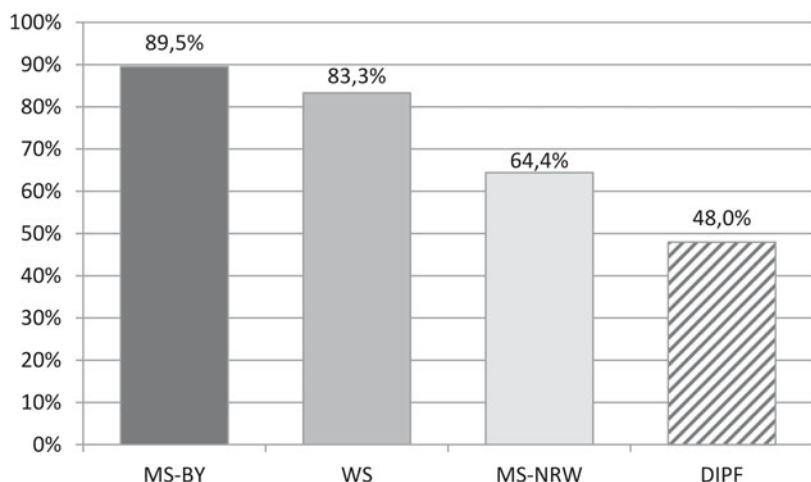


Abb. 8 „Unsere Lehrer geben uns Gelegenheit unsere Meinung zu sagen“ („trifft voll zu“/ „trifft eher zu“)

Die größere Lernfreude und der interessantere Unterricht deuten darauf hin, dass Waldorf- wie Montessori-Pädagogik tatsächlich so etwas wie die Schule als einladendes „Haus des Lernens“ zu realisieren vermögen. Hohe Werte im Blick auf die schulische Selbstwahrnehmung, etwa auf Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, bestätigen dies. Jedenfalls stimmt ein hoher Prozentsatz beispielsweise dem Item zu, „Ich habe in der Schule vermittelt bekommen, dass ich Stärken habe“ (Waldorfschüler: 83,9 %; Montessori-Schüler Bayern: 80,1 %; Montessori-Schüler NRW: 71,8 %). Und trotz der oft im Rahmen der pädagogischen Konzeption eher als Fremdkörper erlebten Prüfungen, die zudem bisweilen – in Bayern ausschließlich – extern abgenommen werden, demonstrieren Waldorf- und Montessori-Schüler auch hier Selbstbewusstsein: „Ich bin überzeugt, dass ich in Prüfungen gute Leistungen erzielen kann“ (Waldorfschüler: 86,1 %, Montessori-Schüler Bayern: 82,5 %; Montessori-Schüler NRW: 82,8 %).

Die stärkere reformpädagogische Orientierung, wenn man so will: die „Reformpädagogik in Reinkultur“ an Waldorfschulen oder auch an den bayerischen Montessori-Schulen hat eine Kehrseite: Je mehr die Schulen durchgängig reformorientiert arbeiten, umso mehr werden die staatlichen Abschlussprüfungen zu einem externen mit großer Unsicherheit behafteten Fremdkörper. Daraus resultieren nicht selten auch größere Ängste und das Gefühl, vielleicht schlechter als Regelschüler darauf vorbereitet zu sein. Insgesamt fühlen Montessori-Schüler (besonders in NRW) sich besser auf staatliche Prüfungen vorbereitet als Waldorfschüler, wie sich etwa am folgenden Items zeigt: „Wie gut fühlst du dich auf staat-

liche Abschlussprüfungen vorbereitet?“ Mit „sehr gut“ oder „gut“ antworten hier 64,3 % der Waldorfschüler; 72,5 % der Montessori-Schüler in Bayern und 80,1 % der Montessori-Schüler in NRW. Letztere erreichen damit fast den Wert der DIPF-Referenzstichprobe, der bei 81,1 % liegt.

Trotz der von den Schülern als überaus positiv eingeschätzten individuellen Förderung und dem von den meisten Schülern bekräftigten Eindruck, dass viele Lehrer überdurchschnittlich starke ebenso wie schwächere Schüler besonders im Blick hätten, werden in unseren Daten auch Probleme sichtbar: Während knapp je ein Viertel der Schüler beider Reformschulen sich regelmäßig in Mathematik, Deutsch oder Englisch unterfordert fühlt, nimmt ein ebenso großer Anteil der Schüler regelmäßig Nachhilfe in Anspruch: In den letzten 12 Monaten haben demnach von den befragten Waldorfschülern 24,4 %, von den Montessori-Schülern in Bayern 18,7 %; von den Montessori-Schülern in NRW 26,6 % regelmäßig Nachhilfe in Anspruch genommen. Es kommen noch einmal um die 20 % hinzu, die gelegentlich Nachhilfe erhalten (vgl. Abb. 9). Bundesweit repräsentative Vergleichszahlen liegen aus der letzten Shell-Jugendstudie von 2010 vor. Diese sprechen von 24 %, die regelmäßig oder gelegentlich Nachhilfeunterricht erhalten (vgl. Shell Deutschland 2010: 81). Man wird hier allerdings die vergleichsweise differenzierte Form der Abfrage mit vier Antwortmöglichkeiten („Bekommst Du Nachhilfe oder hast Du in den letzten 12 Monaten Nachhilfe bekommen“ – „Ja, regelmäßig in mehreren Fächer“/„Ja, regelmäßig in einem Fach“/„Ja, gelegentlich“/„Nein“) im Fragebogen unserer Reformschulerhebung nicht umstandslos mit der nur drei Antwortmöglichkeiten umfassenden Frage in der Shell-Jugendstudie vergleichen können. Immerhin berichten 59 % der Eltern in der repräsentativen „Bildungsstudie 2007“ (Focus/Microsoft 2007),¹⁰ immer oder gelegentlich Geld für Nachhilfestunden auszugeben. Ohne dass ein abschließendes Urteil möglich ist, ob die fast 50 %, die in unserer Befragung angegeben haben, mindestens gelegentlich auf Nachhilfe angewiesen zu sein, nun ein ähnliches oder ein höheres Niveau im Vergleich zu Regelschülern bedeuten – eines wird man sicher in Rechnung stellen müssen: Nicht alle Defizite, die Schüler und ihre Eltern an Reformschulen im Blick auf staatliche Prüfungen durch Nachhilfe kompensieren wollen, sind „hausgemacht“. Bei einem Quereinsteigeranteil von gut einem Drittel können von Waldorf- oder Montessori-Schulen keine Wunder erwartet werden. Derartige Überlegungen dürfen allerdings nicht dazu verleiten, die hier liegende Problemanzeige nicht ernst zu nehmen: Für einen erheblichen Teil der Schüler an Montessori- wie Waldorfschulen zahlen die Eltern nicht nur Schulgeld sondern zusätzlich für den offenbar notwendigen Nachhilfeunterricht.

Unter den Gründen für Nachhilfe dominieren bei Waldorf- wie Montessori-Schülern die „Lücken aus früheren Schuljahren“ (vgl. Abb. 10). Zu ergänzen ist hier, dass

¹⁰ Eltern mit Schulkindern (Sekundarstufe) im Alter von 10–19 Jahren in allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland; Fallzahl: 810 (vgl. <http://www.bildungsstudie-deutschland.de>).

Nachhilfe von denjenigen deutlich öfter genannt wird, die nicht von der ersten Klasse an eine Montessori- oder Waldorfschule besucht haben, also als Quereinsteiger später hinzugestoßen sind. Bei dieser nicht unerheblichen Teilgruppe (s. o.) dürften die „Lücken aus früheren Schuljahren“ jedenfalls oft schon aus der Regelschulkarriere mitgebracht worden sein und somit kaum den Reformschulen angelastet werden.

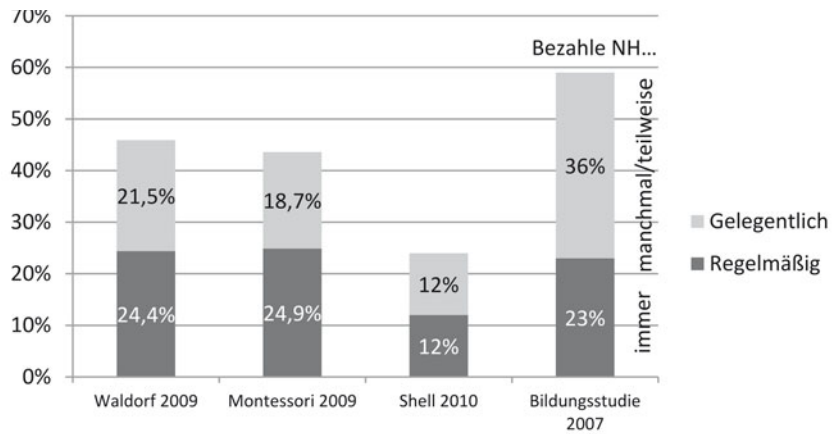


Abb. 9 Inanspruchnahme von Nachhilfe

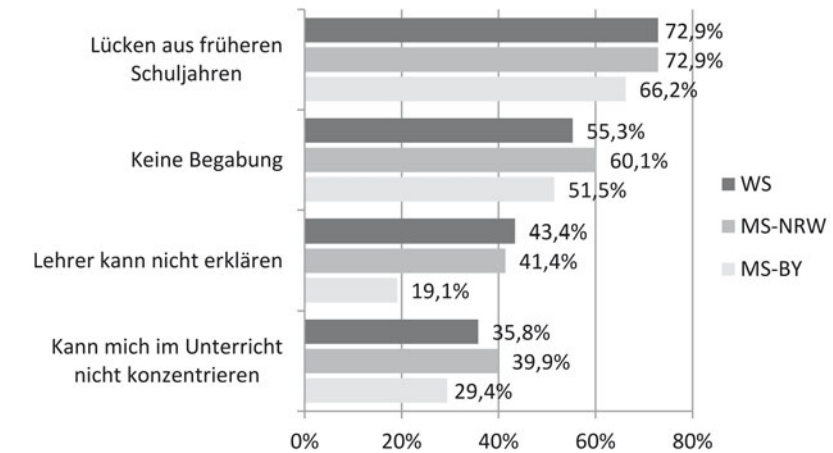


Abb. 10 Warum brauchst du Nachhilfe? („trifft voll zu“/„trifft eher zu“)

Als besonderes Charakteristikum der Montessori-Pädagogik gilt die Freiarbeit in einer vorbereiteten Umgebung, während die Waldorfpädagogik im Klassenlehrer, der eine Klasse die ersten 8 Schuljahre in den meisten Fächern unterrichtet und vor allem den sog. Hauptunterricht hält, eines ihrer zentralen Merkmale hat. Diese beiden Charakteristika wurden in unserer Erhebung dementsprechend intensiver beleuchtet. Für das Klassenlehrerprinzip an Waldorfschulen kann festgehalten werden, dass trotz der in den letzten Jahren öfter formulierten Kritik, die sich v. a. auf veränderte Sozialisationsbedingungen beruft, die Zufriedenheit mit der erlebten Klassenlehrerzeit überwiegt. Allerdings zeigt sich in unseren Daten auch, dass das Ideal der acht Jahre umfassenden „Schicksalsgemeinschaft“ zwischen Klassenlehrer und Klasse nicht überall Realität ist. Persönliche Gründe (Schwangerschaft, Krankheit etc.) können ebenso zu einem vorzeitigen Lehrerwechsel führen, wie es vorkommt, dass Probleme zwischen Klassenlehrer und Schülern oder Eltern nicht mehr reparabel scheinen. Dementsprechend haben in unserer Stichprobe nur 68,5 % der befragten Schüler angegeben, die Klassenlehrerzeit tatsächlich über acht Jahre erlebt zu haben.¹¹ Andererseits hatten mindestens 25,7 % einen Lehrerwechsel, weitere 23,8 % sind selbst erst später auf die Waldorfschule gekommen.

Findet man also gegenüber dem waldorfpädagogischen Ideal der Klassenlehrerzeit deutliche Abstriche in der Realität – wobei für diejenigen Schüler, die mit einem bestimmten Klassenlehrer nicht gut klar kommen, der eigentlich systemwidrige Lehrerwechsel durchaus auch als eine Art Erlösung erlebt werden kann – so gilt ähnliches für die Freiarbeit im Montessori-Kontext. Wir fanden jedenfalls durchaus größere Anteile von Schülern, von denen die Rahmenbedingungen in der Freiarbeit alles andere als optimal beschrieben wurden: Wenn von einem Drittel bis fast der Hälfte der Schüler z. B. angegeben wird, dass es in der Freiarbeit laut und unruhig sei oder dass es in der Klasse unordentlich zugehe (vgl. Abb. 11), dann ist das Montessori-Ideal der konzentrierten Aufmerksamkeit nicht unbedingt erfüllt – wobei hier wiederum die staatlichen NRW-Montessori-Schulen deutlich schlechter abschneiden als die bayerischen Montessori-Schulen in freier Trägerschaft.

Obwohl die Freiarbeit ein wichtiges, vielleicht das zentrale Merkmal der Montessori-Schulen darstellt, geben zwar eine Mehrheit von 62,7 % der von uns befragten Montessori-Schüler an, nicht auf die Freiarbeit verzichten zu wollen. Das bedeutet aber umgekehrt: Immerhin 35 % könnten demnach subjektiv durchaus auf die Freiarbeit verzichten.¹² Beträchtliche 37,8 % in NRW (in Bayern nur 17,0 %) sagen, dass sie in der Freiarbeit weniger gut als im Fachunterricht lernen. Die Bedingungen werden von den Schülern öfter also als suboptimal erlebt. Nur 37,9 % bestätigen, dass in allen oder den meisten Schulstunden „eine ruhige, entspannte

¹¹ Auch diejenigen, die angeben 8 Jahre Klassenlehrerzeit erlebt zu haben, können einen Lehrerwechsel erlebt haben.

¹² An 100 % fehlende: keine Angabe

Atmosphäre“ herrsche, während ein erheblicher Anteil der Schüler (in NRW immerhin 47,0 %) die Freiarbeitsstunden oft als laut und unruhig beschreibt.

Wenn hier noch Optimierungsspielraum deutlich wird, so muss doch festgehalten werden, dass die Unvollkommenheiten in der praktischen Realisierung der Freiarbeit nicht gegen diese selbst sprechen. Auch die befragten Montessori-Schüler geben in ihrer überwiegenden Mehrheit an, in der Freiarbeit im Unterschied zum sonstigen Fachunterricht gut oder sogar sehr gut lernen zu können (NRW: 59,3 %, Bayern: 81,9 %). Die Stärken des Lernens nach individuellen Präferenzen und im individuellen Tempo werden dann auch von Schülern wie Eltern der Montessori-Klassen deutlich artikuliert: Die Lernfreude bleibt erhalten, es wird unter Umständen weniger, dafür nachhaltiger gelernt, die höhere Eigenverantwortlichkeit ermöglicht das so wichtige „Lernen des Lernens“ – diese produktiven Aspekte kommen umso mehr zum Tragen, je mehr das Lernen durch Projekte in größere Sinnzusammenhänge eingebettet ist.

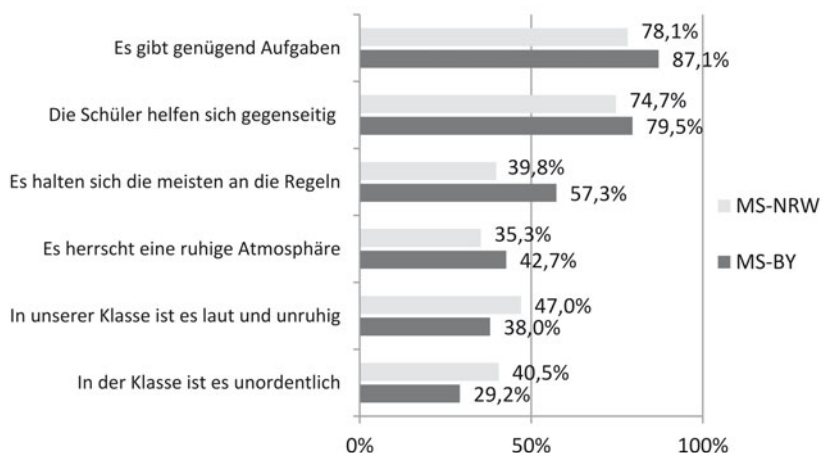


Abb. 11 Positive Aspekte und Probleme in der Freiarbeit („in allen Stunden“/„in den meisten Stunden“)

Nicht ganz leicht ist es zu interpretieren, wenn in manchen Punkten, z. B. im Hinblick auf einzelne Lerntechniken, Differenzen der von uns befragten Schüler im Vergleich zu Regelschülern sichtbar werden. Ein Beispiel: „In der Schule habe ich gelernt, Nachschlagewerke zu nutzen.“ Während in der DIPF-Referenzstichprobe 81,1 % der Befragten diesem Item zustimmen, sind es in unserer Waldorfstichprobe „nur“ 65,2 %, an den Montessori-Schulen in Bayern 84,2 % und an den Montessori-Schulen in NRW 75,4 %. Vordergründig scheint sich hier womöglich ein

Defizit gerade der Waldorfschulen zu manifestieren. Bezieht man jedoch den vom staatlichen Lehrplan in vielen Punkten stark abweichenden Lehrplan der Waldorfschulen mit in die Betrachtung ein, dann erklären sich derartige Differenzen auch dadurch, dass etwa – um ein anderes Beispiel-Item heraus zu greifen – das Interpretieren von Diagrammen für Waldorfschüler zu einem späteren Zeitpunkt auf dem Stundenplan steht: Waldorfschüler der Klassen 9–10 sagen zu 64,3 %, dass sie das in ihrer Schule gelernt hätten, in den Klassen 11–12 dagegen zu 78,6 %.

In Bezug auf zentrale Lebensziele ergab sich an beiden Schularten die gleiche Rangfolge: (1) Gute Freunde haben, die einen anerkennen und akzeptieren; (2) Einen Partner, dem man vertrauen kann; (3) Eigenverantwortlich leben und handeln; (4) das Leben in vollen Zügen genießen. Den sog. materialistischen Lebenszielen (hoher Lebensstandard, Sicherheit) wird von Montessori-Schülern etwas stärker zugestimmt; Waldorfschüler bejahen stärker altruistische Lebensziele (z. B. Hilfe für Benachteiligte). Beispielsweise wird das Item „einen hohen Lebensstandard haben“ von 35,9 % der Waldorfschüler aber von 57 % der Montessori-Schüler in NRW und von 41,5 % der Montessori-Schüler in Bayern befürwortet. Die Zustimmung zu „sozial Benachteiligten helfen“ weist ähnliche Unterschiede aus: Waldorfschüler stimmen zu 34,7 % zu, Montessori-Schüler in NRW zu 20,8 % in Bayern zu 20,5 %. Dabei zeigt sich wiederum, dass die „konventionelleren“ Einstellungen von Quereinsteigern generell stärker befürwortet werden.

In den analog zur Wertetypologie der Shell-Jugendstudien von 2002 und 2006 gebildeten Wertetypen ergeben sich entsprechend auffällige „Peaks“ für die Waldorfschüler bei den „Idealisten“ und für die Montessori-Schüler bei den „Machern“ und „Materialisten“ (vgl. Abb. 12)

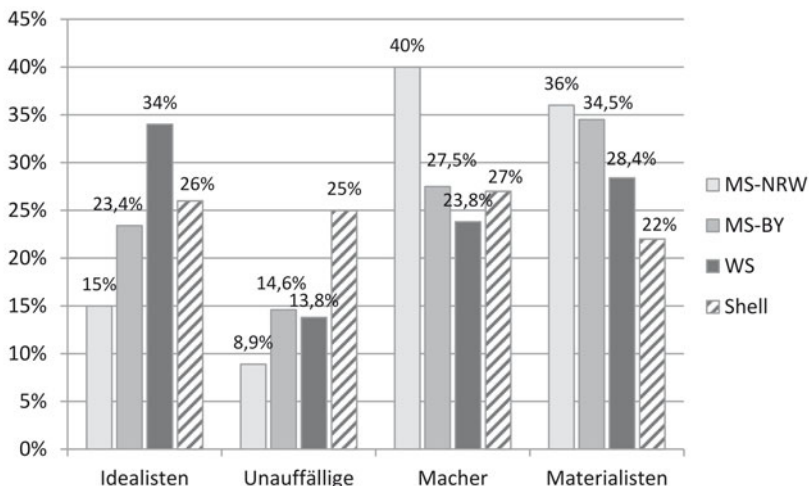


Abb. 12 Wertetypen bei Montessori- und Waldorfschülern und Shell 2006