

Rauh, Bernhard

Selbstgestaltung des Kindes oder erzieherische Anleitung? Ein Plädoyer für eine erweiterte Sicht pädagogischen Handelns - nicht nur in der Montessori-Pädagogik

Die Deutsche Schule 97 (2005) 1, S. 87-102



Quellenangabe/ Reference:

Rauh, Bernhard: Selbstgestaltung des Kindes oder erzieherische Anleitung? Ein Plädoyer für eine erweiterte Sicht pädagogischen Handelns - nicht nur in der Montessori-Pädagogik - In: Die Deutsche Schule 97 (2005) 1, S. 87-102 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-273642 - DOI: 10.25656/01:27364

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-273642>

<https://doi.org/10.25656/01:27364>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Bernhard Rauh

Selbstgestaltung des Kindes oder erzieherische Anleitung?

Ein Plädoyer für eine erweiterte Sicht pädagogischen Handelns
– nicht nur in der Montessori-Pädagogik

Bei Eltern wie bei professionellen Pädagogen findet das pädagogische Konzept Maria Montessoris derzeit großes Interesse. Die vielfältigen Publikationen dieser Pädagogin machen den Zugang zu ihrem Werk jedoch nicht ganz einfach. Böhm hat bereits 1969 (1991, S. 8ff) darauf hingewiesen, dass es äußerst schwierig sei, zu einer gesicherten Interpretation, systematischen Einordnung und begründeten Bewertung der Montessori-Pädagogik zu gelangen. Dabei warnt er vor einem rein textkritischen Vorgehen. Vielmehr solle versucht werden, die „durchgängige Grundrichtung ihres pädagogischen Denkens“ (ebd., S. 12) zu erfassen und zu verdeutlichen. Die Berücksichtigung dieser Empfehlung hat gerade in jüngerer Zeit zu einer relativ einheitlichen Interpretation beigetragen, so dass die „Deutsche Montessori-Bewegung“ (Harth-Peter 2002) vor existenzgefährdenden internen inhaltlichen Streitigkeiten bewahrt wurde. Im Hinblick auf die institutionelle Stabilisierung der Montessori-Pädagogik kann das als eine erfolgreiche Strategie betrachtet werden. Allerdings lassen sich nicht alle Aussagen in Montessoris Werk in eine Lesart integrieren, die von den Begriffen „freie Arbeit“, „Selbsttätigkeit“ und „Selbsterziehung“ getragen wird.

Im Folgenden werden solche Aussagen vergegenwärtigt und mit der dominierenden Interpretationslinie kontrastiert, um einen Anstoß zur Weiterentwicklung der Montessori-Pädagogik zu geben. Die Notwendigkeit einer Aktualisierung sehen auch „Montessorianer“ – so z.B. Klein-Landeck (2002, S. 151) oder Konrad (1997, S. 328ff). Holtz (1996, S. 296) erkennt sogar eine jahrzehntelange Stagnation weiter Teile der Montessori-Pädagogik gerade in der theoretischen Arbeit. Doch soll nicht nur eine neue Diskussion des Werkes von Maria Montessori angeregt, sondern vielmehr soll an diesem Beispiel das grundsätzliche Verhältnis von Vertrauen in die Selbstgestaltungskräfte des Kindes und erzieherischer Anleitung erörtert werden.

1. Montessori, wie wir sie kennen – die „Einladung“

Einheitlich wird die Montessori-Pädagogik in eine „Pädagogik vom Kinde aus“ eingeordnet. Montessori gilt als eine der prominentesten Vertreterinnen dieser pädagogischen Strömung (Reble 1962, Scheibe 1976, Oelkers 1996). Die Vorstellung einer „Einladung“ des Kindes steht sinnbildlich für ihre Pädagogik. Sie korrespondiert mit weiteren, in der gängigen Rezeption besonders hervorgehobenen und akzentuierten Teilkonzepten. Die für das Werk typische Rhetorik wird in der Rezeption direkt übernommen.

1.1 Revolution der herkömmlichen Erziehung

Nach Böhm (1991, S. 184) führt Montessori einen „leidenschaftlichen Kampf für die Anerkennung des Eigenrechts des Kindes auf seine freie und ungehemmte Entfaltung“. Ein wesentlicher Bestandteil in Montessoris Argumentation ist die Abgrenzung gegenüber einer als antiquiert und kinderfeindlich bezeichneten Erziehung, besonders in der Schule (1969, S. 13-22) (vgl. Böhm 1991; Konrad 1997, S. 101; Oelkers 1996, S. 19). Montessori spricht vom „Kampf zwischen Kind und Erwachsenem“ (1952, S. 255; 1998, S. 187), der in der „alten Erziehung“ vorherrscht. Der Erwachsene nehme es sich heraus, das Kind zu formen. Es müsse tun, was er will. Der Erwachsene sei allmächtig, das Kind entrechtet (Böhm 1991, S. 94). Eine solche Erziehung unterdrücke das Kind und seine Bedürfnisse, sie müsse verändert werden: „Auch wir predigen – in Hinsicht auf die Erziehung – eine Revolution, da durch sie alles, wie wir es heute kennen, geändert werden kann“ (Montessori 1992, S. 15). Oerter (1996) entwickelt weitergehende Vorstellungen, wie dieser postrevolutionäre Zustand aussehen könnte: „In einer ‚Kinderkultur‘, wie sie sich Montessori wünscht, müssten solche Werte gemeinsam entwickelt und festgelegt werden. Sie sind nicht mehr Sache der Erzieherinnen oder des Schulsystems, die von außen aufoktroiert werden“ (S. 188). Die repressive Erziehungsallmacht der Erwachsenen sei deshalb abzuschaffen. Jedweder Versuch der Einwirkung auf das Kind verbiete sich. Begründet werden diese Forderungen damit, dass nach Montessori das Kind einen ‚inneren Erzieher‘, ein inneres Leitsystem besitze.

1.2 Anthropologische und methodologische Grundposition der „neuen Erziehung“

Oelkers (1996, S. 121f) macht auf eine Verbindung zwischen Montessoris pädagogischem Konzept und der Biologie aufmerksam. Er hebt hervor, dass Montessori in ihrer Anthropologie zellbiologische Erkenntnisse auf die menschliche Entwicklung übertrage. Die Menschen hätten einen natürlichen „inneren Bauplan“, nach dem sich ihre Entwicklung vollzieht.

Erziehung könne in dieser innengesteuerten Entwicklung lediglich unterstützend wirken. Das geschieht vor allem dadurch, dass dem Kind didaktisch aufbereitetes Material angeboten wird. „Allein die richtigen *Erziehungsmittel* – in ihrem Fall diese erprobten und durchdachten Gegenstände in einer vorbereiteten Umgebung – helfen dem Individuum bei dieser Entwicklung. Die so befreite und damit freie, normale Entwicklung münde dann wie selbstverständlich in eine ‚innere Ordnung‘ und in eine ‚spontane Disziplin‘, die sich in einem Zustand der ‚Ruhe und Heiterkeit‘ zeige. Folglich bringt sich das Individuum, nach den Vorstellungen Montessoris, wie ein autopoietisches System¹ durch Selbsttätigkeit hervor und entwickelt sich nach seinen innersten

1 Harth-Peter bezieht sich auf ‚Biologisches Zwischenspiel‘ in ‚Kinder sind anders‘ (1998, S. 24-27): „Das Wunderbare an dieser heimlichen Aufbauarbeit liegt darin, dass sie sich ganz von sich aus vollzieht“ (1998, S. 25). „Die äußere Umwelt muss nicht nur die Mittel für das physiologische Dasein liefern, sondern auch die Reize für die geheimnisvolle Aufgabe, die jedes lebende Wesen in sich trägt“ (1998, S. 26).

schöpferischen Bedürfnissen“ (Harth-Peter 1995, S. 6). Montessori betrachte das Kind als „Schöpfer seiner selbst“, so Berg (2002, S. 24, 64). Ganz auf dieses Erziehungsverständnis bezogen wird die Freiheit des Kindes zentral gestellt. Nach Montessori müsse eine „grundlegende Forderung der wissenschaftlichen Pädagogik ... die Freiheit des Schülers sein, welche die Entfaltung der spontanen Äußerungen der Individualität des Kindes gestattet“ (1913, S. 26 (Selbsttätige Erziehung); z.n. Konrad (1997, S. 101).

Von Böhm (1991) wird dieses Konzept einer „neuen Erziehung“ folgendermaßen gebündelt: „Da das Kind der ausschlaggebende Faktor der Montessori-Erziehung ist, dem sich alles unterordnet und dem alles zu dienen hat, und da die Wahl der Beschäftigungen und der fortschreitende Studienplan allein vom ihm bestimmt werden, ist diese Erziehung in Wirklichkeit Selbsterziehung des Kindes“. Da ein innerer eigener Bauplan die kindliche Entwicklung bestimmt, werden „die äußeren Mittel nur als Stimulantien gebraucht, handelt es sich bei dieser ‚Erziehung‘ letztlich um Selbstentfaltung des kindlichen Individuums“ (Böhm 1991, S. 172).

Durch solche Vorgaben ändert sich die Funktion von LehrerInnen und ErzieherInnen im Vergleich zur ‚herkömmlichen Erziehung‘ beträchtlich.

1.3 Der „neue Erzieher“

Die wesentlichen Merkmale dieses „neuen Erziehers“ fasst Böhm (1991) folgendermaßen zusammen: „Die Stellung des Montessori-Lehrers ist, das ergibt sich aus der anthropologischen Grundposition mit Notwendigkeit, nicht die eines bestimmenden und vorschreibenden Leiters, sondern die des hilfsbereiten Dieners“ (1991, S. 168). Er habe „Hilfe zu leisten zur Entfaltung der inneren Kräfte“ (ebd., S. 184). So dürfe „der Montessori-Lehrer keinen unmittelbaren Einfluss auf die Formung des Kindes nehmen“, sondern er müsse „seine Arbeit im Vertrauen auf die guten Kräfte des Kindes beginnen“ (ebd., S. 168). Für den Lernprozess bereite die Lehrkraft die Umgebung räumlich und sachlich vor. Ihre Aufgabe „beschränkt sich auf das Anbieten des Materials. Sie braucht das Kind nur einzuführen in seinen Gebrauch, dann kann sie es seiner Arbeit überlassen. Denn es ist nicht so sehr unser Ziel, Unterweisungen zu erteilen, als die geistigen Kräfte zu erwecken und zu entwickeln“ (Montessori 1954, S. 82; z.n. Konrad 1997, S. 111f). Ähnlich formuliert Holtstiege (1997, S. 156): Die Aufgabe der Lehrkraft bestehe darin, „den jungen Menschen unmittelbar mit dieser Umgebung in Verbindung zu bringen und – falls erforderlich – in den Gebrauch einzuführen“. Vorrangig ist der Pädagoge ein Arrangeur von Lerngelegenheiten.

Montessori-Pädagogen hätten sich unbedingt an den „Grundsatz des ‚Sich-nicht-Einmischens‘ (Montessori 1954, S. 102) zu halten. Dieser von Standing (o.J., S. 189) als „Prinzip der Nichteinmischung“ formulierte Grundsatz drückt sich in Vorgaben aus wie: ‚spontane Handlungen dürfen keinesfalls unterbrochen werden‘ oder ‚das Kind weiß den Weg‘. „Vertrauen wir auf das Kind, seien wir bereit, von ihm zu lernen in der Überzeugung: Kinder kennen ihren Weg“ (Steenberg 1993, 106; ähnlich Berg 2002, S. 38).

Montessori wird als Vertreterin einer „indirekten Erziehung“ dargestellt, die den „pädagogischen Bezug“ gering schätzt. „Zwar scheint die Montessori-Pädagogik den Erzieher nicht zum bloß tatenlosen Beobachter zu degradieren,

dennoch lässt sich sagen, dass bei Montessori die personale Erziehungsbegegnung in ihren Überlegungen kaum eine Rolle spielt“ und sie vielmehr zu „einer Erziehung durch die Sachen“ tendiere (Böhm 1991, S. 179). Geleitet von einem tiefen Vertrauen in die positiven, guten Kräfte des Kindes (Böhm 1991, S. 184) warte der Pädagoge, bis sich die „Polarisation der Aufmerksamkeit“ einstelle.

1.4 Das „Montessori- Phänomen“² – die „Polarisation der Aufmerksamkeit“

Die „Polarisation der Aufmerksamkeit“ gilt als das maßgebliche Konzept der Montessori-Pädagogik. Montessori selbst sehe es als „die entscheidende ‚Entdeckung‘“, als „der Schlüssel zur Lösung *aller* pädagogischen Probleme“ an (Böhm 1991, S. 176). Mit ihm ist die Fähigkeit des Kindes gemeint, seine Aufmerksamkeit willentlich auf einen selbst gewählten Gegenstand zu richten und sich konzentriert und eingehend mit ihm zu beschäftigen. Hauptkennzeichen ist das „Aufgehen in einer Arbeit“ (Montessori 1992, S. 185). Das Kind führt eine Übung um seiner selbst willen mit großer innerer Beteiligung mehrmals nahezu selbstvergessen durch und stellt an sich selbst Anforderungen.

Freilich erreichen nicht alle Kinder die Fähigkeit zur „Polarisation der Aufmerksamkeit“ aus eigener Kraft und ganz von alleine. In Hinblick auf deviante, vom normalen Entwicklungsweg abgekommene Kinder werden von Böhm (1991) verschiedene Stadien differenziert: „Im Warten auf den Eintritt der Polarisation der Aufmerksamkeit sind drei Stufen zu unterscheiden. Zuerst ist der Lehrer Hüter und Wächter über die Umgebung und hat dafür zu sorgen, dass das Material immer geordnet, vollständig und in gutem Zustand ist. Auf der zweiten Stufe hat er sich mit den ungeordneten Kindern zu befassen und mit entsprechenden therapeutischen Mitteln zu versuchen, ihre Aufmerksamkeit zu gewinnen. Tritt auf der dritten Stufe das Aufmerksamkeitsphänomen ein, dann hat sich der Lehrer in den Hintergrund zurückzuziehen und das Kind auf der Bahn seiner Entwicklung weiterschreiten zu lassen“ (ebd., S. 169). Böhm weist darauf hin, dass in besonderen Fällen, wenn ein Kind noch nicht von sich aus in der Lage ist, konzentriert mit einem Gegenstand zu arbeiten, der Lehrer bzw. Erzieher etwas stärker gefordert ist: „Die aktive Aufgabe des Lehrers besteht also darin, die natürlichen Phänomene der kindlichen Aktivität zu beobachten, ihre Abirrungen von der Bahn der normalen Entwicklung zu verfolgen und zu versuchen, das Kind wieder zurückzuführen, indem er ihm Mittel für den Eintritt der Polarisation der Aufmerksamkeit anbietet“. Als die „therapeutischen Mittel“ werden weitere, alternative Materialangebote und ‚Einladungen‘ an das Kind genannt (ebd.).

1.5 Zusammenfassung der Leitvorstellungen der bisherigen Montessori-Rezeption

In den referierten zentralen Aussagen der Montessori-Rezeption wird betont, dass eine gelingende psychische und intellektuelle Entwicklung im Wesentlichen aus sich selbst heraus verläuft – als Selbstgestaltung. Der „neue Erzie-

2 Neuerdings wird sogar vom „Montessori-Effekt“ gesprochen (Speichert 2002, S. 28ff)

her“ respektiert die Kräfte der Natur, die im Kind wirken. Vorhandene „natürliche“ Aktivitäten des Kindes seien zu achten und zu unterstützen, Gelegenheiten für freie, selbstständige Aktivitäten sind zu arrangieren. Über diese Freiheit gelange das Kind zu Autonomie und Eigensteuerungsfähigkeit – quasi wie von selbst. Durch ein spezifisches Materialangebot könne es jedoch „stimuliert“ werden. Daraus ergibt sich die Leitvorstellung für das pädagogische Handeln. Es ist ausgerichtet auf die Unterstützung der natürlichen innengesteuerten Entwicklung des Kindes. Jeder Versuch, auf das Kind einwirken zu wollen, würde in diesem Verständnis einen Manipulationsversuch darstellen.

Dem Pädagogen komme die Aufgabe zu, in erster Linie Material bereitzustellen, mit dem das Kind konzentriert und „frei“ arbeiten, an dem es sich selbst aufbauen kann. Allenfalls könne er zu bestimmten Übungen einladen, ansonsten müsse er sich zurückhalten, dem Kind bei der Wahl der Beschäftigung Freiheit lassen, es nie bei einer spontanen Tätigkeit unterbrechen, weder strafen, noch drohen oder loben (vgl. 1992, S. 237). Es wird die Erwartung und Hoffnung geweckt, dass die „Polarisation der Aufmerksamkeit“ eintreten werde, wenn man diese pädagogischen Grundsätze berücksichtigt.

Diese schlaglichtartig skizzierte Position bestimmt die Montessori-Rezeption bis heute.

2. Montessori, wie wir sie nicht kennen wollen – der „Anruf“

Interessant ist allerdings, dass sich bei der Durchsicht der Quellen auch Aussagen von bemerkenswerter Eindeutigkeit finden lassen, die nicht mit den bisher skizzierten Leitvorstellungen übereinstimmen, ja diese sogar irritieren. Sie sind teils in drastischer Sprache formuliert und werden im Folgenden überwiegend wörtlich wiedergegeben.

2.1 Erziehung als Einwirkung, Gegenwirkung und notwendige Begrenzung

Montessori fordert in ihrem Buch *„Das kreative Kind“* eine Erziehung zu Gehorsam (1992, S. 227ff), ein „Hemmen der Impulse“ (1992, S. 236). Bewegungen der Kinder sollen vom Erzieher unterdrückt werden (ebd., S. 242). In einem Hauptwerk, der *„Entdeckung des Kindes“*, verlangt sie, dass mit „unbedingter Strenge alle Handlungen zu verbieten und allmählich zu ersticken sind, die das Kind nicht tun soll, damit es klar zwischen Gut und Böse zu unterscheiden lernt“ (1969, S. 62). Diese Ausrichtung verstärkt sich um ein Weiteres, wenn sie an anderer Stelle betont, dass „unnütze oder schädliche Handlungen (...) unterdrückt und ausgerottet werden müssen“ (ebd., S. 58). Es sei für die Entwicklung des Kindes nicht hilfreich, zuzulassen, dass Kinder störendes Verhalten ausagieren.

Zur Frage der freien, selbstbestimmten Aktivität der Kinder bezieht sie eine klare Position: „Wenn Freiheit in dem Sinn verstanden wird, dass man die Kinder sich bewegen lässt, wie sie wollen, und die Gegenstände, die sie umgeben, benutzen oder auch falsch benutzen lässt, wird offensichtlich den ‚Abweichungen freie Entwicklung gestattet‘“ (1969, S. 61). Es liegt nach Montessoris Ansicht eine Gefahr darin, die Konzepte ‚Freiheit‘ und ‚freie Aktivität‘ zu äußerlich zu deuten und „Kinder(n) all das tun zu lassen, was sie woll(t)en“

(ebd.). Sie weist ausdrücklich darauf hin, dass man von keiner ‚freien Wahl‘ sprechen könne, solange jedes Ding für das Kind gleichermaßen verlockend sei, es aufgrund mangelnder Willenskraft seine Aufmerksamkeit nicht fokussieren könne und sich ruhelos mal mit diesem oder jenem Gegenstand beschäftigt (1992, S. 244f). „Freiheit heißt nicht alles tun zu dürfen, wozu man Lust hat“ (1985, S. 20). „Dem Kind seinen Willen lassen, das seinen Willen nicht entwickelt hat“, heißt den Sinn der Freiheit zu verraten“ (1992, S. 184). Diese von ihr so benannten „unnormalen Bedingungen“ würden die Entwicklungsbedingungen für das Kind verschlechtern (ebd.). Hingegen ‚wahre Freiheit‘ „ist die Entwicklung einer verborgenen Führung, die durch die Erziehung unterstützt wird“ (ebd.). Das Kind ist solange auf Hilfe von außen angewiesen, bis es selbst eine ausreichende „innere Führung“ entwickelt hat (ebd., S. 245). Die Lehrkraft habe „Beobachter und Führer“ zu sein (ebd., S. 238).

Im „Anruf“ wird ganz offensichtlich ein gänzlich anderes pädagogisches Konzept formuliert, als in der bisherigen Rezeption zum Ausdruck kam. Montessori hat dabei Kinder vor Augen, die einer „Einladung“ noch nicht folgen und die vorbereitete Umgebung noch nicht als „Stimulantien“ zur Selbsterziehung nutzen können. Ihre Frage lautet deshalb: Wie kann diese Hilfe zur Entwicklung einer „inneren Führung“, die für Montessori wahre Freiheit bedeutet, bei einem Kind gestaltet werden, das seine Aufmerksamkeit noch nicht polarisieren kann? Montessori nennt explizit drei Phasen der Entwicklung einer „inneren Führung“.³

2.2 Stadien der Entwicklung einer inneren Führung

Der Weg der „Normalisation“ zur Fähigkeit der „Polarisation der Aufmerksamkeit“ wird in Montessoris Werk zumindest an zwei Stellen ausführlicher entfaltet. Einmal unter Fokussierung des Verhaltens eines Kindes bzw. einer Kindergruppe (1992, S. 237ff), weiterhin im Hinblick auf ein Erziehungshandeln, das diese Entwicklung fördern soll (ebd., S. 249ff). Montessori unterscheidet hierbei drei aufeinander folgende Stadien: das der Ungeordnetheit, das der scheinbaren Ordnung und das der inneren Führung/Disziplin.

2.2.1 Das Stadium der Ungeordnetheit

Kinder in diesem Entwicklungsstadium würden unkontrollierte Bewegungen zeigen und träumen. Sie seien unfähig zu einer gerichteten, willentlichen Aufmerksamkeit, die das Verhalten steuert, das Handeln plant, koordiniert und kontrolliert, wie es die intensive Beschäftigung mit einer Aufgabe erfordert. In diesem Stadium ließen sich Kinder vom ungeordneten Verhalten anderer Kinder anstecken und ahmten es nach (1992, S. 239f; vgl. auch 1991, S. 88f). Diese beobachtbaren Symptome gelten durchaus nicht als wertlos oder einfach nur störend. Denn sie ermöglichen wichtige diagnostische Erkenntnisse über den Entwicklungsstand eines Kindes oder einer ganzen Kindergruppe. Sie würden darauf hindeuten, dass sich über das Vorgehen, das beim bereits zur „Polarisation der Aufmerksamkeit“ fähigen Kind propagiert wird, in einer Gruppe dieses Ent-

3 Sie werden zwar auch von Böhm (1991, S. 169) kurz genannt (s. 1.4), aber nicht in ihrer ursprünglichen Klarheit und Entschiedenheit ausgeführt. Das soll an dieser Stelle geschehen.

wicklungsstadiums aller Voraussicht nach keine Arbeitsatmosphäre herstellt. Es bestehe vielmehr die Gefahr einer „kollektiven Unordnung“ (1992, S. 241).

Montessoris Aussagen zum Lehrerverhalten gegenüber diesen Kindern sind klar und unmissverständlich. Es reiche in einer solchen Situation nicht aus, Entwicklungsstimulantien anzubieten oder den Kindern Freiheit in ihrer Selbstdarstellung zu ermöglichen. Man könne sich in diesem Stadium nicht auf die guten inneren Kräfte des Kindes verlassen. Das Risiko sei hoch, dass eine solche „äußere Unordnung“ die innere Ordnung des Kindes gefährdet. Das sei ganz besonders dort der Fall, „wo sich die Lehrerin eine Art Fessel auferlegt, aus Pflicht, die ‚Freiheit‘ zu respektieren und ein Dogma aus der Entsprechung zwischen Anregung und kindlicher Psyche macht“ (1991, S. 88). Vielmehr gelte bei Kindern im Stadium der Unordnung, dass die Lehrerin auf das Material verzichtet. „Die Lehrerin muss ihr Material aus der Schule nehmen“ (1992, S. 242). Sie müsse die hehren Prinzipien der Montessori-Pädagogik vernachlässigen und stattdessen überlegen, welche Maßnahmen nötig seien, um (wieder) einen für die Entwicklung der Kinder günstigen Rahmen herzustellen. Ganz auf die individuelle Problemsituation abgestimmt solle die Lehrkraft vorgehen. „Sie muss entscheiden, ob es besser ist im allgemeinen Durcheinander die Stimme zu erheben oder einigen Kindern etwas zuzuflüstern (...) Eine kräftig angeschlagene Klaviersaite beruhigt das Durcheinander wie ein Peitschenhieb“ (ebd.). Montessori verwendet Metaphern, die in ihrer Drastik kaum zu überbieten sind, um ihre Intention deutlich zu machen: An das Verhalten der Kinder werden Erwartungen gerichtet und es wird auf deren Erfüllung gedrungen.

2.2.2 Das Stadium der scheinbaren Ordnung

Dieses zweite Stadium bezeichnet Montessori als eine „Periode des Übergangs“ (1992, S. 244). Das Verhalten der Kinder habe sich im Vergleich zum Stadium der Ungeordnetheit verändert. Es zeige sich ein reges Treiben, bei dem aber eher flüchtige und oberflächliche Beschäftigungen mit der Umgebung dominieren. Die Kinder wechselten schnell von einem Material zum nächsten. Das Kind sei noch ganz „Sklave oberflächlicher Empfindungen“ und spontaner Impulse, die es ganz oberflächlichen Attraktionen ausliefern (ebd., S. 245).

Bevor die Lehrkraft „zurücktritt, um den Kindern Freiheit zu lassen, wird sie für einige Zeit wachsam sein und die Kinder anleiten, so dass sie sie im negativen Sinn ‚vorbereitet‘, d.h. dass sie die unkontrollierten Bewegungen unterdrückt“ (ebd., S. 242). Sie wird den Kindern nach und nach „das Material anbieten, aber den Kindern nie freie Wahl lassen, solange sie nicht verstanden haben, damit umzugehen“ (ebd., S. 243).

Es wird eine intensive Führungsarbeit von der Lehrkraft gefordert, „sie muss verführerisch sein“, denn „wenn die Konzentration noch nicht eingetreten ist, muss die Lehrerin eine Flamme sein, deren Wärme aktiviert, lebendig macht und einlädt. Sie darf nicht fürchten, einen wichtigen psychischen Vorgang zu stören, derin er hat noch nicht begonnen“. Sie dürfe sogar direkt in die Tätigkeit des Kindes eingreifen, wo sie es für notwendig hält (ebd., S. 251)!

Vor allem zwei Aufgaben bestimmen das pädagogische Handeln in einer Kindergruppe im Stadium der scheinbaren Ordnung: Die Kinder sollen überwacht

und in den sachgerechten Gebrauch des Materials eingeführt werden. „Ihre [d.h. die der Lehrkraft, BR] Anwesenheit muss fühlbar sein“, sie „darf der Klasse nie den Rücken zuwenden“. Daneben soll sie „individuelle Lektionen erteilen, d.h. das Material regelmäßig vorführen und genau zeigen, wie es gebraucht wird“ (ebd., S. 244).

Nähert sich das Kind der Fähigkeit zur „Polarisation der Aufmerksamkeit“, kann es sich zwar schon willentlich und konzentriert mit Gegenständen der Umgebung beschäftigen, verlangt aber noch nach der Bestätigung durch seine Lehrerin. Hier läge sogar der „Zeitpunkt, in dem ihre Autorität am meisten vom Kind verlangt wird“. Es ist in diesem Stadium nötig, das Kind zu loben und zu „ermutigen, wie die Mutter“. Denn es bedürfe der „Zustimmung der Autorität“ des Erwachsenen solange, bis es sich seiner selbst sicher ist (ebd., S. 247f).

Die Ermutigung durch einen Erwachsenen sei wesentlich. Das Kind benötige einen Erwachsenen, der ihm etwas bedeutet, um eine eigene innere Autorität aufzubauen, ins nächste Entwicklungsstadium zu gelangen und wirklich unabhängig von der Bestätigung durch den Erwachsenen zu werden. Die Wünsche des Kindes nach Anerkennung und Spiegelung seien zu erfüllen, bis das Kind über die Internalisierung der Anerkennung durch den Erwachsenen eigene positive stabile Selbstbilder aufgebaut habe. Erst dann „wird es tatsächlich nicht mehr länger bei jedem Schritt die Zustimmung der Autorität suchen“ (ebd., S. 248).

In dieser Phase, so Montessori, habe der Pädagoge konsequent und geduldig zu sein, er soll „Lob und Ermahnung“ austeilen (ebd., S. 242). Sein Handeln ist durch ein Prinzip bestimmt, das im nächsten Entwicklungsstadium als *dann* unproduktiv und höchst verpönt gilt. Ein aktiv unterstützender Bezug sei solange nötig, bis sich die „Polarisation der Aufmerksamkeit“ beim Kind zeigt, also eine weitgehende „Normalisation“ eintritt, so dass es konzentriert arbeiten, gezielt auswählen und sich eigenständig orientieren kann.

Bei noch nicht ausreichend „normalisierten“ Kindern schaffen nach Montessori demnach die Sicherheit einer äußeren Ordnung und die Ermutigung durch den Erwachsenen erst die Voraussetzung dafür, dass sich das Montessori-Phänomen überhaupt einstellen kann. Der entscheidende Punkt ist, das Kind eben nicht zu früh in Freiheit und Selbstverantwortung zu entlassen: „Das Kind, das noch nicht einer inneren Führung gehorchen kann, ist noch nicht das freie Kind, das sich auf den langen und schmalen Weg der Vervollkommnung begibt“ (ebd., S. 245).

2.2.3 Das Stadium der inneren Führung

Schließlich zum dritten Stadium: Hat ein Kind das Stadium der „inneren Disziplin“ erreicht, was für Montessori mit der „Polarisation der Aufmerksamkeit“ zusammenfällt, dann besteht nach ihrer Auffassung für die Lehrkraft keine Notwendigkeit mehr, sich über die Vorbereitung der Umgebung hinaus um das Kind zu kümmern (ebd., S. 245). *Jetzt* gilt: „Lob, Hilfe und auch nur ein Blick können genügen, um (...) die Aktivität zu zerstören“ (ebd., S. 253). Zeichen des Beginns dieses Stadiums ist das intensive Interesse des Kindes „für eine der Übungen“ (1991, S. 89). Das Kind sei in seine Arbeit vertieft, ja fast versunken. Erreichen mehrere Kinder einer Kindergruppe dieses Stadium, stelle sich in der Gesamtgruppe eine echte Arbeitsatmosphäre her (ebd., S. 94).

Dieses Zielstadium wird in der Montessori-Rezeption überaus häufig genannt. Standing wählt für seine Faszination für die Kinder in diesem Stadium folgende Worte: „Die so gewandelten Kinder bewegten sich ruhig und gesittet in ihrer kleinen Welt, beschäftigten sich jedes mit seiner eigenen Aufgabe, ohne seine Gefährten zu stören (...) Ihre körperlichen Bewegungen wurden harmonischer und sogar ihr Gesichtsausdruck entspannt und vergnügt“ (o.J., S. 33f; vgl. auch Speichert 2002, S. 44f).

2.3 Zusammenfassung und Interpretation

Die zitierten Textpassagen legen nahe, dass für Montessori eine direkte erzieherische Einwirkung eine selbstverständliche Hilfe für ein Kind ist, solange es sich noch nicht selbst führen kann und äußere Unterstützung braucht. Es handelt sich beim „Anruf“ also nicht um Repression oder Unterdrückung des Kindes durch den eigennützigen Erwachsenen. Ziel ist es vielmehr, den Willen des Kindes zu formen, nicht ihn zu unterdrücken. Über eine von Erwachsenen personal gehaltene, stabile äußere Ordnung gelangen Kinder zu eigener innerer Ordnung und Struktur, so der leitende Grundgedanke des Teilkonzepts.

Im ersten Entwicklungsstadium dominiert die Arbeit am Rahmen. Es werden die Voraussetzungen dafür geschaffen, dass von den Kindern überhaupt gearbeitet werden kann. Sogar das Material darf entfernt werden. Montessori betont, dass ein Kind, wenn es sich im zweiten Entwicklungsstadium befindet, zu freier Wahl und freier Arbeit fähig ist, sofern es durch den Erwachsenen Ich-Unterstützung durch Führung und Bestätigung erhält. Es muss noch ermutigt werden. Die Zustimmung einer von ihm geschätzten Autorität benötigt es solange, bis es diese Anerkennung in sich aufgenommen, in ein positives Selbstbild integriert hat und dann dieser psychischen Unterstützung nicht mehr bedarf. Das Bedürfnis nach Bestätigung sollte im Interesse einer zunehmenden Unabhängigkeit des Kindes gestillt werden. Im dritten Stadium schließlich ist das Kind seiner selbst relativ sicher. Ein inneres Leitsystem ist aufgebaut. Das Kind ist weitgehend unabhängig von der Zustimmung des Erwachsenen. Aufgrund seines gefestigten Selbst reicht es dem Kind für sein psychoemotionales Gleichgewicht aus, sich die Welt anzueignen und die eigene Persönlichkeit aufzubauen. Hauptcharakteristika dieser Phase ist das ‚Aufgehen in einer Arbeit‘. In der Sprache unserer Zeit würde diese „fließende“ Begleitung von Anstrengung durch Lust“ (Cube 1992, S. 205) als „Flow-Zustand“ oder „Flow-Erlebnis“ (Csikszentmihalyi 1999; vgl. Fischer 1995; Cube 1992, S. 205f) bezeichnet werden. Dieser ‚Flow-Zustand‘ stellt sich dadurch ein, dass ein Kind *jetzt* selbstständig unter Rückgriff auf seine eigenen Ressourcen, die es zuvor durch eine unterstützende Beziehung zu einem Erwachsenen erworben hat, Aufgaben lösen kann und darüber eine tiefere innere Befriedigung erfährt.

Der Lehrkraft kommen nach Montessori zwei wesentliche Aufgaben zu: Sie ist „Beobachter und Führer“. Dafür benötigt sie hohe diagnostische Kompetenzen, denn sie muss zwischen normalem und deviantem Verhalten unterscheiden können. Sie hat zu beurteilen, welche Qualität die Tätigkeit des Kindes hat und welchem Entwicklungsstadium das Kind zuzuordnen ist. Denn sowohl im Zustand der Unordnung wie der Ordnung „handelt das Kind mit seinem eigenen Willen“ und spontan (1992, S. 238). Befindet sich das Kind noch

im Zustand der Unordnung, dominiert eine direkte Erziehung durch eine stark lenkende und führende erwachsene Autoritätsperson. Die Erziehung verändert sich in Abhängigkeit vom Entwicklungsstand des Kindes schrittweise weg von einer direkten hin zu einer indirekten Erziehung oder, um es pointierter zu sagen, von direkter zu indirekter *Führung*.

Die zitierten Passagen zum ersten und zweiten Entwicklungsstadium klingen sehr fremd für denjenigen, der an die gängige Montessori-Rezeption gewöhnt ist. Ihre Berücksichtigung würde die bisherige Rezeption sogar in Frage stellen. Montessori geht davon aus, dass das Kind sich selbst erzieht – davon ist der Mainstream überzeugt. Jede Art von Aufforderung und Äußerung von Erwartungen verletze das Kind in seiner Subjekthaftigkeit, Würde und Freiheit.

Von daher stellt sich die Frage: Wie kann mit solchen irritierenden Textstellen umgegangen werden? Bisher werden in der Rezeption die hier exemplarisch aufgeführten Passagen eher ignoriert, da sie der apostrophierten „durchgängigen Grundrichtung“ (Böhm 1991, S. 12), dem Geist der Montessori-Pädagogik widersprechen. Oder sie werden in so weit geglätteter Form eingebracht, dass sie keine (ver)störende Wirkung entfalten können. Die Konstruktion einer homogenen, geschlossenen Gesamterzählung macht sich im Wesentlichen an der einen regulativen Idee der *Selbsterziehung* fest. Dies ist ein einfacher Weg, Komplexität zu reduzieren und werkimmanente Spannungen hinsichtlich erzieherischer Anforderungen und Vorstellungen auszuschließen. Eine andere Möglichkeit wäre, diese Spannungen durch die Zuordnung divergierender Aussagen zu unterschiedlichen Schaffensphasen ihrer Brisanz ganz oder teilweise zu entheben. Verlockender und noch einfacher wäre es, Normalisation nicht als *allgemeine* pädagogische Aufgabe anzusehen und sie an Heilpädagogik oder Therapie abzugeben.

3. Welche Montessori wollen wir?

3.1 Gründe für die ungetrübte Popularität der gängigen Rezeptionslinie

Über die dargestellten organisationslogischen Gründe hinaus tragen verschiedene Motive dazu bei, dass sich diese geläufige Lesart so stabil hält. Von den rezipierten Gedanken aus Montessoris Werk geht eine starke identifikatorische Kraft aus, dies besonders durch die Distanzierung von einer durchweg negativ beschriebenen ‚alten‘ Pädagogik, unter Berufung auf eine bessere, kindgemäßere Form des Umgangs. Wie Oelkers (1996, S. 19) treffend anmerkt, müsse jeder neue Ansatz, „jede *neue* Praxis (...) die eigene Innovation gegen das überholte Alte abgrenzen, sich auf positive Vorbilder der Geschichte berufen und zugleich einen Bruch mit der defizitären Gegenwart vollziehen“. Dies zeigt sich vor allem in Montessoris breit ausgelegter Schulkritik, „die dekadente Schule“ (Montessori 1969, S. 16) und der Forderung nach Abschaffung repressiver Erziehungsmaßnahmen. Diese Partitur spielt Montessori, um eine Haltungsänderung beim Erwachsenen zu erreichen. Die suggestive Kraft ihres reformpädagogischen Impetus ist umwälzend: Erziehung muss keine schmerzhaft Dressur sein, sondern ist eine froh gestimmte Veranstaltung, zu der der Erzieher das Kind einlädt. Das verbindet sich gut mit einer Sichtweise, nach der eingreifende Erwachsene *immer* die Eigeninitiative und Selbstregulation des Kindes hemmen und auf diese Weise in keinem Falle zu Entwicklung ver-

helfen würden. Dies hat mit Sicherheit zur Popularität ihres Konzepts im anti- und alternativpädagogischen Bereich beigetragen.

Warum ist Montessori-Pädagogik in dieser Fassung, nach Abklingen des ‚anti-pädagogischen Rausches‘, heute immer noch ‚in‘? Einerseits ist sie gut anschlussfähig zu den derzeit beliebten Imaginationen vom selbstständigen und kompetenten Kind, dem Kind, das „Akteur seiner Entwicklung“ ist. Andererseits bietet diese Rezeptionslinie nach wie vor Sicherheit und Entlastung für den Pädagogen. Man muss sich scheinbar nicht entscheiden und Verantwortung für die Entwicklung des Kindes übernehmen, sondern kann sich mit den eindeutigen Vorgaben – wie beispielsweise ‚das Kind weiß den Weg‘ – in der ‚neuen Unübersichtlichkeit‘ leicht orientieren, lediglich ‚Umwelt bereitstellen‘ und sich ‚nicht einmischen‘. Das befreit eine Montessori-Lehrkraft wenigstens teilweise von Erziehungsunsicherheiten, inneren Konflikten und Schuldgefühlen, die durch (quälende) Fragen entstehen, ob man das Richtige getan hat oder eben auch nicht.

Das etablierte Montessori-Bild scheint also gut kompatibel zu alternativ- und antipädagogischen wie auch radikal-konstruktivistischen Vorstellungen⁴ des sich selbst erziehenden Kindes. Ferner reduziert es für PädagogInnen belastende Unsicherheiten. Allerdings – und das ist das Entscheidende –engt es die Möglichkeiten des richtungsweisenden pädagogischen Konzepts Montessoris auch ein.

3.2 Negative Implikationen dieser Rezeptionslinie

Unbestritten war die fundamentale Kritik von Montessori und anderen angesichts der pädagogischen Grundbedingungen zu Beginn des letzten Jahrhunderts bedeutsam für eine notwendige Veränderung des pädagogischen Bildes vom Kind. Ungünstig wirkt aber die damit einhergehende Neigung, aus dem *Ziel Selbsterziehung* ein allein leitendes und das Kind überforderndes *methodisches Postulat* zu machen, das immer und auf jedem Entwicklungsstadium gleich zu realisieren sei. Letztlich werden damit die Vorstellungen über die komplexen inneren Prozesse der Autonomiegewinnung des Kindes unzulässig verkürzt.

Ebenso bleiben die Möglichkeiten der Arbeit mit noch nicht normalisierten Kindern begrenzt. Montessori-Pädagogen bekommen bei diesen Kindern leicht das Gefühl zu scheitern bzw. gegen grundlegende Prinzipien der Montessori-Pädagogik zu verstoßen. Oder sie geraten verunsichert in eine von Gunkel (1997) beobachtete große Materialfixierung und -abhängigkeit, da sie davon ausgehen, dass im Montessori-Konzept kein Platz für eine aktivere Gestaltung der Erziehungsaufgabe vorgesehen ist. Aus diesem (Miss-)Verständis ergeben sich ungünstige, schon von Montessori selbst beschriebene Folgen: „Die große Mehrheit der nicht genügend vorbereiteten und erfahrenen Lehrerinnen glaubt zum Schluss, dass das so sehnsüchtig erwartete ‚neue Kind‘, von dem so viel gesprochen wurde, nur eine Illusion, ein Ideal ist“. Schulen überschreiten dann wahrscheinlich den Punkt der „scheinbaren Ordnung“ nicht (Montessori 1992, S. 243f).

4 An dieser Stelle muss der Hinweis darauf genügen.

In aller Deutlichkeit zeigt sich die Verkürzung der Montessori-Pädagogik, die ausschließlich auf den Selbsterziehungsgedanken baut, bei Berg (2002, S. 24f). Er bezieht sich auf eine Textstelle in ‚Das kreative Kind‘ (1992, S. 52): Montessori „betrachtet das Kind als ‚Schöpfer seiner selbst‘, es ‚trägt Potentialitäten in sich, die seine Entwicklung bestimmen‘“. In Gänze lautet die von Berg zitierte Stelle – übrigens ganz ohne Hinweis auf Selbstschöpfung: „Das Kind geht vom Nichts aus in dem Sinne, dass es weder psychische Eigenschaften noch vorbestimmte treibende Fähigkeiten besitzt; sondern es trägt Potentialitäten in sich, die seine Entwicklung bestimmen, *indem es den Charakter seiner Umwelt annimmt* [Hervorh. BR]“. In dieser Passage räumt Montessori der Umwelt eine andere Bedeutung denn einer bloßen Stimulanz ein. Zu deren Erläuterung fährt sie fort: Das Kind zeichnet eine „biologische Indifferenz aus, alles, was sich in seiner Umgebung befindet, aufzunehmen und daraus die Eigenschaften seiner Persönlichkeit zu machen“ (1992, S. 53). Hier wird deutlich: Durch die *Aneignung* der Umwelt und nicht aus sich selbst heraus, baut das Kind seine Persönlichkeit auf. In diesem letzten Gedanken liegen die Chancen für eine veränderte, zeitgemäße Auffassung des pädagogischen Konzepts Montessoris.

3.3 Die ‚neue Montessori‘ – Chancen eines erweiterten Verständnisses

Wird der Umwelt ein höherer Stellenwert zugerechnet, als lediglich Anregung zu sein, ergeben sich gewichtige Veränderungen für die Interpretation.

Bereits auf theoretischer Ebene lösen sich einige Unklarheiten auf. Ohne die Vorstellung der Aneignung der Umwelt ergibt Montessoris anthropologische Grundannahme eines „absorbierenden Geistes“ keinen wirklichen Sinn. Auch klärt sich das Verständnis des „immanenten Bauplans“. Dieses für die Montessori-Pädagogik wichtige Teilkonzept fasst ein epigenetisches Prinzip von aufeinander aufbauenden Entwicklungsschritten. Es bezeichnet eben nicht die Entfaltung inhaltlich vorbestimmter Dispositionen. Unter Einbeziehung des Aneignungsgedankens ließe sich auch die herausragende Bedeutung, die der vorstrukturierten Umgebung in der Montessori-Pädagogik beigemessen wird, besser begründen. Montessoris Ansatz wäre dann passender einer *interaktionistischen Entwicklungsvorstellung* denn einer *Selbstentwicklungsvorstellung* zuzurechnen.

Aus der Entscheidung für eine ‚neue Montessori‘ folgt zudem eine Aufwertung des Erziehungsgedankens. Montessori-Pädagogik wäre dann weniger ein Aufruf zur Nichteinmischung, sondern ein Konzept zur planvollen pädagogischen Arbeit, die durch genaue Beobachtung und entwicklungspsychologisches Wissen fundiert wird. Erziehung würde ein differenzierteres Profil bekommen. Hier wäre die Auffassung von „Erziehung‘ als Selbstentfaltung“ (Böhm 1991, S. 172) anschlussfähig. Von „Selbsterziehung“ kann begründet in einem zeitlich-entwicklungsbezogenem Kontext gesprochen werden, *nachdem* das Kind fähig zur „Polarisation der Aufmerksamkeit“ geworden ist. *Vorher* muss eine andere Erziehung praktiziert werden, die aber pädagogisch ein mindestens genauso wichtiges Stadium darstellt und mit der Selbsterziehungsidee über Aufgaben- und Zielgleichheit verbunden ist, sich aber in den Methoden unterscheidet.

Montessori wendet sich bekanntermaßen entschieden gegen eine Unterdrückung des Kindes, auch gegen eine kritisierende und moralisierende Pädagogik. Sie stellt sich aber nicht gegen eine entwicklungsnotwendige Lenkung und Führung, die die Fähigkeit zur „Kontrolle der eigenen Handlungen“ (1992, S. 236) intendiert und „Selbstbeherrschung“, als einen Aspekt von Autonomie fördert.⁵ Wenn Autonomie als Voraussetzung der Fähigkeit zur Selbsterziehung bereits gegeben wäre, dann „wäre unsere Arbeit nicht notwendig, das Kind hätte einen sicheren Instinkt, der es befähigen würde, jede Schwierigkeit zu überwinden“ (ebd., S. 238). Der komplexe Prozess des Erwerbs von Autonomie gegen die Heteronomie von innen und außen könnte klarer erfasst werden. Kinder sind auf Halt und Orientierung angewiesen, damit sie sich zu autonomen Subjekten entwickeln können.

Bisher konzentrieren sich in der bekannten Rezeptionstradition Darstellungen zur Montessori-Pädagogik weitgehend auf das bereits normalisierte Kind. Die Aufnahme des „Anrufs“ könnte eine bessere Integration des heilpädagogischen/therapeutischen Moments ermöglichen. Montessori, selbst Ärztin, hat durch ihre Unterscheidung in Ärzte und Erzieher⁶ selbst wesentlich dazu beigetragen, dass der heilpädagogische Aspekt der Normalisation devianter Kinder in der Rezeption weitgehend ausgeschlossen blieb. Ganz gemäß der Leitlinie: fürs Heilen sind Ärzte und Therapeuten zuständig, die Pädagogen für die Erziehung des ‚normalen‘ Kindes. Die Integration dieser ‚ärztlichen‘ Seite des pädagogischen Geschehens, von Möckel (1986) als „heilpädagogischer Aspekt“, von Oevermann (1996, S. 146ff) als „therapeutische Dimension“ bezeichnet, würde die Normalisierung eines jeden Kindes als genuin pädagogische Aufgabe ausweisen. Sie zeigt sich im alltäglichen Erziehungshandeln in kleinen ‚therapeutischen‘ Episoden, kann sich aber auch zu massiveren Interventionen bei ausgeprägten Störungen ausweiten. Normalisation ist eine Aufgabe der Pädagogik. Sie schafft die Voraussetzung für eine (Weiter-)Entwicklung jeden Kindes, gleich welchen Entwicklungsstadiums.

4. Das Kind weist den Weg – Schlussbemerkungen

Durch seine Vielgestaltigkeit ist Montessoris Werk offen für verschiedene Interpretationszugänge. Der bisher vorherrschenden Rezeption gelingt es, über die *eine* regulative Idee der Selbsterziehung und die Nichtberücksichtigung gegenläufiger Aussagen, ein homogenes Bild der Montessori-Pädagogik zu konstruieren. Die Strategie des Nichtzulassens von inhaltlichen Spannungen mag zur institutionellen Stabilisierung der Montessori-Pädagogik sinnvoll ge-

⁵ Das klingt etwas fremd, ob der uns heute vertrauten, einseitigen Auffassung von Autonomie als Gegenbegriff zu Heteronomie i.S. von Fremdbestimmung durch andere. Autonomie beinhaltet die Fähigkeit, weder eigenen Impulsen und situativen Bedürfnissen völlig ausgeliefert zu sein, noch sich den Forderungen und Wünschen anderer bedingungslos unterzuordnen (Mündigkeit und sittliche Freiheit bei Kant). Daran knüpft Montessori an.

⁶ „Man muss das Kind in Lebensbedingungen bringen, die ihm ermöglichen, seine Persönlichkeit wieder zum Normalen, zur Gesundheit zurückzuführen. Zuerst müssen wir gleichsam Ärzte von zartester Behandlung sein; und erst wenn das Kind geheilt ist, können wir wieder Erzieher sein“ (Montessori 1989, S. 38; auch in ‚Über die Bildung des Menschen‘, 1966, S. 49f).

wesen sein, behindert heute aber eine theoretische und praktische Weiterentwicklung der Montessori-Pädagogik.

Wenn die in diesem Beitrag in den Vordergrund gerückten Textstellen, die bislang in den Strom der üblichen Rezeption kaum Eingang finden, berücksichtigt werden, ergibt sich die Chance zu einem einerseits differenzierteren und andererseits dennoch geschlosseneren Bild der Montessori-Pädagogik. Einzelne Elemente ihres pädagogischen Konzepts könnten sich, wie in der gebotenen Kürze angedeutet, besser zueinander fügen. Die werkimmanenten Spannungen bilden die grundlegende paradoxe Struktur ab, die jedem pädagogischen Handeln innewohnt. Der Versuch einer einseitigen Auflösung schwächt die Kraft des pädagogischen Konzepts Maria Montessoris.

Sich den Unvereinbarkeiten zu stellen, ohne dabei die Geschlossenheit des pädagogischen Entwurfs aufgeben zu wollen, erfordert, einen Weg zur Vermittlung dieser Widersprüche zu finden. Es gilt, einen dialektischen Bezug zwischen den Positionen der ‚Selbsterziehung‘ und der ‚erzieherischen Einwirkung‘ herzustellen. Schon in einem Leitmotto der Montessori-Pädagogik ist diese produktive Spannung formuliert, „Hilf mir – es alleine zu tun“.

Bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass die Erweiterung der Rezeption des pädagogischen Konzepts Montessoris um den „Anruf“, die Glaubwürdigkeit der Montessori-Pädagogik erhöht, statt sie zu reduzieren. Durch eine Aneignung der dem Gegenstand angemessenen Differenziertheit und Komplexität werden individuelle Lösungen zwischen „Einladung“ und „Anruf“ erst ermöglicht, ja geradezu gefordert. Das individuelle Kind weist den Weg, der pädagogisch zu beschreiten ist. In jedem Einzelfall muss entschieden werden, was zu tun ist.

Ohne Zweifel bedeutet diese Erweiterung einen Verlust, besonders für diejenigen, die sich bei der bisherigen Rezeptionslinie Sicherheit und Entlastung geholt haben. Diese entlastende Eindeutigkeit könnte der tiefere Grund für die andauernde Popularität dieser Lesart sein. Gleichwohl sollten sich Pädagoginnen und Pädagogen ins Bewusstsein rufen, dass sie über eine Neuausrichtung am veränderten Verständnis in ihrer Arbeit mehr Freiheit und Wahlmöglichkeiten erlangen würden. Allerdings vergrößert sich zugleich die Verantwortung, zu entscheiden, *wann wie* zu handeln ist, in *welchem Zustand* sich das Kind befindet und *was* jetzt situationsangemessen und passend wäre. Auch mit Montessori bleibt Erziehung ein schuldbehaftetes Unterfangen.

Vergegenwärtigt man sich aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen und veränderte kindliche Problemlagen besteht eine Gefahr darin, Montessoris Abgrenzungsrhetorik zu ernst zu nehmen und deren *Zeitgebundenheit* zu wenig zu berücksichtigen. Tendenziell ist doch das vorrangige pädagogische Problem heute nicht mehr der alles bestimmende, Eigenaktivität im Keim erstickende, übermächtige und autoritär unterwerfende Erwachsene, gegen den sich Montessoris Kritik gewendet hat und dessen Einfluss berechtigterweise zurückgedrängt werden soll. Die Probleme der Erziehung haben sich gewandelt. Viele Kinder brauchen heute etwas anderes. Sie äußern offen oder versteckt den Wunsch nach Struktur und Unterstützung in einer von Orientierungsmangel gekennzeichneten Zeit.

Die an der „Montessori-Bewegung“ exemplarisch bearbeitete Frage stellt sich für die gesamte Pädagogik: Will sie weiterhin einem leicht handhabbaren und

gut kompatiblen Verständnis von Erziehung als Selbstgestaltung folgen, auch wenn dieses für die pädagogische Arbeit nicht wirklich hinreichend differenziert ist, oder will sie sich an einem komplexeren, zu kritischer Auseinandersetzung und Weiterentwicklung anregenden Erziehungsverständnis orientieren?

Literatur

- Ahrbeck, Bernd 2004: Kinder brauchen Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer
- Berg, Horst Klaus 2002: Maria Montessori – Mit Kindern das Leben suchen. Antworten auf aktuelle pädagogische Fragen. Freiburg: Herder
- Böhm, Winfried 1991: Maria Montessori. Hintergrund und Prinzipien ihres pädagogischen Denkens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2. Aufl.
- Böhm, Winfried 1985: Erziehung als Normalisation. In: Winfried Böhm (Hg.): Maria Montessori. Texte und Gegenwartsdiskussion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 3. Aufl., S. 112-114
- Csikszentmihalyi, Mihaly 1999: Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: Im Tun aufgehen. Stuttgart: Klett-Cotta, 7. Aufl.
- Cube, Felix v. 1992: Fordern statt Verwöhnen – Die Erkenntnisse der Verhaltensbiologie in der Erziehung. In: Christel Adick, Uwe Krebs (Hg.): Evolution, Erziehung, Schule. Beiträge aus Anthropologie, Entwicklungspsychologie, Humanethologie und Pädagogik. Erlangen: Universitätsbund, S. 195-208
- Fischer, Reinhard 1995: Die Polarisierung der Aufmerksamkeit und das Flow-Phänomen. In: Montessori. Zeitschrift für Montessori-Pädagogik, 33, 1, S. 3-21
- Gunkel, Susanne 1997: Montessori-Ausbildung in den 90er Jahren – im Spannungsfeld von kommerzieller Vermarktung, kurzsichtigen Dogmatismus und dem eigentlichen Anspruch einer zeitkritischen Rezeption der Montessori-Pädagogik. In: Das Kind. Halbjahrsschrift für Montessori-Pädagogik, 21, 1997, 2, S. 72-83
- Harth-Peter, Waltraud 1995: Der heimliche Lehrplan in der Pädagogik Maria Montessoris. In: Das Kind. Halbjahrsschrift für Montessori-Pädagogik, 17, 1995, 1, S. 5-14
- Harth-Peter, Waltraud 2002: Zur Biographie Clara Grundwalds, zu ihrem Verständnis der Montessori-Pädagogik und zur historischen Entwicklung der Deutschen Montessori-Bewegung. In: Inge Hansen-Schabenberg, Bruno Schonig (Hg.): Basiswissen Pädagogik: reformpädagogische Schulkonzepte. Bd. 4. Montessori-Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 78-179
- Holtstiege, Hildegard 1986: Maria Montessori und die „reformpädagogische Bewegung“. Freiburg: Herder
- Holtstiege, Hildegard 1997: Freigabe zum Freiwerden. Freiburg: Herder
- Holtstiege, Hildegard 1999: Beobachtung – erzieherische Grundqualifikation. In: Montessori. Zeitschrift für Montessori-Pädagogik, 37, 2/3, S. 88-106
- Holtz, Axel 1996: Schach statt Mühle. Ein Plädoyer für die Götter der Montessori-Pädagogik. In: Waltraud Harth-Peter (Hg.): Kinder sind anders. Maria Montessoris Bild vom Kinde auf dem Prüfstand. Würzburg: Ergon, S. 285-298
- Klein-Landeck, Michael 2002: Aktuelle Aufgabenfelder der Montessori-Pädagogik. In: Inge Hansen-Schabenberg, Bruno Schonig (Hg.): Basiswissen Pädagogik: reformpädagogische Schulkonzepte. Bd. 4. Montessori-Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 151-179
- Konrad, Franz-Michael 1997: Kindergarten oder Kinderhaus? Montessori-Rezeption und pädagogischer Diskurs in Deutschland bis 1939. Freiburg: Lambertus
- Möckel, Andreas 1986: Heilpädagogik – Aspekt der Pädagogik. In: Andreas Möckel, Manfred Thalhammer (Hg.): Gestörtes Lernen. Würzburg: Königshausen/Neumann, S. 164-170
- Montessori, Maria. 1992: Das kreative Kind. Der absorbierende Geist. Freiburg: Herder.
- Montessori, Maria. 1954: Das Kind in der Familie. Stuttgart: Klett.

- Montessori, Maria. 1985: Deviation und Normalisation. In: Winfried Böhm (Hg.): Maria Montessori – Texte und Gegenwartsdiskussion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 3. Aufl., S. 31-40
- Montessori, Maria. 1969: Die Entdeckung des Kindes. Freiburg: Herder.
- Montessori, Maria. 1989: Grundlagen meiner Pädagogik. In: Paul Oswald, Günter Schulz-Benesch (Hg.): Grundgedanken der Montessoripädagogik. Freiburg: Herder, 9. Aufl., S. 25-44
- Montessori, Maria. 1952: Kinder sind anders. Stuttgart: Klett, 5. Aufl.
- Montessori, Maria. 1998: Kinder sind anders. München: dtv, 7. Aufl.
- Montessori, Maria. 1991: Schule des Kindes. Freiburg: Herder, 4. Aufl.
- Montessori, Maria. 1966: Über die Bildung des Menschen. Freiburg: Herder
- Oelkers, Jürgen. 1996: Reformpädagogik – eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim: Juventa 3. Aufl.
- Oerter, Rolf 1996: Montessori aus der Sicht der heutigen Entwicklungspsychologie. In: Waltraud Harth-Peter (Hg.): Kinder sind anders. Maria Montessoris Bild vom Kinde auf dem Prüfstand. Würzburg: Ergon, S. 183-201
- Oevermann, Ulrich 1996: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Arno Combe, Werner Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 70-182
- Reble, Albert 1962: Geschichte der Pädagogik. Stuttgart: Klett, 6. Aufl.
- Scheibe, Wolfgang 1976: Die reformpädagogische Bewegung. 1900-1932. Eine einführende Darstellung. Weinheim/Basel: Beltz, 5. Aufl.
- Schulz, Günter 1961: Der Streit um Montessori. Freiburg: Herder
- Speichert, Horst 2002: Maria Montessori – Aus ihrem Leben, ihre Sicht auf das Kind und ihre Vorschläge für den Umgang mit Kindern. In: Inge Hansen-Schabenberg, Bruno Schonig (Hg.): Basiswissen Pädagogik: reformpädagogische Schulkonzepte. Bd. 4. Montessori-Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 12-50
- Standing, E. Mortimer o. Jahr: Maria Montessori. Leben und Werk. Frankfurt: Deutsche Montessori-Gesellschaft
- Steenberg, Ulrich 1993: Kinder kennen ihren Weg. Ulm: Kinders
- Weiß, Hans 2001: „Das Kind als Akteur seiner Entwicklung“. Kritische Anmerkungen zur Leitidee eines mit Sympathie begleiteten Konzepts und zu ihrer Rezeption. In: Hans Schell (Hg.): Selbstgestaltung in der Sonderpädagogik. Heidelberg: Winter, S. 281-290

Bernhard Rauh, geb. 1964, Diplom-Pädagoge und Sonderschullehrer, Wissenschaftlicher Assistent;
 Anschrift: Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Rehabilitationswissenschaften, Abteilung Verhaltensgestörtenpädagogik, Unter den Linden 6, 10099 Berlin;
 Email: bernhard.rauh@rz.hu-berlin.de